

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA**  
**CATARINA - CÂMPUS FLORIANÓPOLIS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL (PROFEPT)**

**SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO CONTINUADA DO CORPO DE**  
**BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE SOB A**  
**PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**ANA PAULA GUILHERME**

Florianópolis/SC

2025

**ANA PAULA GUILHERME**

**SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO CONTINUADA DO CORPO DE  
BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE SOB A  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), câmpus Florianópolis, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roberta Pasqualli.

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marizete Bortolanza.

Linha de Pesquisa - Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Macroprojeto 1: Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT

Florianópolis/SC

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

Guilherme, Ana Paula

**Saberes Docentes na Educação Continuada do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina: uma análise sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica /**

Ana Paula Guilherme; orientação de Roberta Pasqualli; coorientação de Marizete Bortolanza. - Florianópolis, SC, 2025.

**Dissertação (Mestrado)** - Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Florianópolis. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência.


Inclui Referências.

1. Educação Profissional. 2. Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina. 3. Saberes Docentes. 4. Formação de Professores. I. Pasqualli, Roberta. II. Bortolanza, Marizete. III. Instituto Federal de Santa Catarina. IV. Saberes Docentes na Educação Continuada do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina.

ANA PAULA GUILHERME


**OS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO CONTINUADA DO CORPO DE  
BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE SOB A  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

A Dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina e aprovada na sua forma final pela comissão avaliadora abaixo indicada.

Documento assinado digitalmente  
 **ROBERTA PASQUALLI**  
Data: 15/10/2025 09:46:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Roberta Pasqualli (Orientadora)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente  
 **MARIZETE BORTOLANZA**  
Data: 01/10/2025 15:37:18-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marizete Bortolanza (Coorientadora)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA ADELIA DA COSTA**  
Data: 06/10/2025 10:02:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Adélia da Costa (Membro Examinador Interno)  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET MG)

Documento assinado digitalmente  
 **IVELA PEREIRA**  
Data: 08/10/2025 19:24:08-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---


Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ivelã Pereira (Membro Examinador Externo)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Florianópolis, 2025.

ANA PAULA GUILHERME

***E-BOOK PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA: “SABERES DOCENTES NO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA - UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”***


O Produto Educacional foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina e aprovado na sua forma final pela comissão avaliadora abaixo indicada.

Documento assinado digitalmente  
 **ROBERTA PASQUALLI**  
Data: 15/10/2025 10:02:27-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Roberta Pasqualli (Orientadora)


Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente  
 **MARIZETE BORTOLANZA**  
Data: 01/10/2025 15:38:51-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marizete Bortolanza (Coorientadora)


Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA ADELIA DA COSTA**  
Data: 06/10/2025 10:00:26-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Adélia da Costa (Membro Examinador Interno)

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET MG)

Documento assinado digitalmente  
 **IVELA PEREIRA**  
Data: 08/10/2025 19:22:01-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ivelã Pereira (Membro Examinador Externo)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Florianópolis, 2025.

## AGRADECIMENTOS

Alcançar esta etapa de conclusão e entrega da dissertação significa muito mais do que finalizar um trabalho; significa ter trilhado caminhos e incorporado o universo da Educação Profissional em uma viagem de encontros, curvas, desvios e trajetos que se cruzam. Foi uma jornada de descobertas que exigiu não apenas um esforço individual, mas um coletivo de apoio, sabedoria e incentivo a cada etapa percorrida.

Nessa estrada, agradeço a Deus pela vida e pela saúde, por me permitir compartilhar, constituir e me inserir nesse coletivo particular do mestrado com pessoas tão especiais.

À minha mãe, Maura, que me conhece desde sempre e é a pessoa que mais compreende o significado desta conquista para mim. Agradeço por todo o amor, inspiração e pela fé em cada desafio enfrentado até aqui.

Ao meu companheiro, Emiliano, meu parceiro de vida, reflexões e de expressão no mundo. Obrigada por toda a compreensão, pelo apoio e por ter sido a força que me moveu nos momentos mais desafiadores.

Aos meus amados filhos, Joaquim e Maurício, minhas maiores inspirações. Obrigada por me encherem de motivação com seu amor e sorrisos. Esta conquista é também de vocês.

À minha sogra, Delmari, que representa um fundamento precioso, seguro e amoroso na vida da minha família. Por todas as conversas, motivações, alegrias e histórias compartilhadas nesse período também turbulento.

Meu profundo agradecimento à minha família, base inabalável da minha vida, pelo amor, pela esperança e pela paciência. À Liza, Carol e Yasmim.

Ao meu pai, Guilherme, que contribuiu com a base da minha identidade e gosto pelos estudos.

À minha Orientadora, Professora Roberta, pela orientação precisa, pela paciência e pela confiança depositada em meu trabalho. Sua expertise e dedicação foram faróis que iluminaram todo o percurso desta pesquisa.

À minha Coorientadora, Professora Marizete, pela valiosa parceria e pelas contribuições que edificaram este trabalho.

Às queridas professoras componentes da Banca Examinadora, Maria Adélia e Ivelã, pela generosidade em compartilhar seu tempo e conhecimento. Agradeço profundamente pelas contribuições valiosas que elevaram a qualidade deste estudo.

Aos companheiros da Turma 6 do Programa, meus sinceros agradecimentos. Obrigada pela cumplicidade, pelas discussões enriquecedoras e por todas as energias positivas emanadas ao longo desta caminhada. Foi uma honra trilhar este caminho ao lado de vocês.

À comunidade do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), meu sincero agradecimento.

Aos trabalhadores e servidores da instituição acadêmica, que com dedicação garantem o funcionamento e o acolhimento diário, criando um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico. Aos professores, estudantes e pesquisadores, que contribuem permanentemente com o trabalho material e imaterial nesse espaço plural e colaborativo, onde a educação e trabalho se fortalecem e se transformam. Sigamos construindo juntos.

Aos professores e professoras do CBMSC que não somente colaboraram com a pesquisa, mas muitos amigos e amigas de uma caminhada profissional. Obrigada pela inspiração e força na construção de espaços públicos mais democráticos e voltado a um futuro mais igualitário.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade, meu reconhecimento e gratidão.

## RESUMO

É na realidade, ponto de partida e chegada, que as condições materiais objetivas do ato educativo encontram os princípios da pesquisa e do trabalho da Educação Profissional e Tecnológica, quer sejam dos espaços educativos formais e não formais. Tomando como campo de estudo a educação continuada de um espaço não formal, interessou o seguinte problema de pesquisa: Quais são as especificidades e dimensões da docência da educação continuada do CBMSC capazes de contribuir com a formação de professores com vistas à reorganização do trabalho educativo sob a perspectiva de formação integral e significativa do profissional, ou seja, como são construídos e mobilizados os saberes docentes neste espaço educativo de Educação Profissional e Tecnológica? Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo foi analisar a construção e mobilização dos saberes docentes na educação continuada do CBMSC, sob a perspectiva da formação integral e significativa do profissional da Educação Profissional e Tecnológica. Metodologicamente, é uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. Utilizou fontes de informação como a pesquisa de campo, a pesquisa bibliográfica, e a pesquisa documental. Trata-se de um estudo de caso cuja produção de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores que atuaram no ano de 2023 na educação continuada do CBMSC. Constituiu-se de dois grupos de participantes: (a) os professores que também exercem a função de coordenador pedagógico dos cursos mais frequentes de capacitação militar e, (b) os professores do Curso de Técnicas de Ensino. A análise dos dados seguiu a metodologia da Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2006), sendo as categorias mistas, qualificada pela categorização *a priori* e emergente. Essa abordagem permitiu articular narrativas dos professores sujeitos da pesquisa e fundamentação teórica, gerando duas categorias finais: (1) Contextos da prática social da EP no CBMSC; e (2) Perspectivas da prática social da EPT para a formação docente. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa de Práticas Educativas na EPT e ao Macroprojeto 1: Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT. Os resultados identificaram que a reorganização das condições materiais do trabalho educativo profissional do Corpo de Bombeiros Militar requer uma nova concepção de Educação Profissional, não restrita ao conhecimento técnico, mas voltada para a prática social. Para tanto, é necessário: manter o reconhecimento e a valorização dos saberes experienciais; adotar a pesquisa como elemento integrador dos saberes; selecionar estratégias e recursos didáticos ligados aos saberes crítico-contextuais; promover espaços de articulação entre as distintas instituições de Segurança Pública; ampliar os serviços de apoio pedagógico; e disponibilizar de forma crítica as ferramentas de ensino. Como parte da pesquisa, foi desenvolvido um Produto Educacional de material didático *e-book*, voltado à formação de professores da educação continuada do CBMSC, com ênfase no saber crítica-contextual do ato educativo, alinhado à concepção de Educação Profissional e Tecnológica.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina. Saberes Docentes. Formação de Professores.

## ABSTRACT

It is in reality, the starting and ending point where the objective material conditions of the educational act meet the principles of research and work in Professional and Technological Education (PTE), whether in formal or non-formal educational spaces. Taking the continuing education within a non-formal space as a field of study, the following research problem was defined: What are the specificities and dimensions of teaching in the continuing education of the Santa Catarina Military Fire Department (CBMSC) that can contribute to teacher training aimed at reorganizing educational work from the perspective of the professional's comprehensive and meaningful education? In other words, how is teaching knowledge constructed and mobilized in this educational space of Professional and Technological Education? From this perspective, the objective of this study was to analyze the construction and mobilization of teaching knowledge in the continuing education of the CBMSC, under the lens of the professional's comprehensive and meaningful education in Professional and Technological Education. Methodologically, this is applied research with a qualitative, exploratory, and descriptive approach. It utilized information sources such as field research, bibliographic research, and documentary research. It is a case study whose data production was conducted through semistructured interviews with teachers who worked in the continuing education of the CBMSC in 2023. The participants consisted of two groups: (a) teachers who also serve as pedagogical coordinators for the most frequent military training courses, and (b) teachers from the Teaching Techniques Course. Data analysis followed the methodology of Discursive Textual Analysis, as proposed by Moraes and Galiazzi (2006), with mixed categories, qualified by both a priori and emergent categorization. This approach allowed for the articulation of narratives from the teacher-subjects of the research and theoretical foundations, generating two final categories: (1) Contexts of the Social Practice of PTE in the CBMSC; and (2) Perspectives of the Social Practice of PTE for Teacher Training. The research is linked to the research line "Educational Practices in PTE" and to Macroproject 1: Methodological proposals and didactic resources in formal and non-formal teaching spaces in PTE. The results identified that reorganizing the material conditions of the professional educational work of the Military Firefighters Corps requires a new conception of Professional Education, not restricted to technical knowledge but oriented towards social practice. To this end, it is necessary to: maintain the recognition and valorization of experiential knowledge; adopt research as an integrating element of knowledge; select teaching strategies and resources linked to critical-contextual knowledge; promote spaces for articulation between different Public Safety institutions; expand pedagogical support services; and critically make teaching tools available. As part of the research, an Educational Product was developed: an e-book didactic material aimed at the training of continuing education teachers at the CBMSC, with an emphasis on the critical-contextual knowledge of the educational act, aligned with the conception of Professional and Technological Education.

**Keywords:** Professional Education. Santa Catarina Military Firefighters. Teaching Knowledge. Teacher Training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Principais autores citados nas pesquisas do estado de conhecimento.....	45
Figura 2 — Características sociais dos sujeitos.....	59
Figura 3 — Categorias Finais.....	67
Figura 4 — Etapas do desenvolvimento do Produto Educacional.....	94
Figura 5 — Sumário do <i>e-book</i> .....	102
Figura 6 — Formulário de avaliação do <i>e-book</i> .....	103
Figura 7 — Diagrama dos principais elementos da pesquisa.....	128
Figura 8 — Processo de ordem e desordem ATD.....	142
Figura 9 — Mapa das perspectivas do trabalho docente no CBMSC.....	167
Figura 10 — Mapa dos limites do trabalho docente no CBMSC.....	168
Figura 11 — Organograma do CBMSC.....	173

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Capacitação Militar do CBMSC oferecidos no ano de 2023.....	15
Quadro 2 — Regulamentos relacionados à educação continuada no Brasil na política de formação de professores (educação formal).....	25
Quadro 3 — Categorias dos saberes docentes segundo autores.....	32
Quadro 4 — Histórico da Produção Acadêmica sobre educação continuada no CBMSC.....	37
Quadro 5 — Produção Acadêmica sobre saberes docentes na Educação Profissional na Segurança Pública ou militar até 2023 — BDTD.....	42
Quadro 6 — Produção Acadêmica sobre saberes docentes na Educação Profissional na Segurança Pública ou militar até 2023 — CAPES.....	43
Quadro 7 — Produção Acadêmica e Produto Educacional relacionado a pesquisa sobre saberes docentes na Educação Profissional na Segurança Pública ou militar até 2023 — Observatório do ProfEPT.....	44
Quadro 8 — Caracterização metodológica da pesquisa.....	48
Quadro 9 — Indicadores de valorização da educação continuada no CBMSC 2023.....	54
Quadro 10 — Categorização.....	64
Quadro 11 — Perspectivas cognitivas principais da construção dos saberes docentes.....	70
Quadro 12 — Recursos do trabalho docente e boas práticas.....	83
Quadro 13 — Temas sugeridos na avaliação do <i>e-book</i> .....	105
Quadro 14 — Manifestações de avaliação do <i>e-book</i> .....	106
Quadro 15 — Conexão entre autores do estado de conhecimento.....	129
Quadro 16 — Número de atividades de ensino dos cursos de capacitação militar executados em 2023 no CBMSC.....	131
Quadro 17 — Roteiro da entrevista semiestruturada.....	140
Quadro 18 — Dados da formação acadêmica dos sujeitos entrevistados.....	165
Quadro 19 — Dados da formação docente dos sujeitos entrevistados.....	165

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABP — Aprendizagem Baseada em Problemas
- ATD — Análise Textual Discursiva
- BDTD — Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAVAM — Capacitação em Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle
- CBMSC — Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina
- CEPSH — Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
- CTE — Curso de Técnicas de Ensino
- CRB — Constituição da República Federativa do Brasil
- EaD — Educação a Distância
- EGOV — Escola de Governo
- EP — Educação Profissional
- EPT — Educação Profissional e Tecnológica
- IFES — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
- IFSC — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
- MEC — Ministério da Educação e Cultura
- MCN — Matriz Curricular Nacional
- PGE — Plano Geral de Ensino
- PTTi — Produto Técnico-Tecnológico Material didático/instrucional
- ProfEPT — Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
- PROMAPUD — Programa de Matérias e Plano de Unidade Didática
- SENASP — Secretaria Nacional de Segurança Pública
- SIGRH — Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos
- SC — Santa Catarina
- TCLE — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TCS — Termo de Confidencialidade e Sigilo
- UDESC — Universidade do Estado de Santa Catarina
- UFSC — Universidade Federal de Santa Catarina
- UNIVALI — Universidade do Vale do Itajaí
- USAID — Agência dos Estados Unidos da América para Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
1.1 Primeiros Passos: a pesquisadora.....	9
1.2 A pesquisa.....	11
1.2.1 O campo de estudo: A educação continuada no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina.....	11
1.2.2 Justificativa de Escolha do Tema.....	13
1.2.3 Tema, Problema e Questões de Pesquisa.....	18
1.2.4 Objetivo geral e específicos.....	19
1.2.5 Adesão ao Programa ProfEPT.....	19
1.3 Organização da pesquisa.....	21
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>22</b>
2.1 A Educação Profissional e Tecnológica.....	22
2.2 Formação de professores.....	24
2.3 Saberes docentes.....	30
2.4 Educação Continuada.....	33
2.5 Estado de Conhecimento.....	36
2.5.1 Parte Um.....	36
2.5.2 Parte Dois.....	41
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>48</b>
3.1 Caracterização da pesquisa.....	48
3.2 Participantes.....	50
3.2.1 Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina.....	50
3.2.1.1 Aspectos Históricos, Constitucionais e Estruturais.....	50
3.2.1.2 Educação Continuada do CBMSC.....	54
3.2.1.3 Sujeitos da pesquisa.....	57
3.3 Local e período.....	59
3.4 Aspectos éticos.....	60
3.5 Procedimentos e instrumentos da coleta e geração de dados.....	60
3.6 Procedimentos da análise de dados.....	62
<b>4 ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>67</b>
4.1 Contextos da prática social da EP do CBMSC.....	67
4.2 Perspectivas da prática social de EPT para a formação de professores no CBMSC....	81
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>93</b>
5.1 Planejamento do Produto Educacional.....	94
5.2 Procedimentos para elaboração e aplicação do produto educacional.....	101
5.3 Procedimentos para a avaliação e validação do produto educacional.....	103
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>128</b>
APÊNDICE A — Componentes da pesquisa.....	128
APÊNDICE B — Quadro do estado de conhecimento.....	129
APÊNDICE C — Relação das atividades de ensino dos cursos de capacitação militar executados em 2023 no CBMSC.....	131
APÊNDICE D — Solicitação de Autorização para Pesquisa Científica.....	133
APÊNDICE E — Carta de Anuência para Realização da Pesquisa.....	135
APÊNDICE F — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	136
APÊNDICE G — Termo de Confidencialidade e Sigilo.....	137
APÊNDICE H — Instrumento de Pesquisa.....	139
APÊNDICE I — Imagem sobre processo ATD.....	142
APÊNDICE J — Processo de Unitarização ATD.....	143
APÊNDICE K — Dados do desenvolvimento do sujeito histórico sociocultural dos professores.....	165
APÊNDICE L — Mapa dos sistemas dos resultados da pesquisa.....	167
APÊNDICE M — Texto base do Formulário de Avaliação do <i>e-book</i> .....	169
<b>ANEXOS.....</b>	<b>173</b>
ANEXO A — Organograma do CBMSC.....	173
ANEXO B — Mídias relacionadas ao Produto Educacional.....	174

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Primeiros Passos: a pesquisadora

Ressignificar é um verbo transitivo que pode ser definido como atribuir um novo significado a; dar um sentido diferente a alguma coisa; redefinir. Sendo assim, resignificar gera mudança de visão do mundo e é nas possibilidades que estas mudanças se assentam e nas relações estruturais e de realidades objetivas (histórica, social e cultural) da qual estou inserida que busco a força motriz e a curiosidade à pesquisa.

Nessa direção, meu interesse de pesquisa no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) se aproxima do campo da formação de professores e do mundo do trabalho. Lembro de uma observação particular que fiz no início de minha caminhada acadêmica e, assim, a guardo na memória: da possibilidade de tomar o trabalho ao adulto o equivalente ao papel do brincar para a criança, ou seja, o trabalho como as possibilidades de se fazer, aprender e ser. Uma possibilidade de interação, situada num tempo e sob condições socioeconômicas e culturais que permitem não somente desenvolvimento pessoal mas, também, a mudança e transformação da realidade social posta. Por meio dessa reflexão, erijo o breve caminho descritivo de acontecimentos e interações sistêmicas que situam minha existência até o encontro com esta pesquisa.

Sou uma mulher, parda, mãe de dois filhos. Nasci no estado do Rio de Janeiro e, com dez anos de idade, mudei para Florianópolis, Santa Catarina (SC), na qual vive grande parte da minha família materna. Algumas lembranças remontam brincadeiras, objetos e lugares relacionados. São diversos os eventos da minha história que relacionam as possibilidades, o concreto e o mundo material disponível à formação pessoal e aprendizagem profissional.

Iniciei minha caminhada na docência aos 18 anos de idade quando, como monitora do componente curricular de Física em uma escola e pré-vestibular da cidade, fui convidada a ministrar aulas no Ensino Médio. Durante seis anos fui professora de Física e, a partir deste período, iniciei e completei o curso de Licenciatura em Física na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

No ano de 2005 ingressei, por meio de concurso público, como Oficial no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (CBMSC). Foi o primeiro concurso da instituição após a emancipação da Polícia Militar com vagas disponíveis a mulheres. Desde então, há 20 anos,

sigio na carreira militar. Neste período foram diversas as aprendizagens nas áreas voltadas ao salvamento, busca e resgate. Tive, também, oportunidade de trabalhar no Centro de Ensino do CBMSC e na Diretoria de Instrução e Ensino (DIE). Estive na chefia da Divisão de Ensino a Distância no momento de estruturação organizacional e consolidação da EAD e do uso da plataforma Moodle. Paralelamente às atribuições das funções exercidas no cargo, atuei como professora especialista das áreas de combate a incêndio estrutural e de busca e resgate em estruturas colapsadas.

Na oportunidade da formação profissional, concluí o Curso em Tecnologia em Gestão de Emergências, da Universidade do Vale de Itajaí (UNIVALI), oferecido então na estrutura corporativa do CBMSC. Ainda, cursei duas especializações: Gestão de Defesa Civil, na Universidade de São José - SC e Gestão em Administração Pública com ênfase na atividade Bombeiro Militar, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Fui coordenadora e gestora do programa de formação de brigadistas comunitários, de 2009 a 2012. Tal curso foi certificado pela Fundação Banco do Brasil como uma tecnologia social, devido à natureza da ação. Exerci, durante cinco anos, a função de gestão de planejamento estratégico operacional e de ensino e instrução, nas políticas institucionais do CBMSC. Atualmente exerço função auxiliar junto à Controladoria Interna do CBMSC e estou lotada no município de Lages - SC.

O interesse na área da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) encontra-se vinculado, especialmente, ao fato de compor a equipe docente do Curso de Técnicas de Ensino (CTE) do CBMSC desde 2011. Tal curso é o requisito de educação continuada para os profissionais de cada área específica tornarem-se professores na estrutura de ensino e instrução da referida instituição. Dessa forma, o ingresso no ProfEPT encontra a aspiração pessoal e a questão do como conduzir o ensino profissional do CBMSC à EPT em sua face ontológica, epistemológica e metodológica.

As especificidades de um espaço de educação não formal, de um ambiente organizacional, de histórica abordagem pedagógica tecnicista e disciplinar, de estrutura hierarquizada, e que encontra sujeitos de diversas caminhadas, experiências e expectativas são alguns dos desafios que encontraram a intencionalidade e o desafio em materializar condições e meios à construção dos saberes profissionais e de formação do homem omnilateral nesse ambiente.

Na sequência serão apresentados os elementos relacionados à pesquisa: o campo de estudo, a justificativa e então o tema e suas características, todas vinculadas ao ProfEPT. A síntese desses principais elementos estão dispostos em um diagrama no [Apêndice A](#).

## 1.2 A pesquisa

### 1.2.1 O campo de estudo: A educação continuada no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina

O CBMSC desempenha uma ampla gama de atividades e serviços que envolvem riscos à vida. Essas atividades incluem prevenção e combate a incêndios, busca, salvamento e socorro, segurança contra incêndio, investigação de incêndio, ações de defesa civil, ações de polícia judiciária militar e ações de prevenção e salvamento aquático (Santa Catarina, 1989).

Diante dessas responsabilidades, o CBMSC reconhece a importância da educação continuada no contexto da educação corporativa, enfatizando, em seu viés epistemológico, a necessidade de treinamento constante, aprimoramento e atualização das técnicas, conhecimentos e habilidades dos profissionais bombeiros. Nessa direção, a Matriz Curricular da Secretaria Nacional de Segurança Pública<sup>1</sup> (SENASP) discorre sobre o tema e o processo de formação e capacitação dos profissionais que atuam na área:

A mobilização de saberes é um processo em que um novo saber liga-se a saberes anteriores na aplicação de conteúdos específicos em situações concretas. Por isso, faz-se necessário a organização da aprendizagem para e **pelo trabalho**, proporcionando atividades variadas, relacionadas com a prática [...] (Brasil, 2014a, p. 55, grifo nosso).

Este é o reconhecimento institucionalizado, normatizado e reafirmado em pesquisas da instituição, entretanto não é restrito, uma vez que se vislumbra a educação continuada como um espaço de integração da formação humana e desenvolvimento profissional. Tal caminho deve ser mediado por conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e ético-políticos (Ferreira, Estrela, 2020).

Atualmente, o CBMSC possui capacidade de oferecer 58 cursos distintos que abrangem diversas especialidades de qualificação profissional. Todos esses cursos são

---

<sup>1</sup> A Matriz Curricular Nacional de Ações Formativas dos Profissionais de Segurança Pública constitui-se de subsídios teórico-metodológicos utilizados na orientação dos processos de planejamento e avaliação das atividades formativas dos profissionais da área de Segurança Pública. A Matriz Curricular Nacional foi publicada pela 1ª vez em 2003, seguida de ampliação e revisão em 2005, 2008, 2012 e 2014.

homologados e aprovados pela DIE da instituição. Dentre estes cursos, 12 são reconhecidos como programas de capacitação voltados para a formação de professores das diversas áreas de atuação profissional (CBMSC, 2024a). Para se tornar um professor (também nomeado como instrutor), é necessário somente possuir a certificação em um desses cursos, a do Curso de Técnicas de Ensino (CTE).

Para a compreensão da estrutura organizacional de educação continuada do CBMSC, destaca-se:

A Diretoria de Instrução e Ensino, órgão de direção setorial do CBMSC, é responsável pela inovação, planejamento, coordenação, acompanhamento, fiscalização, controle e avaliação das seguintes atividades: formação, aperfeiçoamento, especialização, capacitação, treinamento, instrução, pesquisa, extensão e projetos de interesse institucional, com intuito de promover a excelência e a evolução sustentada nos processos de ensino, de aprendizagem e de gestão do conhecimento na educação corporativa do CBMSC. (Santa Catarina, 2021, Art. 35; CBMSC, 2021a, Art. 2º).

Dessa forma, a DIE do CBMSC vem, permanentemente, discutindo estratégias para aprimorar a capacitação/formação dos professores na sua área de Educação Profissional. É prioridade da DIE o debate e implementação de novas práticas nesse órgão competente e, embora tenha tido um progresso significativo por meio da promoção da educação continuada no CBMSC, ainda se percebe a existência de lacunas em termos de capacitação e formação dos professores, principalmente daqueles responsáveis pela formação nas áreas das atividades operacionais.

Historicamente, o curso CTE foi oferecido, principalmente, de forma centralizada na cidade de Florianópolis - SC, com poucas edições externas aos cursos de formação de oficiais e sargentos. Desde a emancipação do CBMSC da estrutura da Polícia Militar, de 2003 a 2023 consta no registro do sistema de recursos humanos do estado (SIGRH, 2024) um total de somente 27 cursos com 687 participantes. Como resultado da passagem destes 10 anos, muitos profissionais já foram para a reserva remunerada, conferindo um número pouco expressivo de bombeiros(as) em exercício docente e que possuem a habilitação neste curso, o qual é requisito estabelecido em normativa (CBMSC, 2023a). Isso implica o reconhecimento da existência de práticas docentes resultantes da aprendizagem da tentativa e erro, que Tardif (2014) denominou como sobrevivência profissional.

Por conseguinte, apresenta-se delimitado o campo de estudo desta pesquisa que é a educação continuada no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina. A pesquisa integra-se à Área de Concentração em Educação Profissional e Tecnológica e à Linha de Pesquisa de

Práticas Educativas em EPT, e está vinculada ao Macroprojeto 1 - Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

A seguir, discorre-se sobre a escolha do tema apresentando a justificativa da pesquisa.

### 1.2.2 Justificativa de Escolha do Tema

A relevância do tema em tela se fundamenta em dois pilares da EPT: o *princípio pedagógico da pesquisa* e o *princípio educativo do trabalho*. No campo da atividade científica dessa área, a pesquisa deve ser orientada pela visão dialética com o concreto, ou seja, pelos problemas postos pela e para a prática social.

Na perspectiva crítica, a Educação Profissional destaca-se como um espaço necessário para estimular e promover tensões capazes de romper com as lógicas e práticas docentes, que muitas vezes privilegiam os saberes de grupos hegemônicos reduzindo-os aos seus próprios interesses, das instituições formativas e dos modos de produção. Segundo Barros e Silva (2021, p. 122) “cada grupo social tem um tipo de escola que objetiva a perpetuação dos grupos em funções sociais específicas”. Dessa forma, as práticas docentes como objeto de pesquisa também abrem caminhos a novas possibilidades de intervenção.

Esta pesquisa encontra, por meio da cientificidade dos processos pedagógicos de um ambiente de educação não formal<sup>2</sup>, quer seja, o CBMSC, uma oportunidade de tensionar as

---

<sup>2</sup> De acordo com Gohn (2009, p. 31), a educação não formal abrange “processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquiridos a partir da experiência em ações organizadas”. Esses programas destacam-se pela sua flexibilidade, adaptando-se a diferentes tempos e espaços. Para esta pesquisa, interessam especialmente os programas voltados à “capacitação dos indivíduos para o trabalho” (*ibidem*, p. 31). Assim, as iniciativas promovidas pelas instituições para a profissionalização contínua dos trabalhadores integram o campo da educação não formal. Entretanto, a educação não formal não se limita à forma como é oferecida. Sob uma perspectiva crítica, sua análise permite compreender as forças e os elementos que conectam suas particularidades à totalidade dos modos de produção humana. Historicamente, o conceito de educação não formal oscila entre a negação e a afirmação da educação popular, refletindo as contradições impostas pelo neoliberalismo. Nesse contexto, adota-se a análise de Catini (2021), que destaca dois aspectos principais das formas sociais adotadas pela educação não formal: (1) Como estratégia estatal de conversão da orientação política da educação para classes populares. A partir de 1971, durante o período ditatorial, os programas de educação popular vinculados às práticas de Paulo Freire foram substituídos pelo Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Essa mudança inaugurou a articulação de espaços organizados, como escolas, igrejas, entidades coletivas e a mídia, que sob a égide da responsabilidade social substituem práticas coletivas por práticas individuais de caráter assistencialista. Trata-se da era da sociedade do bem estar. Os programas compõem a explícita articulação entre Estado e iniciativa privada, considerada a parceria, um investimento para expansão do mercado interno. Além de atender interesses das elites econômicas favorecem a transferência de serviços e recursos estatais para o setor privado. (2) Como recomendação para superação da crise na educação: Essa perspectiva foi influenciada pelo cenário internacional, e consolidada em documentos da UNESCO, a partir especialmente dos textos de Philip Coombs, pioneiro no uso do termo “educação não formal”. Coombs exerceu grande influência na educação brasileira durante o período ditatorial, consolidando parcerias como o acordo MEC-USAID (*United States Agency for International Development*), que promoveu reformas tanto na educação

concepções de EP assumidas na prática em relação às orientadas pela Política Nacional de Segurança Pública. Nesse caminho, Barros e Silva (2021, p. 121) apontam que “o processo de emancipação humana não é um curso natural e espontâneo nas vidas dos indivíduos, precisamos identificar as estruturas de manutenção e silenciamentos característicos da hegemonia.”

Quanto ao papel da pesquisa como princípio educativo, ressalta-se que ela é reconhecida como mediadora da prática educativa. A pesquisa não se justifica por si só, mas pelos efeitos que produz no âmbito da prática social que ela media (Saviani, 1996, p. 151). Também, segundo Demo (2006, p.7), o educar pela pesquisa pressupõe “o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa”. Então, resta reconhecida aqui, a capacidade reflexiva (crítica) (Libâneo, 2002), transformadora e emancipatória (Frigotto, 2001; Nosella, 2016) do processo educativo da própria pesquisadora.

Como produção acadêmica, esta pesquisa está vinculada ao ProfEPT IFSC e está dedicada a integrar os saberes inerentes ao mundo do trabalho ao conhecimento sistematizado (IFES, 2023). Considera-se que o resultado material de toda pesquisa inclui o conhecimento, buscando informações como um esforço metódico de elaboração e socialização do saber educativo resultante. Nessa direção, associa-se a esse resultado o papel da educação “como processo de formação da competência histórica humana” (Demo, 2006, p. 5; Saviani, 2013). Além disso, a pesquisa propôs contribuir para a formação integral dos bombeiros em Santa Catarina, diante do aspecto essencial da EPT no mundo do trabalho para a construção de indivíduos emancipados e capazes de transformarem e serem transformados (Frigotto, 2001).

Quanto à dimensão do trabalho, entende-se que ele deva representar a principal inspiração para a prática da EPT, tornando-a alinhada aos recursos reais, pois é na própria realização da atividade que os saberes são mobilizados e construídos (Tardif, 2014). Isso possibilita vincular a educação continuada no âmbito da Educação Profissional como ato

---

formal quanto na militar. Nesse cenário, de agenda globalmente estruturada para a educação e desenvolvimento das nações periféricas, a educação não formal foi incluída no planejamento de gestão educacional, a partir de um novo campo de investigação. O resultado dessas estratégias revelam o caráter ambivalente da educação não formal. Pois, por uma perspectiva, ela pode reforçar o controle estatal e privado sobre as iniciativas educacionais, consolidando interesses hegemônicos e enfraquecendo as mobilizações coletivas, por outra ampliar o potencial emancipatório da educação popular na criação de espaços que valorizem o protagonismo das comunidades, promovam a conscientização crítica e fortaleçam a organização social, instrumentalizando o Estado por meio da ampliação da participação e do controle social.

educativo pelo trabalho, e não no trabalho, como forma de superar a visão utilitarista de formação profissional especialmente na área da Segurança Pública.

Sendo o trabalho a essência da produção do homem, o fazer fazendo-se, trabalho e educação são indissociáveis. Com efeito, “é o modo como se organiza o processo de produção [...] que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção” (Saviani, 2007, p. 157)”. Dessa forma, o estudo articula-se ao desafio posto em EPT da formação politécnica, e em não reduzir o saber trabalhar a habilidades ou competências, ou ainda a parcelas do conhecimento desvinculadas dos compromissos sociais.

Nessa perspectiva, buscou-se compreender as dimensões do ato educativo na educação continuada dos bombeiros, especialmente, sob a concepção do seu “fazer fazendo-se”, uma vez que trabalho e educação exercem fundamental papel no desenvolvimento profissional. Tal relação fica destacada, considerando a demanda de cursos do CBMSC e a atuação docente dos bombeiros dentro da própria instituição, a exemplo do percentual de bombeiros(as) que também atuaram como professores em algum curso ao longo de 2023: 41% do efetivo atual, ou seja, 1.103 de 2.685 bombeiros(as) (CBMSC, 2024b).

A associação entre educação e trabalho é também expressada pelo relevante quantitativo de cursos oferecidos no CBMSC. Conforme os dados de controle interno da DIE, no ano de 2023 foram oferecidas um total de 145 atividades de ensino referentes à educação continuada (CBMSC, 2024b).

O quadro a seguir apresenta as informações sobre as atividades de ensino efetivamente realizadas no ano de 2023 na categoria de educação continuada da instituição e do conjunto mais específico de cursos direcionados à qualificação profissional especializada, ou seja, àquela necessária para os serviços de bombeiro militar, conhecidos como cursos de capacitação militar<sup>3</sup>.

Quadro 1 — Capacitação Militar do CBMSC oferecidos no ano de 2023

<b>Capacitação Militar CBMSC - 2023</b>	
<b>Nº cursos de capacitação militar</b>	46 cursos
<b>Nº de cursos distintos</b>	19 cursos
<b>Nº de professores</b>	169 professores
<b>Nº de participantes</b>	885 bombeiros militares matriculados

Fonte: Dados da pesquisa (CBMSC, 2024b).

<sup>3</sup> Os cursos denominados de Capacitação Militar são foco desta pesquisa.

Os números demonstram a relevância da capacitação militar ao Corpo de Bombeiros Militar, uma vez que este é uma instituição que presta serviços públicos essenciais dentre uma diversidade de atividades e que atua de forma direta na garantia da segurança, com vínculo significativo com a sociedade. O quadro aponta algumas exigências aos cursos, provenientes de suas especializações profissionais, como a atuação de mais de um professor em trabalho cooperativo, assim como da relação de alunos por turma, com uma média de 19 bombeiros(as) militares por curso.

Os trabalhos da produção acadêmica no âmbito do CBMSC, como de Silveira (2011), Kehl (2012), Izidoro (2012), Barcelos (2012), Lima (2013), Bisol (2014) entre outros, reconheceram e reforçam a preocupação e pertinência da educação continuada para o desenvolvimento profissional.

Similarmente, no contexto da educação formal, a chamada formação continuada tem recebido atenção nas políticas educacionais do país. A regulamentação e investimentos são direcionados por meio de programas e, mais recentemente, visam aprimorar os profissionais que atuam na educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e EAD (Brasil, 2020).

Trabalhos acadêmicos como os de Kirsch (2013), Santos (2013), Almeida (2018), Pereira (2018) e Amaral (2022), dispostos no estado de conhecimento<sup>4</sup>, apresentaram um enfoque de investigação voltado para o contexto das práticas docentes, mais restritos ao período de formação profissional ou de atuação do profissional da Segurança Pública. Considerando que tais pesquisas privilegiam aspectos dos saberes experienciais dos docentes e da questão identitária, as sugestões convergiram à demanda de se promover a reflexão de cunho crítico do professor.

Dessa forma, as considerações e resultados obtidos apontam para a necessidade de construir processos educativos críticos nesse espaço de educação não formal. Tal inferência também abre caminhos a ações interventivas e de novas práticas formativas docentes, uma vez que se parte da primícia que é (o problema de) a formação do professor que determina os saberes escolhidos ao processo de formação, e não o contrário (Saviani, 1996). Além da

---

<sup>4</sup> Estado de conhecimento: “[...]é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini, 2014, p. 102)”.

carência de formação específica aos professores na Segurança Pública, o conflito entre ser e estar professor desvela a questão comum em espaços formais e não formais de EPT, quer seja, o porquê do professor não se identificar como professor ou reconhecer a função pedagógica na sua atuação.

Destaca-se, então, a oportunidade em alinhar os resultados das pesquisas acadêmicas à necessidade de investigar os contextos e saberes mobilizados na educação continuada desses espaços educativos não formais, especificamente os da Segurança Pública. O desafio posto reside em buscar o conhecimento, em que as práticas, as estruturas sociais, as relações com o Estado e o objeto de atuação do profissional estão imersos em saberes. Considerando o trabalho educativo como resultado da produção não material humana (Saviani, 2013), o ponto de partida e chegada é a realidade, uma vez que o interesse pelos saberes docentes não está em si.

Nessa direção, a articulação dos saberes decorre do exercício em retomar a unicidade do processo formativo humano, considerando a integração dos conhecimentos científicos, técnicos, culturais, éticos e estéticos às condições materiais objetivas de reorganização política e social. Assim, este trabalho buscou deslindar criticamente as principais especificidades e dimensões que compõem o construto de saberes e que contribuem à formação de professores de um espaço não formal de Educação Profissional. Uma vez que o desenvolvimento profissional é um processo que se articula com as práticas educativas (Nóvoa, 1992), tenciona-se contribuir à institucionalização das bases conceituais da EPT na educação continuada do CBMSC, proporcionando esse campo de desenvolvimento contínuo destes profissionais.

No campo científico, o estudo apresenta relevância como produção acadêmica, contribuindo para o avanço da área da EPT e da Segurança Pública e, da sua aplicabilidade, considerando no percurso metodológico a realidade (Saviani, 1996). Também, por meio do produto educacional de pesquisa, intentou apontar sugestões quanto às condições de reorganização do trabalho educativo em EPT para tal espaço educativo não formal.

Apresenta-se então, como contribuição desta pesquisa, a elaboração e socialização de um saber educativo resultante da integração dos elementos investigados.

Na sequência estão descritos o tema, problema e questões da pesquisa.

### 1.2.3 Tema, Problema e Questões de Pesquisa

O **tema** da presente pesquisa é a construção e a mobilização dos saberes docentes na educação continuada do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina sob a perspectiva da formação integral e significativa do profissional da EPT. Dentro do campo de estudo delimitado, atribui-se à pesquisa a capacidade de intervenção nas condições materiais objetivas de reorganização do trabalho educativo e de suas contribuições à formação de professores.

Para isso, inicialmente, toma-se como referência a articulação dos eixos de pesquisa e intervenção da EPT: (1) o que trata dos processos de concepção e organização do espaço pedagógico, sob o aspecto da intervenção no potencial de operar instrumental político e econômico na realidade social; e (2) o das práticas educativas em suas diversas formas de oferta (IFES, 2022), o qual se atribui a capacidade de vincular as dimensões técnicas, éticas, culturais e estéticas do trabalho educativo sob a orientação concreta do horizonte político (Saviani, 2013).

Entende-se que a problemática do trabalho educativo supera a singularidade do reconhecimento dos saberes docentes. O cerne da questão é a articulação de tais saberes dentro do contexto histórico social. Interessa a construção de “um saber educativo que incorpore, partindo de critérios próprios, [...] as possíveis contribuições correspondentes aos saberes em que se recorta o conhecimento socialmente produzido” (Saviani, 1996, p. 154), especialmente para a formação de professores do espaço educativo não formal, o da Segurança Pública.

As demandas de uma formação EPT exigem que o trabalho educativo (atuação docente) seja integrador, diverso daquele esperado em professores de educação geral. Requerem a luta contra hegemônica, conforme enunciado por Vieira; Vieira; Pasqualli e Castaman (2019), e que pode ser travada por meio da concepção de formação humana, na integração das dimensões da vida no processo formativo, quais sejam, o trabalho como realização humana e prática econômica, a ciência e a cultura. À luz da perspectiva materialista dialética (Saviani, 2017), o saber educativo compreende a síntese e a compreensão do concreto nas especificidades do ser professor em seu trabalho educativo. Este é o ponto da contribuição da articulação dos saberes docentes.

Nesse entendimento, levantou-se o seguinte **problema** de pesquisa: Quais são as especificidades e dimensões da docência na educação continuada do CBMSC capazes de contribuir com a formação de professores com vistas à reorganização do trabalho educativo sob a perspectiva de formação integral e significativa do profissional, ou seja, como são construídos e mobilizados os saberes docentes neste espaço educativo de EPT?

Ademais, como **questões de pesquisa** arrolam-se:

a) O que dizem as pesquisas sobre os saberes docentes na Segurança Pública e formação de professores para EPT?

b) Quais as compreensões dos professores da educação continuada no CBMSC acerca da construção e mobilização de seus saberes docentes para a formação profissional? Quais são os recursos, perspectivas e desafios que relacionam os saberes docentes à formação de professores para EPT deste espaço?

c) Como elaborar um produto educacional em formato de material didático (*e-book*) que contribua com a formação de professores da educação continuada, sob a perspectiva crítica da EPT?

#### 1.2.4 Objetivo geral e específicos

O **objetivo geral** desta pesquisa é analisar a construção e mobilização dos saberes docentes na educação continuada do CBMSC sob a perspectiva da formação integral e significativa do profissional da Educação Profissional e Tecnológica.

Os **objetivos específicos** são: (a) sintetizar a produção científica sobre a Educação Profissional e Tecnológica, da educação continuada do CBMSC, a formação de professores e os saberes fundamentais para a docência; (b) identificar as compreensões dos professores do CBMSC acerca da constituição e mobilização dos saberes docentes, relacionando as principais especificidades e dimensões resultantes à formação de professores; (c) elaborar um produto educacional em formato de material didático (*e-book*) que contribua com a formação de professores da educação continuada, sob a perspectiva crítica da EPT.

#### 1.2.5 Adesão ao Programa ProfEPT

A pesquisa encontra-se vinculada, dentro do Programa de Formação em Educação Profissional e Tecnológica, à linha de pesquisa de Práticas Educativas em EPT e ao Macroprojeto 1: Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT (IFES, 2023). O foco foi identificar os desafios, oportunidades e estratégias interdisciplinares capazes de mobilizar os saberes docentes, com vistas à formação integral e significativa dos professores e, conseqüentemente, aos profissionais bombeiros, investigando especificidades e contextos existentes na educação continuada do CBMSC. Dessa forma, o estudo concentrou-se na articulação dos saberes docentes reconhecida na área de estudo da EPT com a investigação das especificidades e dimensões da docência de um espaço educativo não formal, em particular corporativo, e por meio da compreensão dos professores.

Nesta pesquisa, considera-se como princípio conceitual da EPT o conceito de trabalho como atividade em que o ser humano transforma a natureza e a si mesmo (Marx; Engels, 1979), assim sendo, a sua expressão da capacidade criativa e transformadora (Vieira Pinto, 2005). Sob essa perspectiva, a pesquisa tem lastro nas problematizações da área de conhecimento EPT quanto a relação entre trabalho e educação, no que diz respeito ao trabalho como princípio educativo. Também, a formação da EPT exige que a atuação dos professores seja integradora e que incorpore uma pedagogia crítica, uma vez que a manutenção de práticas que sustentam modelos de pedagogias opera lógicas que privilegiam os saberes de grupos hegemônicos na formação docente. Assim, a pesquisa busca, no curso metodológico crítico e orientado pelo princípio pedagógico da pesquisa, o propósito da formação integral dos sujeitos.

Entende-se, também, as práticas pedagógicas como recursos da mediação política e social do ato educativo. Sendo assim, é necessário mobilizar uma racionalidade ética e estética que se constitua na singularidade do ato educativo e na coletividade do trabalho educativo. Nesse ponto, a educação continuada é percebida como um espaço de conexão entre a formação de sujeitos e de desenvolvimento profissional.

Portanto, este trabalho, por meio da força propositiva da pesquisa, apresenta o desenvolvimento e aplicação de um *e-book* como ação interventiva e de espaço para a articulação dos saberes docentes. A sugestão encontra amparo na capacidade de se reconstruir as condições objetivas do trabalho educativo em EPT e sob a perspectiva do eixo das práticas educativas em suas diversas formas de oferta.

### 1.3 Organização da pesquisa

A pesquisa está organizada em 6 capítulos da seguinte forma: o primeiro capítulo, o da introdução, abordou desde os primeiros passos desta pesquisadora até a apresentação da pesquisa em si, localizando sua justificativa, seu problema e seus objetivos, e a aderência ao programa. O segundo capítulo trata-se do referencial teórico, realizado a partir de uma cuidadosa pesquisa bibliográfica. Entre os temas e autores selecionados, destacam-se os seguintes: Saviani, Tardif, Frigotto, Ciavatta, Kuenzer, Pimenta e Nóvoa. Neste capítulo, valeu-se também da realização do estado de conhecimento.

O terceiro capítulo foi voltado à apresentação dos caminhos metodológicos utilizados. O quarto capítulo apresentou as discussões em torno dos achados na pesquisa empírica por meio de interlocuções com os autores privilegiados nesta pesquisa e da análise documental e bibliográfica realizada. Por fim, o capítulo seguinte apresenta o processo de desenvolvimento, aplicação e avaliação do produto educacional.

A pesquisa é concluída com a sexta seção dispondo dos resultados alcançados, considerações e sugestões, e na sequência os seus elementos pós-textuais de referências bibliográficas, apêndices e anexos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A Educação Profissional e Tecnológica

Iniciando a perspectiva ontológica desta pesquisa, a questão a ser tratada no âmbito do trabalho educativo parte de que a essência do homem é o trabalho, das condições efetivas reais dadas pela natureza. O trabalho é considerado a atividade pela qual o ser humano transforma tanto a natureza como a si mesmo, utilizando seus recursos físicos e mentais para produzir bens e serviços (Marx; Engels, 1979). Dessa forma, o homem é um produto da história: “ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência (Saviani, 2007, p. 154)”. Entende-se, assim, que a produção do homem é a formação do homem, um processo educativo, uma vez que os elementos eficazes na experiência necessitam ser preservados, garantindo a continuidade da espécie. Sendo o trabalho a essência da produção do homem, o fazer fazendo-se, trabalho e educação são indissociáveis.

A separação historicamente construída entre escola e meios de produção, são perpetuados não de forma despropositada. Outras dicotomias assumidas no trabalho educativo, como do trabalho intelectual e do trabalho manual e como da teoria e prática, também servem ao propósito da manutenção da separação de classes sociais.

Tal separação remonta à fundamental: a classe dos proprietários e a dos não proprietários do principal meio de produção (terra). Refere-se à condição da existência humana, a dos proprietários sem a necessidade do próprio trabalho, mas dependentes sim do trabalho alheio, o que caracterizou o modo de produção antigo escravista. A divisão dos homens em classes provoca também a divisão na educação, “[...] antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho” (Saviani, 2007, p. 155).

Duas modalidades de educação surgiram, uma voltada aos homens livres que deu origem à escola (paideia) e outra voltada aos não proprietários, escravos e serviçais, em que a educação estava definida no próprio processo do trabalho (duleia). “Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção” (Saviani, 2007, p. 157). A partir do modo de produção capitalista industrial, o trabalho manual também se torna abstrato, à medida que a máquina viabilizou a

materialização das funções intelectuais no processo produtivo, enquanto a escola objetivou uma via de generalização das funções intelectuais, instituindo um patamar mínimo de qualificação geral. “[...] O sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais (Saviani, 2007, p. 159)”, aderindo ainda uma proposta dualista, em que a escola profissionalizante estava para os trabalhadores e a escola de ciências e humanidades para os futuros dirigentes. Dessa forma, a necessidade da burguesia da educação básica e sua bifurcação mantém e aparelha a estrutura da divisão de classes sociais, como a da escravocrata agora assalariado.

Permitir o restabelecimento dos vínculos entre trabalho e educação é tratar o princípio educativo do trabalho inspirado na escola unitária de Gramsci (Nosella, 2016). A educação tem o papel de permitir que as novas gerações se apropriem da riqueza acumulada pela humanidade ao longo do tempo (Saviani, 2007). Uma vez definido o trabalho educativo (Saviani, 2013, p. 13):

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Nesse ponto, a Educação Profissional deve contemplar tanto os aspectos técnicos quanto os fundamentos humanísticos da educabilidade humana, como forma derivada do desenvolvimento do trabalho produtivo e criativo, da sociabilidade, da comunicabilidade complexa e da racionalidade (Andrade; Santos; Jesus, 2019), desenvolvidos em processo histórico-cultural.

Frigotto (2001) contribui no horizonte de que sociedade e educação geral ou profissional demandam um processo que tem que articular organicamente as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas. Voltado à perspectiva integradora, considerando uma possível didática da Educação Profissional, retoma-se ao fundo a questão da dissociação entre trabalho e educação. O autor considera a tomada da ideia de práxis como referência às ações formativas, núcleo articulador da formação profissional. Dessa forma, a prática educacional deve servir à síntese do ato educativo, uma vez que é na ação educativa que se revela a prática concreta da realidade social. Deve-se buscar o compromisso com a formação ampla e duradoura dos sujeitos (Araujo; Frigotto, 2015). “Apenas enfocando o

trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço [...]” (Ciavatta, 1998, p. 8), pode-se apreendê-lo como atividade ou criadora ou alienante.

Ciavatta (1998), por sua vez, também analisa as transformações no mundo do trabalho e suas implicações para a Educação Profissional. Ela aponta que a formação técnica não pode ser desvinculada das dimensões sociais, culturais e políticas, ressaltando a importância da compreensão crítica das relações de trabalho e da capacidade de adaptação às mudanças constantes. A formação integrada exige “que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica [...]” (Ciavatta, 1998, p. 10). A autora destaca o sentido político em que a Educação Profissional realiza o *locus* mais visível da educação pelo trabalho, considerando-a em movimento de duas direções: “quer como educação pelo trabalho na sua negatividade, enquanto submissão e expropriação do trabalho, como na sua positividade, enquanto espaço de conhecimento, de luta e de transformação das mesmas condições.” (Ciavatta, 2016, p. 44).

Tendo esses pressupostos como basilares, na sequência será tratada a formação dos professores como construto histórico social e assim a sua problematização a de referência ao interesse dos saberes docentes.

## 2.2 Formação de professores

Como já enunciado, um dos desafios da formação politécnica é não reduzir o saber trabalhar a habilidades ou competências. E, nesta proposta, o saber educativo decorre do exercício em retomar a unicidade do processo formativo humano, considerando a integração dos conhecimentos científicos, técnicos, culturais, éticos e estéticos às condições materiais objetivas de reorganização política e social.

Dessa forma, a cientificidade e criticidade da e sobre a formação de professores é encontrada como um dos desafios historicamente enfrentados na área da EPT. Conforme indicado por Romanowski (2012, p. 2): “O debate em torno da pesquisa em formação de professores é preocupação permanente dos pesquisadores da área, expresso em simpósios, reuniões, artigos, investigações, teses e dissertações”.

Além disso, é perceptível no contexto da educação formal, considerando um breve histórico dos marcos legais apresentados no quadro abaixo, que a formação continuada<sup>5</sup> tem sido articulada de forma a preencher as lacunas de formação de nível superior para os professores da educação básica e da EPT (Romanowski, 2007; Machado, 2015). Ao longo da história, os programas têm sido associados à implementação de cursos de licenciatura direcionados à formação de professores de disciplinas específicas. Segundo Kuenzer (2024, p. 5), “a partir da nova LDB, a formação de professores foi objeto de várias diretrizes, combinando dispositivos coerentes e contraditórios [...]”.

Quadro 2 — Regulamentos relacionados à educação continuada no Brasil na política de formação de professores (educação formal)

Ano	Documento	Dispositivo Legal
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996 (LDB)	Art. 62-A parágrafo único; Art. 67 caput e inciso I; e Art. 87 §3º inciso III
2002	Resolução CNE/CP Nº 1/2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	Art. 14. § 2º
2007 (1992)	Lei Nº 11.502/2007 (altera a Lei Nº Lei Nº 8.405/1992) , ambas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	Art. 2º caput e § 2º, inciso II
2010	Resolução CNE/CEB Nº 4/2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	Art. 57. caput e § 2º
2014	Lei Nº 13.005/2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)	Estratégias: 15.11; e 16.1 Metas: 15 e 16
2015	(Revogada) Resolução CNE/CP Nº 2/2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada	Art. 3º caput, §3º; §5º inciso X; Art. 16; Art. 17
2017	Resolução CNE/CP Nº 2/2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Art. 5º §1º
2019	Resolução CNE/CP Nº 2/2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação	Art. 6º inciso VI

<sup>5</sup> Formação continuada: subentende a realização de qualquer ação formativa posterior à formação inicial. Entretanto no Brasil, as práticas e conceitos recaem sobre a necessidade e requisito de qualidade exigidos por órgãos governamentais ou por outras instâncias e organismos de atuação ou incursão na área de Educação, anexados, por vezes sob programas (ou pacotes de formação), à exigência regulamentada de formação acadêmica e de certificação profissional docente. Esta modalidade também serviu à agregação de práticas formativas diversas aos professores em momentos e situações voltadas ao aperfeiçoamento, atualização ou à solução de problemas. Em um contexto crítico e mais amplo, a formação deve seguir projetos de desenvolvimento profissional e de planejamento de ações formativas mais duradouras, analíticas e reflexivas, que tomam a prática profissional como fio delineador de seus processos. (Galindo; Inforsato, 2016).

Ano	Documento	Dispositivo Legal
	Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)	
2020	Resolução CNE/CP Nº 1/2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)	Art 7º
2021	Resolução CNE/CP Nº 1/2021, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica	Art. 26 § 8º
2022	Resolução CNE/CP Nº 1/2022, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação)	Art. 6º, 7º e 8º

Fonte: Da autora (2024).

O próprio Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional apresenta entre os objetivos específicos a finalidade em atender a necessidade de formação continuada numa perspectiva interdisciplinar e com vistas à melhoria do ensino e à inovação tecnológica (IFES, 2023). Essas políticas e programas não podem ser separados do contexto socioeconômico em que estão inseridos. Além disso, essas medidas visam também à valorização profissional e melhorias salariais, assim como estão ligadas à implementação de estratégias e recursos de tecnologia para a educação a distância entre outras ações (Brasil, 2007).

O Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (ainda vigente) conferiu às políticas e programas implementados a exigência de formação na licenciatura, ao passo que, de forma contraditória, não a exigiu para o professor da EPT ao admitir a possibilidade de outros modelos de formação ou certificação docente (Brasil, 2014a). Ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT incluíram o reconhecimento do chamado notório saber destes profissionais para admissão da docência (Brasil, 2021). Dessa forma, uma flexibilização dos formatos de formação dos professores da EPT acompanha historicamente as normativas da área. Por conseguinte, concordando com Kuenzer (2024), admite-se que essa flexibilização está ligada à falta de uma política nacional de formação de professores da EPT, o que contribui para a precarização tanto da formação dos trabalhadores quanto de seus professores. Além disso, essa realidade confere o teor de invisibilidade à própria EPT e dificulta a construção de uma identidade profissional específica para esses professores.

Já no âmbito das pesquisas, a partir do ano de 2010, os estudos sobre formação de professores passaram a dar maior atenção à abordagem da EPT, tornando-a um objeto de estudo destacado, conforme apontam Vieira, Vieira e Araújo (2018). Nesse contexto, os autores constataram um aumento significativo também no número de pesquisas dedicadas ao processo de construção da docência e dos saberes docentes nessa área. Tais pesquisas investigaram como e quais fatores constituem a docência dos professores da EPT. Entre esses fatores, destacam Vieira; Vieira; Araújo (2018), para quem, a prática vivenciada em sala de aula; o conhecimento tácito das vivências do campo profissional e formação inicial; a contribuição dos pares; a experiência como aluno e a influência dos professores referenciais; os aprendizados adquiridos na cultura institucional; as experiências trocadas com os discentes; e os eventos de formação continuada.

Nesse transcurso, as políticas de educação formal de formação de professores e especialmente da educação continuada em EPT têm caminhado a favor da exigência legal de que os professores devam ter formação específica para a ação educativa. O que representa uma perspectiva instrumental importante ao trabalho educativo, com avanços em indicadores quantitativos de formação de professores de EPT em cursos de licenciatura e de complementação.

No entanto, e admitindo os riscos da generalização, pode-se afirmar que o modelo das propostas formadoras é o acadêmico, elaborado sobretudo a partir de experiências escolares em salas de aula, sendo que é o professor de sala de aula o protótipo de docência oferecido (Barato, 2021). Nesse aspecto também é possível tecer a crítica em relação às pesquisas sobre a formação de professores que repercutem ou reforçam a forma sincrética da relação de conteúdos (culturais-cognitivos) e da prática (pedagógico-didático) existentes nos modelos de formação de professores historicamente constituídos no Brasil, como do ponto de análise epistemológico de discussão de Saviani (2009).

Também Barato (2021, p. 28) argumenta:

Nas considerações sobre formação de professores para EPT, [...] pouco se leva em conta as experiências das instituições da área. A docência exercida por diversas décadas não é examinada como possível referência para formar futuros professores para cursos de iniciação, qualificação ou técnicos.

Em contraponto, não se pode correr o risco, na defesa da valorização da experiência histórica da Educação Profissional, de se constituir outra dicotomia, entre os “professores de sala de aula” e os “mestres de oficina”.

A profissão docente é complexa e envolve conceitos e categorias que são fundamentais para a compreensão do papel do professor na realidade profissional concreta. Nesse sentido, Machado (2015) aborda que o professor de EPT em sua formação deve compreender sobre sua profissão, técnicas, bases tecnológicas, valores do trabalho e os limites e possibilidades do trabalho educativo. A mesma autora (*ibidem*, 2015) consta, também neste perfil docente, de sujeito da reflexão e da pesquisa, a disponibilidade ao trabalho coletivo e à ação crítica, assim como à atualização permanente na área de formação específica e pedagógica. Nóvoa (2017) relaciona ao professor e em suas múltiplas determinações da profissão docente, a necessidade dos seguintes elementos: disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica e exposição pública.

Entende-se que ao professor, deve interessar a construção de “um saber educativo que incorpore, partindo de critérios próprios, [...] as possíveis contribuições correspondentes aos saberes em que se recorta o conhecimento socialmente produzido” (Saviani, 1996, p. 154).

Uma vez que a superação da divisão entre EPT e educação geral transcende seus desdobramentos institucionais, sociais ou de valorização profissional, entende-se que é dado o momento de integrar os conhecimentos sintetizados nas atividades de formação dos professores.

A formação do professor deve começar pelo e ultrapassar o saber técnico, sendo que é por ele que haverá a mediação da própria superação (Saviani, 2013). “A competência técnica é um *momento* do compromisso político (com a condição de se estender a palavra momento como uma categoria dialética)” (Saviani, 2013, p. 31, grifo do autor). É preciso discernir onde e como atuar junto ao professor a fim de prepará-lo e, desta forma, constituir a sua formação com a preocupação com a travessia do professor realizar concretamente essa caminhada.

Concorda-se com Machado (2015, p. 15) ao asseverar que:

Superar o histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente.

A docência é um processo intencional e planejado que integra saberes, quer sejam os específicos, interdisciplinares, pedagógicos, [...] na construção, socialização e comunicação de conhecimentos. Estes conhecimentos, por sua vez, estão configurados entre os conhecimentos científicos e culturais e os valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao contexto histórico e social do próprio ato docente (Brasil, 2015).

Nesse caminho, e em relação à formação de professores, Kuenzer (2004) revela o caráter não despropositado das normativas atuais que centraliza o papel da docência como eixo de formação docente e não a ciência da educação. Nessas normativas, a relação entre teoria e prática se expressa como “uma postura pragmática utilitarista, em que se conhece apenas o que é útil: o saber escolar e as metodologias” (Kuenzer, 2024, p. 7). A autora defende que:

A ciência da educação, ao contrário, propõe que os processos formativos dos professores tenham como fundamento a concepção de conhecimento como recriação, ou seja, como reprodução no pensamento, através da atividade humana, da realidade, dos processos, dos fenômenos, em decorrência do que adquirem significado [...] Essa forma de conhecer, que deve ser central nos processos formativos dos professores e dos estudantes, é que leva ao desenvolvimento da análise crítica, da realização de diagnósticos e criação de soluções para problemas complexos [...] (Kuenzer, 2024, p. 7).

Portanto, a formação de professores deve incluir a reapropriação do trabalho educativo, aliada ao domínio dos conteúdos, técnicas e métodos necessários para o ensino, preservando a visão de ensino também como prática coletiva de reorganização e reivindicação. Dessa forma, conforme enunciado por Saviani (2013, p. 45):

Ora, o conceito de mediação indica, justamente, o caráter instrumental da educação e, por consequência, afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula.

Considerando que a luta da educação omnilateral e politécnica é posta no embate das forças e condições materiais objetivas dispostas ao longo da história, a pedagogia histórico-crítica é a referência para a superação utilitarista de formação profissional e de contribuição à formação do professor. Pois, para escolha desta pesquisa, busca-se identificar as estruturas de manutenção e silenciamentos característicos da hegemonia, tensionados por meio da cientificidade dos processos pedagógicos de um espaço educativo profissional.

A partir desta concepção, segue a importância da investigação de como e quais fatores constituem os saberes da docência dos professores da EPT.

### 2.3 Saberes docentes

Levando-se em conta o tema dos saberes docentes, afirma Spessatto, Viella e Carminati (2020, p. 227):

Os saberes, comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor podem ser generalizáveis para todos os níveis e modalidades de atuação docente, mesmo considerando, entre outros elementos, as singularidades dos locais de trabalho dos professores, as situações particulares, a diferença entre ser professor de uma disciplina de área técnica ou das Ciências Humanas.

Essa afirmação é coerente com a concepção metodológica dialética materialista (Marx, 2008), uma vez que compreende que o concreto não se limita a uma experiência única, mas é a síntese de determinações múltiplas, sendo uma unidade da diversidade.

De acordo com Saviani (2017), tal concepção entende que o processo de aquisição do conhecimento inicia-se pela síntese, que corresponde à percepção imediata do concreto. Em seguida, por meio da mediação da análise, da abstração, alcança-se uma nova síntese, proporcionando uma compreensão mais profunda do concreto. É importante também agregar o aspecto histórico dessa concepção, entendendo que a educação desempenha um papel essencial a novas gerações na apropriação da história, da riqueza acumulada pela humanidade ao longo do tempo, e na transformação da realidade.

Quanto aos saberes docentes, conforme afirmam Vieira, Vieira e Araújo (2018), boa parte dos estudos e pesquisas tomam como referência a categorização dos saberes de Tardif, Gauthier, além de autores nacionais como Pimenta e Saviani.

Saviani (2016) contextualiza a compreensão sobre o complexo processo educativo:

Tentando apreendê-lo na sua manifestação concreta na sociedade atual, a observação imediata nos coloca diante de um universo empírico bastante heterogêneo seja quanto às formas de organização e efetivação, seja quanto às representações que dele fazem seus agentes. [...] Procedendo analiticamente e procurando identificar certas características comuns que possam constituir as notas distintivas do fenômeno educativo, chegamos a uma categorização dos saberes que, com uma boa margem de consenso, se entende que todo educador deve dominar e, por consequência, devem integrar o processo de sua formação (Saviani, 2016, p. 65).

Admitindo-se tal complexidade, é relevante abordar e significar alguns elementos desta temática, dos saberes docentes, de outros autores, ainda que consciente das divergências em seus campos epistemológicos com a de Saviani.

Um dos conceitos centrais no estudo do saber docente é o conhecimento profissional, também abordado por Tardif (2014). Segundo o autor, o conhecimento profissional do professor é caracterizado pela integração de quatro tipos de saberes: saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos). Essa combinação de saberes permite ao professor tomar decisões fundamentadas em sua prática.

Ainda de acordo com Tardif (2014), os saberes profissionais dos professores são caracterizados como temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados. Esses saberes são influenciados pela sensibilidade e emoções do professor, que também compreende seus próprios sentimentos ao interagir com os alunos. Tardif (2014) argumenta que o saber do professor está intimamente ligado ao seu trabalho e às situações e recursos relacionados a ele. Os saberes são mobilizados e utilizados de acordo com o contexto do trabalho educativo. O saber do professor está situado numa interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema. Além disso, a heterogeneidade do saber docente é ressaltada, uma vez que envolve a mobilização de múltiplas fontes, como a formação, conhecimentos prévios e experiências ao longo da carreira.

Não se pode deixar de admitir que a experiência de trabalho do professor é fundamental para a construção do seu saber. O exercício profissional envolve a reflexão sobre o conhecimento adquirido e sua prática. O professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo partícipe, e o interioriza por meio de regras de ação que compõem a sua consciência prática. Tardif (2014) destaca a interação entre os sujeitos como uma característica central da docência, ressaltando a influência dessa interação nos saberes do professor.

Gauthier (2013), por sua vez, destaca a importância da ética na formação e atuação dos professores. Para o autor, os professores são detentores de um saber moral, que envolve a capacidade de tomar decisões éticas no contexto educacional. Essa ética refere-se ao compromisso com o bem-estar dos alunos, a promoção da igualdade e a justiça social. É a

partir desse saber moral que os professores orientam suas práticas e estabelecem relações de confiança com seus alunos.

Pimenta (2000) contribui para a compreensão dos saberes docentes ao destacar a importância da reflexão sobre a prática como uma dimensão fundamental para o desenvolvimento profissional do professor. Segundo a autora, a reflexão permite ao professor analisar suas ações, compreender seus efeitos e buscar alternativas. A reflexão sobre a prática é um processo contínuo que envolve a análise crítica, a tomada de consciência e a transformação das ações do professor.

Como elemento essencial ao tema, Saviani (2013) traz a perspectiva histórico-crítica para o estudo do saber docente e contribui para a compreensão e importância da dimensão política da prática educativa. Nessa perspectiva, é necessário aprofundar-se nos processos pedagógicos com a finalidade de reconstruir as condições materiais objetivas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura e um novo homem. Para o autor, a ação pedagógica não é neutra, mas está imersa em relações de poder e luta por interesses diversos (Saviani, 2013).

O saber docente, nesse sentido, implica compreender e intervir nas relações sociais e políticas, atuando o professor, consciente das contradições presentes na educação, de forma crítica e transformadora. Na integração entre as diferentes áreas de conhecimento e no compromisso com uma educação emancipatória reside a superação da visão fragmentada dos saberes docentes.

A seguir, apresenta-se um quadro adaptado de Barbosa Neto e Costa (2016) de categorias dos saberes docentes de alguns autores, conferindo possibilidades de suas aproximações e convergências teóricas.

Quadro 3 — Categorias dos saberes docentes segundo autores

<b>Autores</b>	<b>Categorias dos saberes docentes</b>
<b>Tardif</b>	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos).
<b>Shulman</b>	Conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular.
<b>Gauthier</b>	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes da ação pedagógica.
<b>Pimenta</b>	Saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Autores	Categorias dos saberes docentes
Saviani	Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular.

Fonte: Adaptado de Barbosa Neto e Costa (2016, p. 89).

As categorias dos saberes docentes para Saviani (1996) são descritos pelo (a) *saber atitudinal*: referente ao domínio dos comportamentos e vivências adequadas ao papel do professor que se prendem à identidade e personalidade deste; (b) *saber crítico-contextual*: relativo às condições sócio-históricas da tarefa educativa que o professor deve identificar e atender no sentido da preparação dos alunos para se integrarem à vida da sociedade, de forma ativa e transformadora; (c) *saberes específicos*: conhecimentos que compreendem as disciplinas que integram o currículo; (d) *saber pedagógico*: conhecimentos atinentes às ciências da educação e teorias da educação; e (e) *saber didático-curricular*: conhecimentos do domínio do saber-fazer, do domínio do trabalho pedagógico quanto à organização e realização da atividade educativa. Tais saberes implicam na “dinâmica do trabalho pedagógico, como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando atingir objetivos intencionalmente formulados” (Saviani, 1996, p. 149-150).

O interesse pelos saberes docentes não se esgota em si mesmo. Quanto a isso, encontra-se respaldo na crítica do próprio Saviani (2013) e no fato de as teorias crítico-reprodutivistas (de educação), em vistas da formulação de suas categorias, tão somente apresentadas, não constituírem alternativa ou não fornecerem uma orientação pedagógica para a prática educativa, para assim entender a diversidade de suas contribuições ao campo educativo.

De fato, embora diversos agentes técnicos e humanísticos integrem o trabalho educativo, o fundamento do ato educativo reside na interação entre professor-aluno, uma vez que a contribuição do professor, ao ser capaz de instrumentalizar e garantir a apropriação do aluno, será maior quanto mais for capaz o professor de compreender os vínculos de sua prática à prática social global (Saviani, 1999). Esta é a perspectiva de contribuição da sistematização e estudo sobre saberes docentes.

#### 2.4 Educação Continuada

Sob a perspectiva de prática educativa a educação continuada encontra o enfoque integrador da EPT. A educação continuada é essencialmente ensino-pesquisa e constitui o espaço de qualificação vivencial, da práxis.

Nesse sentido, Libâneo (2013) destaca a necessidade de políticas públicas que promovam a valorização e o apoio aos profissionais da educação, oferecendo oportunidades de formação, atualização e troca de experiências. Ele ressalta que a formação continuada deve ser pensada de forma contextualizada, considerando as especificidades de cada ambiente e as demandas do contexto educacional em que os professores estão inseridos. O trabalho coletivo é tido como fundante da formação do professor. O professor não trabalha sozinho, nem produz sozinho como pesquisador.

A intercomunicação com pares, o trabalho em equipe, as redes de trocas de ideias e disseminação de propostas e achados de investigação, bem como os grupos de referência temática, constituem hoje uma condição essencial à realização de investigações científicas e ao avanço dos conhecimentos (Gatti, 2005a, p. 124).

Como resultado, sob tais aportes a educação continuada constitui espaço de desenvolvimento profissional. O entendimento dominante das pesquisas nessa temática apontou entre seus resultados e sugestões a necessidade das práticas da educação continuada contemplarem os saberes necessários revelados, integrando assim ensino e pesquisa. Nesse caminho, Vieira, Vieira, Pasqualli e Castaman (2019) defendem que o professor pesquisador deve orientar o ato educativo (ações pedagógicas) pelo diálogo, de forma contextual aos saberes e técnicas profissionais, mantendo a postura investigativa e criativa.

De Paula Júnior (2012) defende uma proposta de formação de professores, que equilibre os contrapontos entre a responsabilidade das políticas educacionais ao compromisso ético e disposição do professor em seu trabalho educativo.

O Profissionalismo, atrelado aos conceitos de Profissionalização (políticas educacionais e autonomia) e Profissionalidade (mudança e aperfeiçoamento docente) bases de uma formação contínua, contrapõe-se, simultaneamente, ao amadorismo e ao mercenarismo, uma vez que se relaciona com o compromisso que há com o projeto político democrático e a participação no projeto pedagógico (Paula Júnior, 2012, p. 5).

A questão que permanece é “que é necessário e urgente, em qualquer área de atuação, refletir sobre novas formas de exercer os saberes necessários para a prática profissional” (Favero; Tonieto; Roman, 2013, p. 285). Pimenta e Lima (2006, p. 17) sugerem “momentos,

previstos na estrutura curricular, de reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores, à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais”. Em pesquisa mais recente, Spessatto, Viella e Carminati (2020, p. 239) propõem: “Um caminho que pode ser percorrido é promover atividades formativas que socializem práticas exitosas na EPT e trabalhar com o erro também é fundamental para a pesquisa”.

Tais sugestões condizem à primícia do desenvolvimento profissional do professor sob a dimensão ética e crítica. Entretanto, também é necessária a superação de formatos de cursos e programas que muitas vezes se configuram como uma formação complementar, aligeirada e de baixo custo, propondo-se ao mero processo de melhora do exercício docente ou de cumprimento de requisitos. Tais processos de formação encontraram o seu amparo em um regime social de produção da acumulação flexível (Kuenzer, 2017; Kuenzer, 2024) que produz também cadeias de formação sob a mesma lógica de arranjos flexíveis de competências e que demandam aos estratos de profissionais “distintas qualificações, mas sempre na perspectiva *just in time*: nada mais que o necessário” (Kuenzer, 2024, p. 3, grifo da autora). Tal metodologia de formação para o mundo do trabalho também impregna subjetividades flexíveis ao trabalhador que por sua vez tende a aceitar, exercer e naturalizar as multitarefas conforme as demandas (Kuenzer, 2017).

Assim posto e em contraponto, reforça-se o papel formativo da educação continuada de produção do conhecimento e de intervenção na realidade, capaz de considerar as fases e ciclos profissionais do professor e os contextos de seu exercício profissional. Reconhece-se, no contexto de formação de professores, os seguintes princípios norteadores para a oferta de uma educação continuada: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade da teoria e prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional (...)” (Brasil, 2015). Sendo assim, a educação continuada que passa por possibilidades de outros formatos pode ser marcada pelos princípios da pesquisa e do trabalho cooperativo, como na constituição de grupos de pesquisa, grupos coletivos, atividades de extensão entre outros.

Para Nóvoa (1992, p. 18), “a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais”.

Dessa forma, serve a educação continuada a capacidade de constituir condições objetivas materiais de mobilização do saber educativo no desenvolvimento profissional, a medida que possa: (a) identificar os saberes em que se recorta o conhecimento socialmente produzido, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações e tendências de transformação; e (b) promover a elaboração e socialização das práticas educativas, reconhecendo o saber educativo enquanto resultante desses saberes e objeto do trabalho educativo, apreendido como processo da produção histórica e coletiva e de transformação de sua existência.

Para abranger um universo mais amplo das contribuições pertinentes ao tema, torna-se relevante investigar também o conhecimento sistematizado e produzido no âmbito da própria instituição em estudo e da produção acadêmica científica. Destarte, a seguir é apresentado o estado de conhecimento em duas partes: a primeira de levantamento de dados na base institucional do CBMSC, permitindo a reflexão sobre a prática educacional no formato e contexto em que ela ocorre, quer seja o de um espaço educativo (profissional) não formal; e a segunda dos resultados em bancos de dados científicos e análise sobre a temática na área de EPT.

## 2.5 Estado de Conhecimento

### 2.5.1 Parte Um

Como primeira parte da investigação sobre o tema, realizou-se o levantamento para o que dizem as pesquisas acerca dos processos de educação continuada realizadas no CBMSC com acesso aos dados do Banco de Trabalhos Acadêmicos do Repositório Institucional do CBMSC no mês de maio de 2023. A escolha dos trabalhos de interesse foi a partir dos seguintes descritores — “ensino” ou “educação continuada” ou “educação complementar” ou “treinamento” ou “continuada” ou “aprendizagem” ou “saberes docentes”. Também, foram incorporados à consulta outros trabalhos que pelo título pudessem trazer conhecimentos que se relacionam com saberes docentes. O quadro a seguir apresenta a seleção.

Quadro 4 — Histórico da Produção Acadêmica sobre educação continuada no CBMSC

Nº	Título	Autor	Instituição / Ano / Tipo
1	A utilização da educação a distância no auxílio dos treinamentos do efetivo do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina	Souza, Maxuell dos Santos de	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI / 2009/ Monografia (Curso de Formação de Oficiais do CBMSC)
2	Formação continuada na atividade operacional bombeiro militar: perspectivas para realização de um programa descentralizado no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (CBMSC)	Silveira, Reinaldo do Nascimento da	Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina - CBMSC/2011/Artigo Científico (Curso de Formação de Soldados)
3	Revisão bibliográfica dos métodos educacionais: contribuição para aprendizagem do aluno bombeiro militar	Tavares, José Gustavo Fagundes	Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina - CBMSC/2012/Artigo Científico (Curso de Formação de Soldados)
4	A importância da educação continuada para o Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina	Kehl, Rangel	Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina - CBMSC/2012/Monografia (Curso de Formação de Oficiais)
5	Educação continuada: aspectos importantes na construção de programas de treinamentos para os socorristas dentro do Corpo de Bombeiros Militar de SC no atendimento pré-hospitalar	Costa, Jairo Demezio da	Faculdade Dom Bosco/2012 /Monografia (Programa de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> )
6	Utilização de tecnologias de educação à distância para a educação continuada através de instrução de manutenção para o efetivo do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina - CBMSC	Colla, Marcos Luciano	Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina - CBMSC/2012/Monografia (Curso de Formação de Oficiais)
7	Ressuscitação cardiopulmonar: uma proposta de educação continuada pós-formação	Izidoro, Anderson Alves	Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina - CBMSC/2012/Monografia (Curso de Formação de Oficiais)
8	Educação a distância como ferramenta de educação continuada no Corpo De Bombeiros Militar de Santa Catarina	Barcelos, Marcos Aurélio	Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL/2012/Monografia (Curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Gestão de Eventos Críticos)
9	Para ser Bombeiro Militar catarinense: o perfil do ingressante e o processo seletivo e formador	Leepkahn, Jaison	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC/ 2013/Trabalho de Conclusão de Curso (Curso em Ciências Sociais)
10	Proposta de integração e sistematização da educação continuada para o serviço	Lima, Eduardo Haroldo de	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/

Nº	Título	Autor	Instituição / Ano / Tipo
	operacional no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina		2013/Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Gestão Pública com Ênfase à Atividade de Bombeiro Militar)
11	Proposta de cronograma para capacitação continuada dos Bombeiros Militares do CBMSC	Bisol, Guilherme	Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina - CBMSC/2014/Monografia (Curso de Formação de Oficiais)
12	A formação de soldados do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina: análise do processo de aprendizagem, currículo e saberes docentes	Dalabeneta, Edevaldo	Universidade Regional de Blumenau – FURB/2015/Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação)
13	Análise sobre implementação de um programa de vídeos tutoriais no CBMSC	Silva, Thiago da	Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina - CBMSC/2016/Monografia (Curso de Formação de Oficiais)
14	A importância do convívio entre bombeiros militares antigos e modernos para aprendizagem institucional: a percepção do 3º Batalhão de Bombeiros Militar	Fragas, Alcione Amilton de	Ignis: revista técnico científica do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina - CBMSC / 2017/artigo Científico
15	Gestão da aprendizagem e do conhecimento: formação permanente em contextos ampliados	Guilherme, Ana Paula; Sarte, Anderson Medeiros; Gomes, Carla de Araujo Ramacciotti; Zambon, Marinez Chiquetti; e Ramos, Ivoneti da Silva	UDESC/2018 /Capítulo de Livro

Fonte: Dados da pesquisa (CBMSC, 2023).

Na consulta aos conteúdos, dos 15 trabalhos acadêmicos do quadro de produção científica do CBMSC, destaca-se a convergência ao apresentar a necessidade de capacitação dos bombeiros(as) militares para adquirir conhecimentos e competências que lhes permitam atuar com eficiência (Souza, 2009; Silveira, 2011; Kehl, 2012; Colla, 2012; Izidoro, 2012; Barcelos, 2012). As abordagens dos estudos partem da premissa da importância de manter os profissionais atualizados diante das inovações tecnológicas e do avanço do conhecimento científico (Silveira, 2011; Kehl, 2012; Costa, 2012; Lima, 2013; Silva, 2016). Para tanto, sugerem a implementação de programas sistemáticos de educação continuada, que promovam a relação com inovações tecnológicas e incentivem a integração da equipe (Costa, 2012; Barcelos, 2012; Lima, 2013; Silva, 2016). Algumas pesquisas usaram como estudo de caso a

aplicação de programas da educação continuada aos socorristas (Souza, 2009; Costa, 2012; Izidoro, 2012) e um programa voltado ao pessoal que trabalha com vistorias de sistemas contra incêndio em edificações (Silva, 2016). Por se tratar de um momento organizacional de incentivo à Educação a Distância (EaD), as pesquisas apontam esta como uma solução viável, permitindo a flexibilidade e a adaptação do sistema de ensino (Bisol, 2015; Lima, 2013).

O requisito, em dado momento histórico, de acesso à carreira da profissão por nível superior também é abordado, enfatizando a necessidade de compreender a estrutura educacional e a qualificação requerida para a profissão (Leepkaln, 2013). A importância da troca de experiências entre os(as) bombeiros(as) militares experientes e os(as) recém-formados(as) também é ressaltada, reconhecendo-a no processo de ensino-aprendizagem como um recurso relevante para disseminar conceitos de interesse da Corporação (Fragas, 2017).

Constata-se, de forma geral, que no contexto do CBMSC a educação continuada (corporativa), especialmente por meio da educação a distância, tem sido valorizada e implementada ao longo dos anos, contribuindo para a capacitação e o aprimoramento dos bombeiros militares (Guilherme *et al.*, 2018). Essas pesquisas reforçam a relevância da educação continuada como um instrumento fundamental para o desenvolvimento profissional e a busca por melhores resultados no CBMSC. Os estudos publicados pela instituição explicitam a história e o trajeto da aplicação da educação corporativa continuada por meio da EaD no CBMSC. A maioria dos trabalhos tem escopo em teorias da gestão organizacional vinculada à área do conhecimento da administração, constituindo um paradigma conceitual sobre as práticas da educação continuada no CBMSC. Inclusive a política atual da educação continuada do CBMSC, ao encontro do descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola de Governo (EGOV), possui escopo no desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e capacidades profissionais, assim como na inovação pedagógica e tecnológica (CBMSC, 2023b).

Assim, foram os argumentos apresentados a favor dos programas de educação continuada: (1) para atender a qualidade da prestação do serviço desempenhado pela Corporação e para desenvolver qualificações mais amplas; (2) por questão de sobrevivência da organização; (3) pelo papel importante como elemento formador de competências; (4) da necessidade do conhecimento ser atualizado, ligado à exigência do mundo do trabalho; (5)

como condição ao perfil desejado do trabalhador nas organizações; e (6) pelo desempenho na realização das funções do trabalhador (competência, eficiência e confiança).

Dessa forma, percebe-se que a concepção de ciência eleita em boa parte das pesquisas no âmbito do CBMSC traz inflexões na educação. Entende-se que a pesquisa deve ser parte do processo emancipatório da aprendizagem, da construção do sujeito histórico crítico, que não se limita à mera reprodução. Uma vez considerada a pesquisa como princípio educativo, ela revela o projeto de sociedade da qual compartilha e motivo de interesses sociais em confronto (Demo, 2006).

Como contraponto, os trabalhos de Tavares (2012) e Leepkahn (2012) buscaram investigar as práticas e abordagens pedagógicas, a estrutura educacional e a qualificação requisitada ao acesso da profissão, fornecendo contextos sócio-históricos relevantes para o aprimoramento do ensino do CBMSC, referenciados na pesquisa, respectivamente, autores como Perrenoud, Freire, Arendt, Foucault e Weber.

A dissertação de Dalabeneta (2015) é destaque no histórico das produções acadêmicas sobre educação continuada no CBMSC, pois realizou uma pesquisa, sob a matriz crítica dialética, de análise às compreensões de aprendizagem que orientam a prática pedagógica dos professores bombeiros(as). Ainda que focada na formação dos estudantes soldados bombeiros(as) militares, segue na conclusão do papel da educação continuada nesse contexto. No trabalho são considerados: (a) os pressupostos da Teoria Histórico-cultural de Vygotsky; (b) a internalização os saberes docentes, conceituais, procedimentais, experienciais e atitudinais, que orientam o processo de aprendizagem dos professores, incluindo referências de Tardif e Zabala; e (c) sobre o currículo. A pesquisa reconheceu os saberes dos professores bombeiros apontando-os como plurais e heterogêneos. Entre as sugestões apresentadas pelo autor, encontra-se a da integração dos elementos teóricos, inspirados na teoria histórico-cultural do desenvolvimento, aos saberes docentes e aos processos de aprendizagem, os quais devem ser discutidos em ciclos de formação continuada. Também foi apontada a necessidade em promover a reflexão do professor sobre tais saberes, com vistas a aprimorar a formação oferecida aos professores e, conseqüentemente, em melhorar a qualidade da aprendizagem (dos estudantes soldados).

O papel da produção acadêmica no campo da educação vai além de simplesmente fornecer conhecimento teórico aos professores. Seu objetivo é oferecer contribuições críticas, propositivas e reiterativas para a reflexão sobre a prática educacional e o contexto em que ela

ocorre (Gauthier, 2013). Assim, sugere-se preencher a lacuna identificada no levantamento realizado na educação continuada do CBMSC, indo além da abordagem tradicionalizada pela educação a distância, por meio da valorização do trabalho como princípio educativo e sob a perspectiva histórico-crítica.

Destarte, esse campo de estudo, em espaço de educação não formal, acolhe as bases conceituais da EPT, bem como o reconhecimento dos contextos históricos, das práticas e abordagens pedagógicas, das estruturas educacionais dispostas, da própria formação de professores ofertada pela instituição e pelo conhecimento e situação experiencial de seus professores. Todos esses elementos operam como reguladores e mobilizadores dos saberes de acordo com os contextos do trabalho docente e interação com os diversos sujeitos envolvidos.

### 2.5.2 Parte Dois

Com o intuito de verificar a produção acadêmica acerca deste campo de estudo foi realizada, em dezembro de 2023, uma pesquisa nas seguintes bases de dados: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Observatório do ProfEPT.

Inicialmente, o levantamento concentrou-se nos registros acadêmicos do BDTD, abrangendo produções dos últimos cinco anos, de 2018 a 2023. Devido à limitada quantidade de trabalhos encontrados neste intervalo, a pesquisa foi expandida para incluir produções de períodos anteriores. A escolha do BDTD justifica-se pela sua ampla cobertura e credibilidade, focando nas teses e dissertações brasileiras disponíveis até o ano de 2023. As buscas foram realizadas usando os termos “educação profissional”, “saber”, “Segurança Pública” e “militar”, resultando em um total de 236 trabalhos.

Uma análise dos dados exportados do BDTD, que incluíam título, autor e instituição acadêmica, revelou a duplicidade de 15 trabalhos, restando, assim, 221 trabalhos únicos. A seleção inicial foi feita a partir da análise dos títulos, identificando 19 trabalhos alinhados com o tema da pesquisa. Posteriormente, foi realizada a leitura dos resumos desses trabalhos, selecionando-se 10 para leitura completa, baseados na relevância dos temas tratados sobre a mobilização dos saberes docentes em contextos profissionais de Segurança Pública ou militar.

Após a leitura detalhada e integral dos textos, foram escolhidas 5 pesquisas, entre teses e dissertações, que apresentaram uma conexão mais direta, sob uma perspectiva

materialista dialética, com o objeto de pesquisa proposto. Esses trabalhos focam nos saberes docentes mobilizados e nos contextos da Educação Profissional na Segurança Pública. Este processo metodológico assegura um enfoque detalhado e relevante para o desenvolvimento do estudo em questão.

No quadro 5, apresentado na sequência, segue registro das produções estudadas.

Quadro 5 — Produção Acadêmica sobre saberes docentes na Educação Profissional na Segurança Pública ou militar até 2023 — BDTD

Nº	Título	Autor	Instituição/ Ano/Tipo
1	Processos de ensinar e de aprender: os instrutores militares e os cadetes da aeronáutica	Kirsch, Deise Becker	UFSCAR / 2013 / Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação
2	A intervenção no lazer na política de Segurança Pública: a construção de saberes de oficinairos no programa Fica Vivo!	Santos, Samuel	UFMG / 2013 / Dissertação de Mestrado do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Estudos do Lazer
3	A política de educação a distância em uma instituição pública de segurança: questões a partir do Programa de EAD do SENASP/MJ, na Polícia Judiciária Civil do Estado de Mato Grosso	Sena, Edmir Soares de	UERJ / 2016 / Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação
4	Desenvolvimento profissional docente: perspectivas de professores da academia militar das agulhas negras	Almeida, Anderson Magno de	UNITAU / 2018 / Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação
5	Saberes mobilizados por formadores da ACIDES na correlação de forças entre o habitus da tradição da instrução militar e a configuração da docência no ensino policial	Pereira, Benôni Cavalcanti	UFPE / 2018 / Tese de Doutorado do Programa de Pós- Graduação em Educação

Fonte: Dados da pesquisa (BDTD).

Dando continuidade ao levantamento inicial, adotou-se um procedimento metodológico semelhante para explorar as produções acadêmicas disponíveis no Banco de Teses & Dissertações da CAPES até o ano de 2023. A escolha deste repositório se justifica pela sua ampla acessibilidade e pelo alinhamento com os objetivos da pesquisa, além de contribuir para o fortalecimento dos programas de pós-graduação no Brasil.

As pesquisas foram realizadas utilizando os termos “educação”, “profissional”, “saber”, “Segurança Pública”, e, em uma segunda busca, os termos “educação”, “profissional”, “saber” e “militar”. A primeira busca resultou em 18 trabalhos, enquanto a

segunda identificou 23 títulos. Verificou-se que um dos trabalhos já havia sido catalogado na pesquisa realizada no BDTD, restando assim um total de 50 trabalhos únicos para análise inicial.

Posteriormente, foi realizada a leitura dos títulos e resumos desses 50 trabalhos, resultando na seleção de 2 produções cujos objetos de pesquisa estavam mais alinhados com o tema proposto. Após uma leitura detalhada desses dois trabalhos, apenas um foi considerado relevante o suficiente para ser incluído na revisão literária. Tal trabalho destacou-se por apresentar uma investigação detalhada sobre a pertinência dos saberes na Educação Profissional da Segurança Pública.

No Quadro 6, apresentado a seguir, é feito o registro dessa produção selecionada, detalhando as características principais do trabalho e sua contribuição para o campo de estudo.

Quadro 6 — Produção Acadêmica sobre saberes docentes na Educação Profissional na Segurança Pública ou militar até 2023 — CAPES

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição/ Ano/Tipo</b>
6	A Formação Experiencial do Investigador de Polícia: Estudo Sobre Prática e Formação Profissional no Âmbito da Polícia Civil de Minas Gerais	Souza, Elton Basilio De	CEFET-MG / 2019 / Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

Fonte: Dados da pesquisa (Banco de Teses e Dissertações da CAPES).

Para atender aos requisitos do Mestrado Profissional na área de Ensino, que incluem a obrigatoriedade de produzir um produto educacional, também foi conduzida uma pesquisa no Observatório do ProfEPT em dezembro de 2023. O objetivo era catalogar produtos educacionais pertinentes a este campo de estudo. Os descritores utilizados foram os mesmos utilizados na pesquisa de base de dados, a saber “Segurança Pública” e “militar”. Os resultados indicaram a existência de 1 (uma) produção sob o descritor “Segurança Pública” e 4 sob “militar”. Notou-se, contudo, que o produto identificado com o primeiro descritor já havia sido catalogado na segunda pesquisa.

Após uma análise detalhada, identificou-se apenas 1 (um) produto educacional que se aproximava significativamente com os objetivos da pesquisa. Este produto foi selecionado por sua relevância e potencial contribuição para o aprofundamento do tema.

Quadro 7 — Produção Acadêmica e Produto Educacional relacionado a pesquisa sobre saberes docentes na Educação Profissional na Segurança Pública ou militar até 2023 — Observatório do ProfEPT

Nº	Título	Autor	Instituição/ Ano/Tipo	
7	O Ensino Profissional Policial Militar: Articulações entre Teoria e Prática Durante a Ação Docente no Curso Superior de Tecnologia em Segurança Pública da Polícia Militar do Espírito Santo – Formação de Soldados	Amaral, Jefferson Pinheiro Do	IFES / 2022 / Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica	
Nome dos autores (aluno e orientador)	Nome do produto	Tipo do produto	Link Educapes	Ano
Amaral, Jefferson Pinheiro do; Cavallari Junior, Octávio	O Uso da Força como Paradigma Simplificador no Ensino Policial Militar: Articulações entre Teoria e Prática no Curso Superior de Tecnologia em Segurança Pública – Formação de Soldados (Polícia Militar do Espírito Santo)	Livro	<a href="https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/2641">https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/2641</a>	2022

Fonte: Dados da pesquisa (Observatório do ProfEPT).

A fim de se constituir uma unidade de análise dos trabalhos selecionados na revisão literária e identificar seus elementos, foi necessário reconhecer as principais temáticas, métodos, conclusões principais e contribuições propostas de cada trabalho alinhados à temática desta pesquisa. Também optou-se pela identificação da conexão entre as pesquisas selecionadas, por meio das referências de autores/obras e somente autores ([Apêndice B](#)).

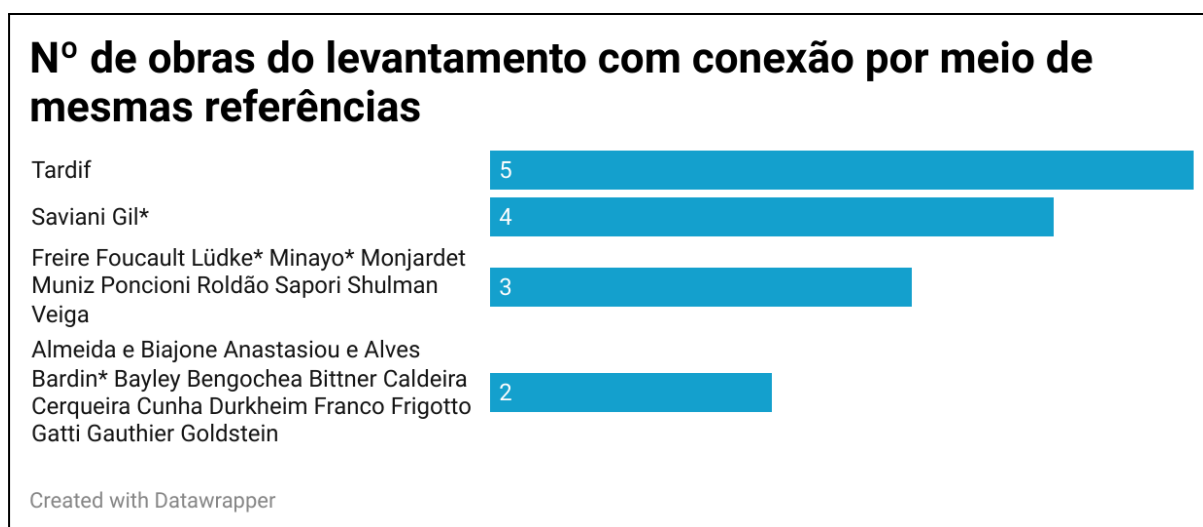
Os estudos apresentaram as abordagens da Educação Profissional nos contextos específicos de um espaço de educação não formal, qual seja, da Segurança Pública ou militarizada. Dessa forma, as pesquisas trataram, além de análise documental e teórica, de análises empíricas em estudos de casos de ambientes de formação do profissional de Segurança Pública. A maioria dos estudos foca em ambientes de formação militar, destacando-se dois estudos sobre a formação de oficiais militares nacionais (Kirsch, 2013; Almeida, 2018), um sobre oficiais militares estaduais (Pereira, 2018) e um sobre praças estaduais (Amaral, 2022). No contexto da formação policial civil, Sena (2016) e Souza (2019) contribuem com perspectivas relevantes. Especificamente, Souza (2019) utiliza a metodologia de história de vida por meio de entrevistas com um policial civil para investigar a relevância das experiências adquiridas durante o curso de formação na prática profissional. Outro estudo importante na esfera civil é o de Santos (2013), que explora o envolvimento de professores de educação física como oficinairos em um programa da Política de Prevenção Social à

Criminalidade do Estado de Minas Gerais.

Além da convergência metodológica, identificou-se um aporte teórico dos autores vinculado à ciência da educação, com uma abordagem de concepção realista. Destacam-se as contribuições seminais de teóricos como Anastasiou e Alves, Aranha, Freire, Frigotto, Gatti, Gauthier, Gramsci, Libâneo, Luckesi, Manacorda, Nosella, Nunes, Tardif, Romanowski, Saviani, Schön, Shulman e Zabala.

A figura seguinte representa os autores citados em mais de uma pesquisa.

Figura 1 — Principais autores citados nas pesquisas do estado de conhecimento



\*autores de obras relacionadas à metodologia de pesquisa

Fonte: Da autora (2024).

Através dessa perspectiva de análise, foi possível também identificar aspectos comuns em alguns trabalhos que abordam outros pensamentos teóricos realistas, como os de Foucault (Santos, 2013; Sena, 2016), Durkheim, Weber e Morin (Souza, 2019; Amaral, 2022). Esse aporte teórico mais sociológico também foi considerado pelos autores para a caracterização e pertinência contextual dos ambientes estudados, assim como para os saberes que emergem na dinâmica social e cultural cotidiana, constituídos tanto no período de formação quanto na prática profissional.

No mesmo sentido, foram reconhecidos nos títulos das referências dos trabalhos selecionados autores específicos que tratam de temas relacionados à atividade policial e de ensino. Muniz e Poncioni abordam temas da identidade policial, enquanto Saporì discute a Segurança Pública. Autores como Bayley, Bengochea, Goldstein e Monjardet focam em

temáticas policiais, e Cerqueira trata da disciplina militar na educação militar.

Quanto às temáticas, as pesquisas buscaram identificar as especificidades do processo de ensino-aprendizagem por meio da investigação sobre a percepção dos professores e seus saberes (Kirsch, 2013; Almeida, 2018; Amaral, 2022; Pereira, 2018; Santos, 2013; Sena, 2016). Sena (2016) abordou o tema à luz da problematização da Matriz Curricular Nacional (MCN) da Segurança Pública, aspecto também relevado por Amaral (2022) e Pereira (2018).

Os trabalhos do estado de conhecimento constituído convergiram na valorização do saber experiencial, considerando as trajetórias profissionais e pessoais dos professores. Estes também destacaram o contexto histórico e social dos conhecimentos produzidos e vivenciados pelos sujeitos, seja na escolha inicial da hipótese de pesquisa pelo autor ou em seus resultados (Souza, 2019; Kirsch, 2013; Almeida, 2018; Pereira, 2018; Santos, 2013). Kirsch (2013), ao apontar a carência de formação específica do “instrutor militar” para o campo docente, revela que os professores baseiam suas práticas de ensino em experiências pessoais e em modelos tradicionais de transmissão de conhecimento. Nesse aspecto, as reflexões e conclusões ressaltam a importância de uma abordagem integrada para a Educação Profissional, que leve em consideração não apenas aspectos técnicos, mas também sociais, emocionais e culturais.

Pereira (2018) utilizou a tipologia de saberes de Gauthier (1998 *apud* Pereira, 2018) para identificar e caracterizar as diversas dimensões e saberes mobilizados pelos professores da instituição de formação militar. Ele observou que a reconfiguração desses saberes no contexto militar é caracterizada por disputas e tensões, mas também reconhece a necessidade de uma gradual transformação na profissionalidade dos professores. Novamente, as considerações e sugestões apontam para contextos de atuação e culturais que permeiam o processo de identificação do professor. Nesses aspectos, destacou-se a importância da interação coletiva e do processo identitário, ambos caracterizadores do saber na experiência cultural (Santos, 2013).

Pereira (2018), Souza (2019) e Kirsch (2013) também observaram uma forte relação dos elementos identitários na mobilização dos saberes docentes em suas pesquisas, especialmente na influência da tradição da instrução militar, inclusive na formação do policial civil. Além disso, foi constatada a existência de uma forte conformidade na dinâmica da prática educativa com os saberes disciplinares (Pereira, 2018; Amaral, 2022).

Amaral (2022) contribuiu ao enfatizar a intencionalidade docente, conferindo sentido

ao trabalho de reintegração do conhecimento disciplinar, com foco nas categorias de transdisciplinaridade, transversalidade e interdisciplinaridade. Embora a pesquisa de Almeida (2018) tenha identificado que os professores frequentemente buscam formação contínua e participam de atividades de planejamento conjunto com colegas, a maior parte do tempo ainda é dedicado a trabalhar de forma isolada. Nesse sentido, sugeriu-se a cooperação e o suporte estrutural para a formação contínua do professor. O autor destacou a importância de criar propostas que favoreçam a autoaprendizagem e a reflexão crítica (Almeida, 2018), corroborando com o trabalho de Kirsch (2013), que ressalta a necessidade de um processo autêntico de reflexão por parte dos profissionais, tanto como professores quanto no papel institucional.

Ainda sobre a reflexão crítica, Sena (2016) confirma que esta está prevista na Matriz Curricular Nacional da Segurança Pública, reconhecendo alguns aspectos da sua estrutura que propõem uma formação omnilateral. Esses elementos, segundo o autor, estão relacionados aos atributos do profissional para a “autonomia intelectual”, “pensamento crítico e criativo”, e a “aplicação do conhecimento teórico em prática responsável, refletida e consciente”.

Dessa forma, o presente levantamento, em consonância com a revisão dos trabalhos acadêmicos no âmbito da educação continuada do CBMSC, ratifica o espaço para pesquisa voltada à incorporação da pedagogia crítica nesse ambiente da Educação Profissional. Também opera para valorização dos saberes que contemplem as capacidades técnicas, científicas, tecnológicas, pedagógicas e éticas-políticas nas práticas de formação de professores.

Na sequência, está apresentado o caminho metodológico da pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

A seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa. Para tanto, esta seção está organizada em seis tópicos, a saber: caracterização da pesquisa; participantes, local e período; procedimentos e instrumentos para a produção de dados; procedimentos para a análise dos dados e aspectos éticos.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa científica, de acordo com Santos (2007), exige habilidades de produzir e apresentar o conhecimento gerado na forma escrita. Em ambos os processos, é a base filosófica, como disciplina intelectual (Triviños, 2019) e a metodologia de pesquisa que amparam a pesquisa científica. Gerhardt e Silveira (2009) enfatizam que a metodologia vai além da descrição desses elementos, pois representa a escolha teórica feita pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo. Nesse sentido e em coerência às bases conceituais da EPT a filiação filosófica dessa pesquisa sustenta-se no materialismo histórico, partindo da premissa “que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material” (Triviños, 2019. p. 73), e na concepção de educação histórico crítica (IFES, 2020; Saviani, 2013).

Considerando que a metodologia, por sua vez, engloba métodos, procedimentos e técnicas caracterizando a pesquisa quanto à natureza, a abordagem, aos objetivos, às fontes de informação e de procedimentos técnicos (Lakatos; Marconi, 2010), a partir da escolha filosófica, faz-se então necessário o seguinte percurso metodológico:

Quadro 8 — Caracterização metodológica da pesquisa

<b>Caracterização metodológica</b>	
<b>Quanto à natureza</b>	Pesquisa Aplicada
<b>Abordagem</b>	Qualitativa
<b>Objetivos</b>	Exploratória e Descritiva
<b>Fontes de Informação</b>	Pesquisa de campo
<b>Procedimentos técnicos</b>	Bibliográfica, documental e estudo de caso

Fonte: Da autora (2024).

A pesquisa é de natureza **aplicada**, uma vez que envolve problemas e de interesses específicos e locais, com o objetivo de gerar conhecimentos a respeito da construção e mobilização dos saberes docentes da educação continuada especificamente do CBMSC. Assim como, ela possui interesse na materialização imediata dos resultados com a prática (Prodanov; Freitas, 2013), por meio do produto educacional.

Quanto à forma de abordagem do problema, é de investigação **qualitativa** pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 11), “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental”. O foco principal é compreender o processo e os significados (Gil, 2008) dos saberes docentes em um ambiente educativo não formal.

Para Yin (2009, p. 28) as cinco características da pesquisa qualitativa são:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; 2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas; 3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e 5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte (Yin, 2009, p. 28).

Por conseguinte, em relação aos objetivos é classificada como pesquisa descritiva, mas também exploratória. Pois àquela busca a compreensão do fenômeno de uma determinada realidade por meio da descrição detalhada das características e das relações entre variáveis específicas (Triviños, 2019). Tal como, a abordagem exploratória tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e permitindo a formulação de hipóteses.

Segundo Gil (2008) a pesquisa de campo é pertinente quando se procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade. Dessa forma, considerando como fonte de informação uma pesquisa de campo, para alcançar esse objetivo recorreu-se aos procedimentos técnicos da pesquisa: bibliográfica, documental e estudo de caso, com coleta e geração de dados também por meio de entrevista.

A pesquisa bibliográfica é uma técnica que tem como objetivo permitir que o pesquisador tome conhecimento do que foi desenvolvido sobre certa temática e a técnica documental permite ao pesquisador coletar informações prévias sobre os tópicos de interesse

da sua pesquisa (Lakatos; Marconi, 2010).

Caracteriza-se como estudo de caso, especificamente no que é definido por Triviños (2019, p. 136) como microetnográfico, uma vez que “o pesquisador busca conhecer os pontos de vista e circunstâncias que são peculiares aos envolvidos nesse fenômeno”. Também, considerando que o conhecimento do tema pelo pesquisador o mantém imerso na realidade que está estudando, mas também o suficiente para destacar (Lüdke e André, 1986). O estudo de caso busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto e como estratégia de pesquisa (Yin, 2005).

## 3.2 Participantes

### 3.2.1 Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina

#### 3.2.1.1 Aspectos Históricos, Constitucionais e Estruturais

O Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (CBMSC) tem uma história quase secular, com origem nas necessidades e desafios enfrentados pelas comunidades diante do fogo e das emergências (Gevaerd, 2001). No Brasil, os primeiros passos rumo à organização de um sistema de combate a incêndios datam de 1797, quando o Alvará Régio atribuiu ao Arsenal de Marinha a responsabilidade inicial pela extinção de incêndios. Essa escolha se baseou na experiência dos marinheiros em lidar com o fogo em embarcações e na disponibilidade de equipamentos adequados. Conforme descreve Silva (2004, p.49):

Em 12 de agosto de 1797, o Alvará Régio determinava que o Arsenal de Marinha passasse a ser o órgão público responsável pela extinção de incêndio. Esta escolha se deu em razão da experiência que os marinheiros possuíam na extinção de fogo em embarcações, utilizando-se de homens treinados e equipamentos de extinção. Foi criado em 1808 o cargo de Inspetor de Arsenal, cabendo a este dirigir pessoalmente a extinção dos incêndios na cidade, para isso levando as bombas, marujos e escravos da sua repartição e água. Os incêndios continuavam a ocorrer e os sucessivos acontecimentos culminaram com a decisão do Ministério da Justiça de organizar a realização da atividade de combate a incêndios.

Antes disso, diversas organizações, incluindo milícias, aguadeiros e voluntários, enfrentavam os incêndios de forma empírica, com os recursos disponíveis na época. Os

desafios eram diversos, com construções de madeira, ruas estreitas e iluminação precária, tornando as operações de combate ainda mais difíceis (Lacowicz, 2002).

No entanto, foi somente em 1856, com o Decreto nº 1.775 assinado por D. Pedro II, que o serviço de extinção de incêndios foi formalmente organizado no Rio de Janeiro, então capital do Império. O Corpo Provisório de Bombeiros da Corte ficou ao comando do major João Batista de Castro Moraes Antas e, enquanto não estivesse definitivamente organizado, o serviço de extinção permanecia sendo executado por operários dos arsenais de guerra e marinha, das obras públicas e da casa de correção. Dessa forma foi criada e organizada, em cada uma dessas repartições, uma seção destinada ao serviço e extinção de incêndio (Aste, 1991).

Em Santa Catarina, a história dos Bombeiros Militares tem sua origem na criação da Polícia Militar em 1835. Além das funções policiais, coube a essa instituição o combate aos incêndios. Ao longo dos anos, o estado enfrentou desafios crescentes, com incêndios mais frequentes e destrutivos, especialmente com o crescimento das cidades e a construção de prédios maiores e mais próximos. Somente em 1917, com a promulgação da Lei nº 1.137, de 30 de setembro, o Congresso Representativo autorizou ao Governador do Estado a organização de uma Seção de Bombeiros, anexo à Força Pública (Lacowicz, 2002).

Assim, no ano de 1919, durante o governo de Hercílio Luz, foi criada a Seção de Bombeiros com integrantes da Força Pública. A Seção de Bombeiros da Força Pública foi inaugurada no município de Florianópolis em 26 setembro de 1926, marcando o nascimento do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina.

A primeira ocorrência atendida pela Seção de Bombeiros aconteceu em 1926, registrando o início oficial das atividades da Corporação Catarinense. Segundo Bastos Júnior (2006), esta ocorrência, atendida pela Seção de Bombeiros, aconteceu em 02 de outubro de 1926, na residência de número 06 da Rua Tenente Silveira, Centro de Florianópolis. O incêndio teria se iniciado pelo excesso de fuligem da chaminé de ferro e começava a propagar-se ao forro da residência, tendo sido extinto com auxílio da bomba manual.

Ao longo dos anos, o Corpo de Bombeiros de Santa Catarina passou por diversas transformações e ampliações de suas atividades, desde a descentralização para o interior do estado até a inclusão de novos serviços, como o Salvamento Aquático e o Atendimento Pré-hospitalar (Lacowicz, 2002). Em 2003, uma mudança significativa ocorreu com a emancipação do Corpo de Bombeiros da Polícia Militar, adquirindo autonomia administrativa

e financeira. Esse marco reflete a evolução da Corporação ao longo do tempo, adaptando-se às diversidades e necessidades da sociedade, incluindo as atividades de defesa civil. O ato de emancipação se deu com a promulgação da Emenda Constitucional nº 33, em 13 de junho de 2003.

Atualmente, o CBMSC está presente em 142 municípios, tornando Santa Catarina o Estado da federação com uma das melhores coberturas de atendimento do Brasil (CBMSC, 2024b). Dentro da visão estratégica do CBMSC, há um destaque ao vínculo das pessoas com a instituição, sendo a formação e capacitação de todo efetivo somado às parcerias com os colaboradores o meio de preparação adequada para entrega dos serviços com excelência e segurança (CBMSC, 2024c). O efetivo ativo da instituição e atual a esta pesquisa é composto por 2.685 homens e mulheres, servidores concursados (SIGRH, 2024).

No que diz respeito aos aspectos legais, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 aborda que a União terá competência exclusiva para legislar em certas áreas relacionadas às Polícias Militares e aos Corpos de Bombeiros Militares, e dentre estas, sobre as normas gerais de organização (Brasil, 1988). Contudo, somente ao final do ano de 2023 que o poder federativo promulgou a primeira Lei Orgânica Nacional das polícias e corpos de bombeiros militares dos Estados, na qual trata das responsabilidades destes, tendo sido até então regulada pelas próprias unidades. A respeito dos bombeiros militares, tem-se que:

Art. 2º [...] § 2º Aos corpos de bombeiros militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios, integrantes do Susp, cabem a proteção dos direitos fundamentais no âmbito da defesa civil, a prevenção e o combate a incêndios, o atendimento a emergências relativas a busca, salvamento e resgate, a perícia administrativa de incêndio e explosão e a polícia judiciária militar dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios, com a finalidade de preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, além de outras atribuições previstas em lei. [...] (Brasil, 2023).

No âmbito estadual, a missão constitucional estadual especifica tal amplitude de atividades e serviços dos bombeiros, descrevendo as competências do CBMSC previstas no Art. 108 da Constituição Estadual de Santa Catarina (Santa Catarina, 1989, p. 99):

Art 108. O Corpo de Bombeiros Militar, órgão permanente, força auxiliar, reserva do Exército, organizado com base na hierarquia e disciplina, subordinado ao Governador do Estado, cabe, nos limites de sua competência, além de outras atribuições estabelecidas em lei: I - realizar os serviços de prevenção de sinistros ou catástrofes, de combate a incêndio e de busca e salvamento de pessoas e bens e o

atendimento pré-hospitalar; II - estabelecer normas relativas à segurança das pessoas e de seus bens contra incêndio, catástrofe ou produtos perigosos; III - analisar, previamente, os projetos de segurança contra incêndio em edificações, contra sinistros em áreas de risco e de armazenagem, manipulação e transporte de produtos perigosos, acompanhar e fiscalizar sua execução, e impor sanções administrativas estabelecidas em lei; IV - realizar perícias de incêndio e de áreas sinistradas no limite de sua competência; V - colaborar com os órgãos da defesa civil; VI - exercer a polícia judiciária militar, nos termos de lei federal; VII - estabelecer a prevenção balneária por salva-vidas; e VIII - prevenir acidentes e incêndios na orla marítima e fluvial.

Já a estrutura organizacional, assim como a descrição das missões que cabem ao CBMSC estão previstas na também recente Lei de Organização Básica estadual, Lei Complementar nº 724, de 2018 e de sua regulamentação por meio do Decreto nº 1.328, de 2021. Tal estrutura é representada por um organograma disposta pela Corporação no seu sítio e no [Anexo A](#).

O órgão de direção setorial, considerado de nível tático da atividade-meio do CBMSC e que é o responsável pela inovação, planejamento, coordenação, acompanhamento, fiscalização, controle e avaliação de todas as atividades de ensino (e aprendizagem) é a Diretoria de Instrução e Ensino (DIE). Tal diretoria está vinculada, ou melhor, subordinada ao Chefe do Estado-Maior Geral (Santa Catarina, 2021). Dessa forma, os cursos de capacitação profissional que compõem a educação continuada do CBMSC são de responsabilidade da gestão deste órgão de direção.

Todo o sistema de ensino, pesquisa e extensão do CBMSC é regulado pela DIE. A norma geral (de ensino) da instituição definiu tal sistema em seus dois eixos: o da educação corporativa e o da educação comunitária. A educação corporativa é oferecida por meio dos cursos e atividades de ensino que “se destinam aos bombeiros militares e agentes de serviços auxiliares, voluntários ou não, que já exercem ou venham a exercer atividades dentro da instituição, mediante inclusão, incorporação ou adesão” (CBMSC, 2023a). Os subeixos da educação corporativa são compostos pela educação básica e educação continuada. Desta última, é sua definição normativa (CBMSC, 2023a, p. 4):

Art. 8º A educação continuada é composta pelas atividades de ensino oferecidas ou contratadas pelo CBMSC e que se destinam ao aprimoramento, ao aperfeiçoamento, a especialização e a manutenção dos saberes dos bombeiros militares e agentes de serviços auxiliares, de maneira continuada e progressiva, após a formação básica.

Logo, considerando a gama de serviços e necessidade de profissionalização, a educação continuada compõe a parcela majoritária do planejamento e execução de atividade de ensino do CBMSC ao longo dos anos, enquanto a educação básica destina-se à formação dos bombeiros por meio das adesões das carreiras de praças e oficiais, ocorrendo somente após promoção de concursos públicos no estado.

### 3.2.1.2 Educação Continuada do CBMSC

A importância do vínculo das pessoas com a instituição, como já indicado, é explicitada na visão estratégica institucional (CBMSC, 2024c). De forma que a valorização da educação continuada, como campo de desenvolvimento profissional dos bombeiros, também é constatada na consideração de indicadores quantitativos, como número de cursos, de participantes, assim como de indicadores qualitativos, os quais são representados pelos serviços efetivamente prestados pelo CBMSC. Abaixo segue quadro representativo desses indicadores do ano de 2023, com dados exclusivos das atividades de ensino voltadas aos bombeiros militares:

Quadro 9 — Indicadores de valorização da educação continuada no CBMSC 2023

<b>Indicadores Quantitativos da educação continuada CBMSC - 2023</b>	
Nº de atividades de ensino da educação continuada previstas em Plano Geral de Ensino (PGE)	218 atividades
Nº de atividades de ensino executadas	145 atividades de 43 cursos distintos
Carga Horária executada	15.510 horas-aulas
Pessoas envolvidas	1.103 professores e 2.777 bombeiros(as) matriculados(as) <sup>6</sup>
<b>Indicadores qualitativos - Serviços CBMSC 2023</b>	
193.172 ocorrências atendidas	
146.528 vítimas atendidas	
8 operações em SC e 2 operações de apoio externo	
1.926 investigações de incêndio realizadas	
304.259 atestados de funcionamento de edificações emitidos	

<sup>6</sup> O número de bombeiros matriculados apresentado não está considerando o nº de participantes na Instrução de Manutenção.

Indicadores Quantitativos da educação continuada CBMSC - 2023
19.967 pessoas atingidas diretamente com ações sociais
5 campanhas estaduais de ação social

Fonte: Dados da pesquisa (CBMSC, 2024b; CBMSC, 2024c).

Diante da diversidade de atividades de ensino classificadas como da educação continuada, as de ensino complementar são as que tratam da especialização do profissional em seu caráter técnico. Entretanto, tal abordagem conceitual que caracteriza a classificação dessa atividade de ensino possui caráter tecnicista, como pode ser observado pela normativa de ensino (CBMSC, 2023a, p. 6, grifo nosso):

Art. 25. As atividades de ensino complementares compõem parte da educação corporativa continuada e visam o aprimoramento profissional para o exercício de funções desenvolvidas pela corporação, conforme as peculiaridades inerentes a cada atividade, sendo dividida em: I – instrução de manutenção: visa manter o efetivo da corporação preparado para agir em situações emergenciais, além de estimular o aprimoramento técnico e a destreza no manuseio dos equipamentos utilizados em serviço; **II – curso complementar: visa o aprimoramento do efetivo para o exercício das funções desenvolvidas pela corporação, conforme as peculiaridades inerentes a cada atividade;** e III – treinamento: visa atualizar e reforçar conhecimentos técnicos e operacionais anteriormente aprendidos.

Em contraponto, ainda que entendendo a necessidade de especialização às atividades de bombeiro, concorda-se com Vieira Pinto (2005, p. 5) que:

A técnica não deixará de ser sempre específica em seu exercício, mas em vez de estreitar cada vez mais a percepção do conjunto da realidade pelo homem, conforme atualmente acontece, determinará a descoberta dos conceitos lógicos gerais e dos valores universais configuradores do ato técnico particular, definindo-o como tal.

Compreende-se que a educação continuada no CBMSC, e em especial no que cerne as atividades de ensino de capacitação, ainda que estruturado por meio dos cursos complementares, é um espaço de conexão entre a formação de sujeitos e de desenvolvimento profissional. Trata-se de um processo educativo que demanda a apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão de forma ampla, devendo assim dialogar com a ciência, cultura e tecnologia, sob a perspectiva e construção de uma identidade ligada ao trabalho. Para tal, neste estudo está sugerida a tomada de referência a das bases conceituais da EPT.

Entretanto, a Matriz Curricular Nacional da Segurança Pública, da qual se assentam as estruturas curriculares da educação do CBMSC, assim como demais órgãos da Segurança Pública, e que de forma dialética retroalimentam as práticas e orientam as ações formativas dos profissionais da área da Segurança Pública, possui como concepção pedagógica a pedagogia das competências de Perrenoud (Brasil, 2014b). Para essa concepção, o papel da instituição faz sentido à medida que o aluno deseja e aplica de imediato o conhecimento, respondendo às mudanças do mundo, principalmente às transformações do mundo do trabalho, num processo educativo centrado na aprendizagem e no sujeito aprendente. Ao professor cabe o papel de um formador-treinador, que adota como objetivo pedagógico as demandas e desafios encontrados na prática, priorizando o desenvolvimento das competências e desenvolvimento de autoformação (Perrenoud, 2002).

O documento curricular nacional da Segurança Pública referencia que “competência é entendida como a capacidade de mobilizar saberes para agir em diferentes situações da prática profissional, em que as reflexões antes, durante e após a ação estimulem a autonomia intelectual” (Brasil, 2014b, p. 18). De forma prescritiva, a matriz curricular apresenta o perfil profissiográfico e as competências a serem desenvolvidas pelos(as) bombeiros(as) militares. Ainda no âmbito do documento as propostas temáticas são todas desenvolvidas com base em três competências: cognitivas, operativas e atitudinais. No referido documento, a organização e apresentação das competências a serem desenvolvidas relacionadas às tarefas indicam uma concepção curricular eleita de um modelo instrucional e disciplinar, reforçado historicamente na Educação Profissional militar ou militarizada.

Inclusive as equipes de professores do CBMSC são constituídas por seus próprios profissionais formados e habilitados para o ensino por via da especialização do bombeiro na área técnica, associada, ou não, ao Curso de Técnicas de Ensino ou ainda a um curso de instrutor da área, todos oferecidos pela instituição. São exemplos deste último, o Curso de Instrutor de Resgate Veicular, Curso de Instrutor de Salvamento em Altura, Curso de Instrutor do Projeto Golfinho, entre outros.

No que concerne a esta pesquisa, o campo de análise foi delimitado pelos desafios e caminhos trilhados na educação continuada no CBMSC, e o que leva aos sujeitos da pesquisa.

### 3.2.1.3 Sujeitos da pesquisa

O primeiro critério de definição dos participantes do estudo está relacionado à demanda essencial de oferta de cursos de qualificação profissional especializada, conforme os serviços de bombeiro militar. Tais cursos, somente são disponibilizados aos profissionais do CBMSC como complemento à formação básica, sendo classificados como **cursos de capacitação militar**, os quais são oferecidos, em sua maioria, na modalidade presencial e executados nos diversos municípios de atuação da instituição.

Conforme já informado no início deste trabalho, no [quadro 1](#), o CBMSC no ano de 2023 teve um total de 169 professores distribuídos em 46 atividades realizadas de 19 cursos distintos de capacitação militar. Deste número, 14 professores também estiveram nomeados na função de coordenadores pedagógicos das áreas dos respectivos cursos ministrados (CBMSC, 2024b). Essa atribuição é formalizada anualmente no Plano Geral de Ensino (PGE) do CBMSC (CBMSC, 2023b). É comum que todos os coordenadores pedagógicos dos cursos de capacitação também atuem como professores.

A consideração então, sobre o acúmulo de função e experiência levou à definição do primeiro fator de inclusão para esta pesquisa: a dos professores que ministraram aula e atuaram também como coordenadores pedagógicos em cursos de capacitação militar da educação continuada. O interesse em definir estes participantes na pesquisa decorre do fato de serem profissionais de referência, considerados pela instituição como principais especialistas nas áreas técnicas específicas.

Em um segundo momento de delimitação dos participantes, considerou-se a identificação e distinção deste grupo, dos professores/coordenadores dos cursos mais frequentes no ano de 2023. Esta distribuição está detalhada no [Apêndice C](#). Como resultado, o grupo com os 5 (cinco) cursos e áreas com maior relevância e demanda à formação/qualificação profissional ao CBMSC no ano de 2023 (CBMSC, 2024b) é composto por: Curso Prático para Mudança de Categoria para Carteira Nacional de Habilitação D; Curso de Salvamento com Motoaquática; Curso de Instrutor do Projeto Golfinho; Curso de Piloto RPA; e Curso de Salvamento em Altura. Após o contato com os professores e coordenadores nomeados destes cursos, o professor do Curso Prático para Mudança de Categoria Nacional de Habilitação D não retornou o contato e está à disposição de outro órgão público. Dessa forma, buscou-se o contato e seleção do sexto curso mais frequente do

ano de 2023, que foi o Curso de Busca e Resgate em Inundações e Enxurradas. Considerando que o professor e coordenador do Curso de Salvamento em Altura é o mesmo do Curso de Busca e Resgate em Inundações e Enxurradas foi relevante selecionar para a pesquisa outro professor, no caso indicado, o do Curso de Salvamento em Altura.

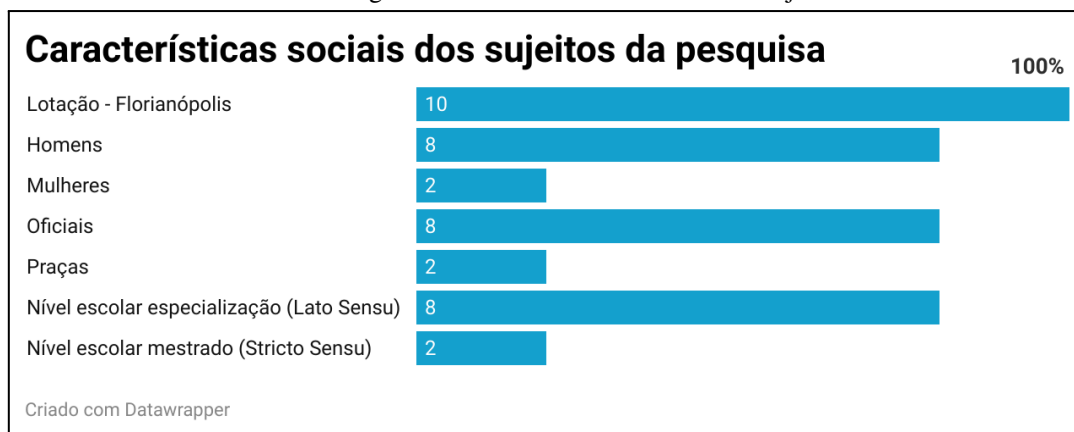
Definiu-se, assim, que os participantes da presente pesquisa são os professores que atuaram no ano de 2023 na educação continuada do CBMSC, com recorte da participação de dois grupos: (a) os professores que acumularam a função de coordenador pedagógico dos cursos mais frequentes de capacitação militar; e (b) os professores do Curso de Técnicas de Ensino (CTE) cadastrados na instituição.

No caso dos professores do CTE e segundo fator de inclusão na pesquisa, o interesse está no fato de que este curso é o único requisito de formação exigido para a atuação no CBMSC, ainda que não ofertado pela instituição no ano de 2023.

Dessa forma, buscando o objetivo atrelado ao estudo de caso, a amostra para as entrevistas foi composta pelos dois grupos compostos por bombeiros que, independentemente da graduação ou posto militar, acumulam a função de professores a suas funções nomeadas pelo cargo público, quer seja em serviços de natureza operacional ou administrativa. No universo de sujeitos da pesquisa, estes profissionais podem residir ou trabalhar em municípios diversificados do Estado, coincidentes ou não do local em que são ofertados os cursos de capacitação nos quais atuam como docentes.

A amostra, levantada a partir do documento de controle de execução dos cursos do CBMSC (CBMSC, 2024b), foi composta por 10 bombeiros (as) militares, sendo 5 do grupo (a) e 5 do grupo (b). As características previamente identificadas desta amostra referem-se à municípios de lotação (residência), distribuição de gênero, posto/graduação militar e nível de formação escolar, todas apresentadas na figura 2 a seguir:

Figura 2 — Características sociais dos sujeitos



Fonte: da Autora (2024).

No que diz respeito aos critérios de exclusão para a definição de participação na pesquisa são os de professores de cursos não executados no ano de 2023, assim como foi excluído o professor da amostra que não retornou o contato, tendo sido interpretado como não consentimento de participação.

A aplicação do produto educacional foi realizada com todos os professores entrevistados, considerando os mesmos critérios e fatores de inclusão na amostra. Todos os dez professores entrevistados receberam o *e-book* e oito destes responderam o questionário de avaliação e validação do produto educativo, considerado a primeira instância de avaliação e validação do PE (Rizzatti *et al.*, 2020).

Todos os participantes foram convidados a colaborarem com a pesquisa por meio de contato pessoal em aplicativo de mensagem, tendo sido informados da carta de solicitação de autorização para pesquisa científica do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT – IFSC ([Apêndice D](#)) e carta de anuência para realização da pesquisa ([Apêndice E](#)).

### 3.3 Local e período

Com relação ao horizonte de tempo, a pesquisa é considerada transversal, pois tratou de estudar o tema em um intervalo definido. A pesquisa foi desenvolvida em Florianópolis no estado de Santa Catarina, com coleta e geração de dados de forma remota durante todo o mês de setembro de 2024 praticamente, tendo sido dez entrevistas distribuídas nos dias: 4, 5, 6, 9, 12, 14, 18, 24 de setembro; e as duas últimas no dia 3 de outubro do ano de 2024.

### 3.4 Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido por meio da Plataforma Brasil, conforme regulamentação do IFSC (2022) e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos CEPESH/IFSC, parecer nº 7.001.251.

Dessa forma, considerando os aspectos da ética de pesquisa fica garantida a proteção e direitos aos participantes investigados, considerando a confidencialidade e o sigilo de informações sensíveis, inclusive conforme resguardados em lei de proteção de dados. A pesquisa também esteve atenta aos direitos da dignidade da pessoa humana, da não discriminação e da privacidade nas vivências com pessoas e grupos. Foram previstas a privacidade e conforto do ambiente adequada a situação e ao participante, foram reforçados ao início das atividades todas as informações do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o tempo previsto à entrevista e do direito de sua interrupção a qualquer momento, respeitando o consentimento, assim como do direito de recusa. Também foi informado o direito do participante ao acesso do produto da pesquisa.

O TCLE ([Apêndice F](#)) foi enviado a cada participante por meio de um formulário online da plataforma *Google*. Tal documento descreveu os objetivos da pesquisa, o procedimento de coleta e geração de dados, benefícios esperados, riscos e formas de prevenção entre outros elementos. Todos os produtos audiovisuais e documentos da pesquisa permanecerão armazenados pela pesquisadora na temporalidade de 5 anos e, após este período, poderão ser destruídos. A pesquisa também possui o Termo de Confidencialidade e Sigilo (TCS) disposto no [Apêndice G](#).

### 3.5 Procedimentos e instrumentos da coleta e geração de dados

Quanto aos procedimentos técnicos e de informações, a pesquisa foi definida por instrumentos bibliográficos, documental em fontes primárias e secundárias e de pesquisa de campo. Como estudo de caso, a pesquisa valeu-se para coleta e geração de dados do instrumento de entrevista semiestruturada à amostra de participantes selecionados.

O levantamento bibliográfico foi definido a partir de livros e artigos selecionados conforme os conceitos e análise crítica dos fundamentos teóricos da temática, assim como de regulamentos e documentos legais da área.

O estado de conhecimento desta pesquisa teve como fonte a produção acadêmica sobre a temática no Banco de Trabalhos Acadêmicos do Repositório Institucional do CBMSC, assim como nas bases de Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o objetivo de apresentar uma análise de pesquisas anteriores e assim ter-se desenvolvido questões objetivas e discernidas sobre o tema. Conforme a necessidade junto à pesquisa da produção de um produto educacional, também foram investigados os dados de análise da base do Observatório ProfEPT com o intuito de catalogar os produtos educacionais que se aproximem deste campo de estudo.

Dessa forma, a análise documental possuiu como fonte primária o estado de conhecimento levantado a partir dos conceitos da temática da pesquisa, os documentos regulamentares e diretrizes da estrutura do sistema de educação nacional de Segurança Pública, assim como, os específicos das diretrizes da educação corporativa do CBMSC. Os dados foram extraídos das informações dos documentos de controle e execução da educação continuada, dos cursos de capacitação do CBMSC, e do perfil resultante da atividade dos professores.

“A técnica da triangulação na coleta de dados tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo.” (Triviños, 2019, p. 138). Dessa forma, buscaram-se os processos e produtos originados pela estrutura e contextos do espaço de pesquisa, os elementos produzidos pelo meio e os resultantes dos processos centrados nos participantes da pesquisa. Entende-se que o estado de conhecimento sobre a temática e a análise de documentos da instituição, assim como o registro das entrevistas sobre as práticas educativas possuem papel central ao corroborar ou refutar os resultados discutidos na pesquisa.

Quanto à coleta de dados, assume-se que os instrumentos de geração de dados são parte fundamental do trabalho a fim de manter o rigor metodológico. Duarte (2004) frisa que entrevistas podem ser um instrumento de pesquisa bastante válido quando se necessita “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. (Duarte, 2004, p. 215)

O instrumento de entrevista utilizado foi a entrevista semiestruturada, conforme sugerido a proximidade de esquemas livres a pesquisas em educação por Lüdke e André (1986). O protocolo das entrevistas foi adaptado, com base no roteiro de pesquisa de Pena (2014, p. 283-285) e de Dalabeneta (2015, p. 203 e 204) e disposto no [Apêndice H](#). Dada a abordagem principal da pesquisa na compreensão dos saberes constituídos e mobilizados pelos professores qualificados, as questões da entrevista foram previamente organizadas em 5 (cinco) blocos, com vistas às categorias de análise definidas *a priori* na análise dos dados.

A realização das entrevistas foi remota (síncrona), conforme limitações da disponibilidade da pesquisadora e consentimento dos entrevistados. O registro delas foi por gravação em formato de vídeo e áudio na plataforma *on-line StreamYard*. As entrevistas com cada participante tiveram em média uma duração de 63 minutos.

Quanto ao tratamento dos dados, o registro dos áudios foi transcrito utilizando a ferramenta *Pinpoint*, de pesquisa e análise de documentos digitais desenvolvida pelo *Google*, tendo sido transformados os áudios em arquivo de texto. Todos os arquivos de transcrição foram revisados atribuindo maior fidedignidade dos textos com as entrevistas.

Em geral, os dados foram tratados por meio da descrição e interpretação, conforme escolha metodológica pertinente à pesquisa e apresentada a seguir.

### 3.6 Procedimentos da análise de dados

O percurso de análise dos dados teve como origem as questões teóricas deste trabalho, e que, com o suporte da análise documental e do estudo do conhecimento realizados, seguiu ao processo de codificação, organização e análise das entrevistas narrativas.

Do ponto de procedimento de metodologia de análise de dados, valeu-se da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016, p.34, grifo nosso) que abordam a ATD como um:

processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, **a unitarização**; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, **a categorização**; o captar o emergente em que **a nova compreensão** é comunicada e validada.

Tal metodologia representa um movimento interpretativo de caráter hermenêutico com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos, por meio do ciclo de operações que entrelaçam as informações empíricas e os aportes teóricos. Neste processo, as unidades de sentido para o pesquisador são transformadas em unidades de significado, importando a intensidade da compreensão alcançada com esta, uma vez que as ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade. Sendo assim, a categorização é uma importante ferramenta mediadora na produção de significados (Moreno-Rodriguez; Schmidt; Galiazzi, 2020).

Nesta pesquisa, optou-se pela construção de categorias mistas, qualificada pela categorização *a priori* e emergente. Esta abordagem combina categorias definidas *a priori*, fundamentadas no referencial teórico que alicerça o trabalho e orientadas pelos objetivos e questões norteadoras da investigação, com categorias emergentes, que surgiram durante o processo imersivo de análise dos dados. As categorias *a priori* foram inicialmente delineadas a partir da estrutura temática dos blocos que compuseram o roteiro da entrevista semiestruturada.

Considerando que o foco central da pesquisa recai sobre a compreensão dos saberes constituídos e mobilizados pelos professores qualificados, os blocos temáticos que estruturaram as entrevistas foram: (1) Dimensão do desenvolvimento do sujeito histórico sociocultural do professor; (2) Dimensão cognitiva da construção dos saberes docentes; (3) Dimensão instrumental de mobilização dos saberes docentes; (4) Dimensão criativa do trabalho docente; e (5) Dimensão identitária do professor.

Iniciada a fase analítica, o processo de unitarização demandou a utilização de múltiplos recursos para organização e visualização dos textos transcritos das entrevistas. Tal estágio caracterizou-se pela fragmentação criteriosa dos discursos, em constante movimento entre ordem e desordem, até a identificação das unidades de significado.

A imagem do [Apêndice I](#) busca representar o mergulho no corpus e na referência teórica construída, insights ou interações não previstas, anotações, organizações e mapas mentais em que se constituíram como amparos deste movimento de ordem e desordem.

O primeiro recurso de organização efetiva empregado foi uma planilha digital (*Google*), na qual cada frase ou conjunto de frases relevantes foi situado como elemento da entrevista, associado ao sujeito correspondente (identificado por letras de A a J) e classificada em células segundo as categorias pré-definidas. Já no início do uso desta planilha,

evidenciou-se a necessidade de destacar e separar a primeira categoria *a priori* tratada distintamente por abordar características sócio-históricas dos entrevistados, sendo essa: “Recursos do sujeito histórico social na construção dos saberes docentes”.

Com o suporte inicial das 10 (dez) categorias *a priori* a organização dos elementos textuais foram destacados. Contudo, a continuidade na análise revelou fragmentos que transcendiam a estrutura inicial culminando na definição de 5 (cinco) novas categorias. Em seguida, os elementos textuais representativos foram identificados e realçados em uma nova tabela. Diante do volume de informações, recorreu-se, num segundo momento, à construção de mapas mentais (via plataforma digital da ferramenta *GoConqr*). Três mapas foram elaborados, organizando os fragmentos textuais, tratados como palavras-chaves, permitindo visualizar suas relações e, assim, definir as unidades de sentido. Esta estratégia possibilitou a constituição de 14 (quatorze) unidades de sentido associadas às 9 (nove) categorias iniciais (*a priori*). Paralelamente, ocorreu a sistematização dos elementos textuais das 5 (cinco) categorias emergentes, que corresponderam a mais 7 (sete) unidades de sentido.

O processo analítico avançou mediante aproximações sucessivas e reflexivas entre as unidades de sentido identificadas, visando alcançar as 2 (duas) categorias finais. Tratou-se de um movimento de idas e vindas, demandando tempo para a estabilização das interpretações. As categorias iniciais e intermediárias foram então reexaminadas criticamente à luz dos critérios de validação da ATD (Moraes; Galliazzi, 2016): pertinência (em relação aos objetivos da pesquisa e de análise), homogeneidade (mesmo princípio), amplitude (foco no todo por meio das partes), exaustão (releituras entre idas e vindas) e exclusão mútua (categorias independentes dentro do escopo teórico). Este rigor metodológico ratificou as categorias finais atribuídas. O [Apêndice J](#) apresenta o processo de unitarização, enquanto produto consolidado da etapa de categorização foi registrado no quadro 10 a seguir.

Quadro 10 — Categorização

Unidades de sentido	Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
U15 - recursos da experiência pessoal	recursos da construção da identidade docente	perspectivas da construção e trabalho docente do Bombeiro Militar	contextos da prática social da EP do CBMSC
U16 - elementos da identificação	perspectivas da construção identitária docente		
U01 - características do professor	perspectivas cognitivas da construção dos saberes docentes		

Unidades de sentido	Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
U02 - instrumentos de formação do professor	perspectivas instrumentais da mobilização dos saberes docentes		
U03 - instrumentos da preparação do professor			
U04 - recursos mobilizados pelos alunos	recursos instrumentais da mobilização dos saberes docentes	limites do trabalho docente no CBMSC	
U05 - recursos oferecidos pela instituição			
U06 - recursos externos, de influência			
U07 - desafios/necessidades instrumentais da mobilização dos saberes docentes	desafios/necessidades instrumentais da mobilização dos saberes docentes	desafios do trabalho docente no CBMSC	
U14 - desafios da mobilização criativa (do trabalho) docente			
U08 - recursos do conteúdo	recursos criativos da mobilização (do trabalho) docente	possibilidades do trabalho docente no CBMSC	
U09 - metodologias de ensino			
U10 - espaço colaborativo	perspectivas para mobilização criativa (do trabalho) docente		
U11 - espaço de pesquisa			
U12 - referências teóricas			
U13 - boas práticas			
U17 - desconhecimento sobre a temática teórica de EPT	conhecimento do professor sobre aporte teórico da EPT	perspectivas da EPT no CBMSC	perspectivas da prática social de EPT para a formação de professores no CBMSC
U18 - efeitos sobre o aluno	identificação dos efeitos sociais ou forças sociais da prática educativa do professor do CBMSC		
U19 - efeitos sobre o serviço BM			
U20 - tecnocracia institucional			
U21 - responsabilidade e consideração ao aluno e suas contingências	ética e/ou preocupação com o bem-estar do aluno		
U22 - perspectivas epistemológicas	reflexão do professor sobre sua própria prática		
U23 - relação entre passado e presente	identificação da perspectiva histórica na prática educativa		

Fonte: Da autora (2025).

Após, feitas tais relações, o último constituinte do processo da análise de dados é o da comunicação e teorização do entendimento, compreendendo a descrição, interpretação e argumentação em síntese (Moraes; Galiuzzi, 2016). Nesse sentido, corrobora Minayo (1993, p.23) uma vez que considera a pesquisa como “[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade [...] uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”.

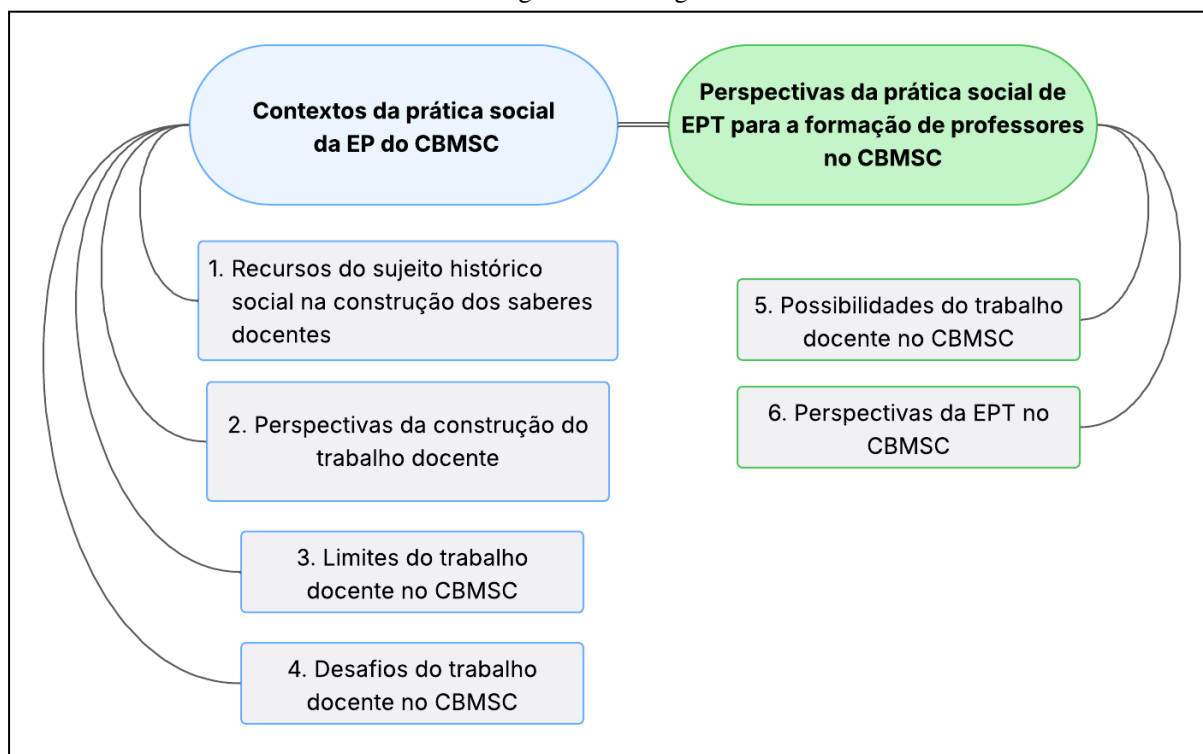
A comunicação citada é tida como metatexto, ou seja, uma escrita recursiva dos elementos textuais representativos dos entrevistados e das unidades teóricas, são os resultados da pesquisa tratados no próximo capítulo, da análise de dados.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa empírica tratou de identificar como são construídos e mobilizados os saberes docentes no CBMSC partindo da compreensão de seus professores, profissionais da Segurança Pública atuantes na estrutura de educação continuada da instituição, sendo assim, em um espaço não formal de Educação Profissional. A análise central orientou-se pela questão de quais recursos, perspectivas e desafios postos pela e para a prática social se relacionam à formação de professores sob a perspectiva crítica da EPT neste espaço?

Seguindo a metodologia eleita para a análise dos dados, a ATD, foram criadas 2 (duas) categorias finais: **(a) Contextos da prática social da EP do CBMSC e (b) Perspectivas da prática social de EPT para a formação de professores no CBMSC.**

Figura 3 — Categorias Finais



Fonte: Da autora (2024).

### 4. 1 Contextos da prática social da EP do CBMSC

A primeira categoria de análise definida permitiu identificar os diversos contextos da prática social em que são construídos e mobilizados os saberes docentes no CBMSC, e que por conseguinte constituem bases epistemológicas da Educação Profissional vigente na

instituição. Os contextos analisados foram delimitados em quatro questões empíricas que buscaram deslindar: os (1) **recursos dos sujeitos históricos sociais** (os professores) envolvidos **na construção dos saberes docentes** no CBMSC; (2) as **perspectivas da construção e trabalho docente do Bombeiro Militar**; (3) os **limites do trabalho docente no CBMSC**; e (4) os **desafios do trabalho docente no CBMSC**.

Fundamentada na perspectiva materialista dialética (Saviani, 2007), que compreende o homem como produto da história e da indissociabilidade entre trabalho e educação, o primeiro elemento caracterizado emergiu do foco e mapeamento das múltiplas fontes formativas dos professores da amostra. Tais características delineiam os contextos individuais e coletivos nos quais os saberes são mobilizados, uma vez que a questão investigativa não caminha para os saberes em si, mas para os aspectos descritivos e analíticos da realidade, de sua prática social, ponto de partida e de chegada (Saviani, 1996).

Os dados relativos ao perfil dos entrevistados e obtidos através do primeiro bloco das entrevistas, foram sistematizados nos Quadros 18 e 19 do [Apêndice K](#). O primeiro quadro revela que, quanto à formação acadêmica: (a) Todos os professores possuem no mínimo especialização, sendo que 40% concluíram mais de uma especialização (pós-graduação *lato sensu*). Ainda, dois desses professores possuem também mestrado; (b) O tempo médio desde a conclusão da primeira graduação é de 16,6 anos. Para a especialização, a média é de 8,8 anos, mas com uma variação significativa da amostra, de 1 a 18 anos. Os mestrados foram concluídos há 14 e 17 anos.

As respostas do bloco também ratificaram que as áreas de formação dos professores do CBMSC são diversificadas, sendo as da amostra: Humanas (6 professores), Saúde (2 professores) e Ciências Exatas (2 professores). Por fim, um fator relevante constatado é que nenhum dos entrevistados possui formação específica em licenciatura.

Tratados os dados específicos da formação docente, o Quadro 19 levou os seguintes resultados: (a) 70% dos professores ministram mais de um curso de capacitação; (b) A experiência docente média desta amostra, no próprio CBMSC, é de 14,5 anos, sendo o mais experiente com 29 anos e, o mais recente professor, com 6 anos de atividade docente; (c) Nenhum professor possui experiência docente em outras instituições de ensino; (d) Experiências docentes anteriores à carreira de bombeiro militar são raras e transitórias, como por exemplo a de monitoria no período da graduação; (e) Todos os professores possuem o Curso de Técnicas de Ensino (CTE) oferecido pelo CBMSC. Parte deles possui também o

Curso de Capacitação em Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (CAVAM) e/ou o Curso de Princípios Pedagógicos. Por fim, ficou constatado que, apesar da significativa qualificação acadêmica, (f) os entrevistados compreendem ser ausentes ou pouca a relação entre sua formação pessoal (graduação, especialização, mestrado) e sua prática docente atual no CBMSC.

As observações relatadas e o perfil constituído são importantes à medida que ratificam a identificação de uma histórica cultura de quem leciona na Educação Profissional, tanto nos espaços formais quanto não formais, não é nem precisa ser professor. Como discutido na base teórica (Kirsch, 2013), as lacunas de formação específica dos professores contribuem de forma especial, no seu construto identitário, que, em ambiente profissional da Segurança Pública, tende a se reconhecerem e a serem reconhecidos como ‘instrutores’. O entrevistado B, em relação à unidade de sentido U16, afirmou: ‘quando a gente falava professor, até a Pedagoga que fala muito, [diz que] são instrutores, porque ensino profissional não são professores. Eu até falei, mas eu me sinto professor(a). Eu não consigo desvincular muito, para mim, instrutor e professor exerce o mesmo papel’ (BU16). Desta forma, é uma perspectiva institucionalizada, tendo sido assim questionada na reflexão do entrevistado.

O reconhecimento das trajetórias profissionais e pessoais dos professores atribuem aos saberes experienciais um papel identitário valorizado e central na construção do trabalho docente na Educação Profissional da Segurança Pública. Esse reconhecimento também havia sido identificado em estudos presentes no estado de conhecimento desta pesquisa (Souza, 2019; Kirsch, 2013; Almeida, 2018; Pereira, 2018; Santos, 2013). Dessa forma, o próximo elemento constituinte da categoria de análise investigou as **perspectivas da Construção e Trabalho Docente do Bombeiro Militar**, ou seja, quais elementos atribuem significados e reforçam essa valorização.

A análise destacou as seguintes unidades de sentido: elementos da identificação docente, recursos da experiência pessoal na construção do trabalho docente, características do professor e instrumentos de formação e de preparação do professor. Para os entrevistados, existe uma vocação docente, é uma ‘questão de afinidade’ (FU15), ‘algo meio natural’ (AU15), exigindo que a pessoa queira ser professor. É visto como um papel para quem gosta, estuda e torna-se referência na área.

Alguns entrevistados enfatizaram o aspecto individual: ‘a instituição [...] tem muito pouca influência’, e considera o processo ‘mais natural’, onde a pessoa busca

espontaneamente o conhecimento e a inserção nas equipes docentes (JU15), depende do ‘*feeling*’ do professor (AU15). Já outros entrevistados relataram a experiência inicial advinda das atribuições de suas funções no CBMSC: ‘fui colocado no fogo para coordenar um curso’ (DU15) ou que depende de uma necessidade institucional.

Dessa forma, pode-se afirmar que os processos, oportunidades e critérios de seleção para as equipes docentes de áreas técnicas do CBMSC delineiam, intencionalmente ou não, parte significativa da política educacional e do papel institucional do professor. O reconhecimento por pares e superiores, as oportunidades (institucionais ou pessoais) para capacitação interna e externa, e as conformidades regulamentares na seleção de professores valorizam fortemente a experiência profissional na área da especialidade técnica. Este ciclo da cultura institucional tende a reforçar o paradigma de um sistema educacional tecnocrata.

A ênfase na experiência prévia é evidente, validado pelo tempo médio de experiência profissional dos entrevistados e também destacado pelo entrevistado D: ‘não dá para deixar alguém que entra agora, que recém entrou, não tem experiência ainda [...]?’ Ou que tá começando e assuma uma importante disciplina de repente. E que vai trabalhar somente a questão do saber [...]?’ O saber fazer vai ficar num automático daquilo que ele está repassando como instrução que ele teve’ (DU16).

No âmbito da construção dos saberes, confirmou-se uma compreensão majoritária entre os entrevistados de que o saber (conhecimento), o saber fazer (habilidade prática) e o querer fazer (atitude/vocação) constituem as características centrais esperadas do professor Bombeiro Militar (U01) (quadro 11, a seguir):

Quadro 11 — Perspectivas cognitivas principais da construção dos saberes docentes

Palavras-chave	Elementos extraídos das entrevistas	Entrevistados(as)
saber (conhecimento teórico)	domínio da matéria; conhecimento; o saber; o saber; conhecimento; o saber; conhecimento teórico	A, B, C, D, F, G
saber fazer	domínio técnico; as técnicas; formação técnica; o conhecimento técnico, dominar; entender do assunto	A, B, D, J
	demonstrar	C
	prática; vivência; a experiência, competência profissional, habilidade de saber fazer; saber fazer [...], desempenhar; saber fazer; aplicar o saber; experiência; experiência em operacional ou administrativo; o saber fazer, estar na linha de frente ou estar com a caneta aquecida o tempo todo; vivência prática profissional (...) desenvolvimento da habilidade de como fazer;	A, C, D, E, G, J

Palavras-chave	Elementos extraídos das entrevistas	Entrevistados(as)
	experiência; praticar atividade	
querer fazer (identificação com a área)	vontade de ser docente; o querer; afinidade com um assunto; (querer fazer) depende da identificação com a disciplina; é uma questão de afinidade	C, D, F, H

Fonte: Da autora (2025).

A presente compreensão está amparada pela Matriz Curricular Nacional (Brasil, 2014b), orientada pela Pedagogia das Competências de Perrenoud, assim como é a base teórica do curso de CTE oferecido pelo CBMSC. Contudo, tal alinhamento isolado não tensiona suficientemente, pela via da cientificidade pedagógica, as concepções de Educação Profissional praticadas no CBMSC e orientadas pela Política Nacional de Segurança Pública. Assim, tomou-se a investigação dos contextos que reforçam a valorização dos saberes experienciais e dos que limitam o trabalho docente no CBMSC. A partir deste caminho, questionou-se quais são os fatores que atribuem a invisibilidade da reflexão crítica e esvaziamento da Educação Profissional em seu fim: o da apropriação do conhecimento socialmente produzido e acumulado historicamente pelo homem.

Como características de um professor no CBMSC e esperados pelos entrevistados (U01), sob a perspectiva dos componentes cognitivos, além dos saberes já elencados, os entrevistados destacaram: saber mediar, saber comunicar, saber motivar e inspirar, assim como a empatia, ética, disciplina e postura profissional, a segurança (autoconfiança), o equilíbrio emocional (entre a vida privada e o profissional), a experiência própria em docência e a profissional da área e, a atitude de desenvolvimento contínuo, o ser aprendiz.

Quanto aos instrumentos de formação do professor na instituição, entre os recursos mencionados estão o estudo e os treinamentos contínuos, a participação em cursos internos (com destaque para o CTE) e externos, o preparo e uso de ferramentas e/ou de tecnologias e a experiência docente. Sobre esta última, o entrevistado I destacou a transposição didática no ato educativo: ‘buscar essa base teórica, aliado com a nossa experiência e então, trazendo pra nossa realidade de corpo de bombeiro, trazendo para as nossas dificuldades, para nossas dores, para as nossas possibilidades’ (IU02). Contudo, este professor ressalta a necessidade de subordinação da doutrina profissional às políticas de comando: ‘a gente tem que estar preparado também para trazer o que o comando espera, [...] as políticas de comando [...] inclusive a nossa opinião pessoal naquele momento é uma coisa que talvez seja irrelevante, porque o que a gente tem que passar é nossas políticas institucionais e como que hoje a gente

precisa trabalhar ela na Corporação' (IU02).

Sobre os instrumentos de preparação docente, os entrevistados enfatizaram a importância do estudo vinculado à prática profissional, incluindo estudos de caso (G-U03). A experiência via transmissão pessoal também foi destacada como fundamental, conforme o entrevistado E: 'de forma geral, o contato é mais próximo [daquele que os] militares mais experientes [tiveram], acho que é mais peso até mesmo do que um curso ou uma capacitação [...] O bombeiro é uma das profissões em que a experiência passada de pessoa a pessoa, ela é muito rica. Ela traz muitas coisas [...], mas eu vejo que hoje como nós não temos gestão do conhecimento, nós não temos gestão da inovação, muitas coisas são transmitidas como discurso [...] de pessoa para pessoa, mas nós ainda não temos isso como prática [...] ou como princípios pedagógicos bem claros [...]' (EU03).

Ainda na preparação, a avaliação diagnóstica foi citada como recurso: 'a forma que a gente vai trazer essa informação é diferente, conforme a turma [...] inclusive o tempo em que a gente vai usar para cada parte dessa aprendizagem ali dessa construção tem que ser diferente' (IU03). Esta prática reconhece o papel do aluno na mobilização dos saberes e ressalta a natureza relacional do ato educativo, como reflete Freire (1996, p.12) "não há docência sem discência".

Todavia, a valorização da experiência com os discentes não pode se restringir às preocupações pedagógicas imediatas ou aos objetivos pontuais de um curso. Este caminho reforça uma postura pragmática utilitarista de Educação Profissional, trazida da formação de professores regida por modelos que separam os saberes específicos e pedagógicos, ou mesmo os que privilegiam os saberes didático-curriculares (Saviani, 1996). Evidência no discurso de grande parte dos entrevistados, em que os instrumentos de técnicas de ensino surgiram como componentes da construção de saberes: 'executar um passo a passo das técnicas' (JU03), 'nivelar a sua comunicação' (FU03; G03; I03), 'usar exemplos' (BU03) e 'ter como referência a andragogia' (DU03).

O entrevistado J discorreu: 'então primeiro eu tenho que conhecer muito bem as técnicas que eu vou repassar, é ter uma clareza de informações, acima de tudo, o diálogo com os alunos [...] Para que eles entendam da melhor maneira possível [...] eu acho que o curso de técnicas de ensino ajuda bastante a gente nisso, que é definir os objetivos, né dá aula antes da aula' (JU03). O contraponto da atenção à interação entre professor-aluno, reside na instrumentalização dos diversos agentes técnicos e humanísticos que integram o trabalho

educativo (Saviani, 1999), ciente o professor de sua contribuição com a apropriação do aluno de sua prática profissional à prática social global. Chama-se, assim, a atenção para uma aproximação da abordagem de Educação Profissional que valorize não apenas aspectos técnicos, mas também sociais, emocionais e culturais (Kirsch, 2013).

A formação dos professores deve ser um processo intencional e integrado, que supere a fragmentação de saberes, fundamentada na concepção de conhecimento como transposição da realidade (Machado, 2015; Kuenzer, 2024) e na apreensão do trabalho como atividade humana criadora ou alienante (Ciavatta, 1998). Constituindo-se então, de processos formativos e de desenvolvimento profissional, preocupados com a travessia concreta do professor, capaz de prepará-lo não para a transmissão de conteúdos e conhecimentos empíricos, mas para a construção e socialização de conhecimentos de forma crítica e contextualizada (Saviani, 2013; Machado, 2015).

A partir dessa preocupação foram destacados **os limites do trabalho docente no CBMSC**, em que se identificaram três tipos de recursos: os oferecidos pela instituição, os que dependem dos alunos e os recursos externos.

Dos recursos, quanto aos fornecidos pelo CBMSC, a doutrina institucional emergiu como principal referência, materializada nos manuais técnicos e documentos do projeto pedagógico, incluindo regulamentos de ensino e currículos, com destaque para o Programa de Matérias e Plano de Unidade Didática (PROMAPUD). Os relatos ilustraram essa centralidade: ‘basicamente é com base nos manuais já existentes, no conhecimento já existente na Corporação, que já vem sendo desenvolvido e eventualmente trazendo alguma atualização’ (FU05); ‘PROMAPUD’ (BU05; CU05; FU05), ‘a gente sempre segue aquilo que já vem delimitado pela própria Corporação [...] quem que delimita isso são as coordenadorias operacionais’ (CU05).

De forma positiva, o CBMSC adota um modelo participativo na construção curricular e do projeto pedagógico institucional. Profissionais de referência das áreas técnicas (geralmente vinculados às Coordenadorias Operacionais) elaboram a proposta curricular, que posteriormente é validada pela Diretoria de Ensino. Esta última consolida as diretrizes, atuando ‘desde a organização de um curso, autorização, organização até o perfil’ (DU05). Como destacado: ‘se busca inclusive, hoje em dia, é que antes de atualizar o curso ou abrir um novo curso [...] que se atualize primeiro o projeto pedagógico’ (FU05). Esse conjunto de procedimentos é fundamental por configurar um espaço de mediação das tensões inerentes à

política educacional.

Entende-se que os instrumentos reguladores não apenas normatizam, mas também podem mediar a superação da competência técnica, orientando onde e como o professor deve atuar. Somados a outros recursos e espaços manifestam o nível do compromisso institucional com a emancipação dos sujeitos, inclusive do professor, na medida em que a articulação entre competência técnica e a política institucional constitui a circunstância dialética para a crítica social (Saviani, 2013). Essa relação é percebida na fala de um professor: ‘Quando você tem essa formação e você sabe o que se quer, [...] tanto num perfil profissiográfico, tanto como o perfil de ensino, né? Que é um plano de ensino didático, né? Como tem que ser, ele vai trabalhar dentro daquilo, então ele vai usar a experiência dele com o que a Corporação quer’ (DU05).

Os objetivos institucionais que, então, historicamente compõem a tradição da instrução militar são refletidos na prática profissional desses profissionais e, inclusive, encontrados na formação e atuação de policiais civis (Pereira, 2018; Souza, 2019; Kirsch, 2013). A incidência dessa tradição aponta para a relevância do fator sociocultural no processo de ensino-aprendizagem, já que a interação entre os sujeitos é um recurso de compartilhamento dos valores e conceitos de interesse da Corporação (Fragas, 2017). Reconhecimento disto, encontra-se nos relatos dos entrevistados quando eles indicam quais recursos relacionados aos alunos importam ao ensino-aprendizagem: ‘o contato e a vivência com militares mais experientes’ (BU04; EU04), ‘a consideração da formação e experiência anterior dos alunos e novos profissionais do CBMSC’ (DU04) e, até mesmo, a ‘necessidade de se obter a atenção do aluno’ (AU04).

O trabalho educativo demanda a articulação entre as condições materiais e os contextos pedagógicos considerando nele as estruturas que organizam os saberes docentes. No CBMSC, a orientação pedagógica, entendida como recurso institucional, foi caracterizada pelos entrevistados como incipiente, restringindo-se predominantemente a avaliações ou ao ‘*feedback* dos alunos’ (IU05), bem como a aspectos didáticos superficiais. Além disso, observou-se que essa orientação frequentemente se reduz a exigências burocráticas, conforme evidenciado nos depoimentos: ‘é uma preocupação ainda pela gestão administrativa do professor, né e pouco visual do que o professor tá fazendo em sala de aula’ (BU05), ou ainda, ‘antes a gente não tinha [...] um acompanhamento muito de perto da nossa prática pedagógica’ (IU05).

O apoio pedagógico na estrutura do CBMSC apresenta-se restrito ao desenvolvimento do saber didático-curricular dos professores, cujos efeitos são vinculados às normativas institucionais e à característica social das forças disciplinares desta instituição. Contudo, os recursos ligados ao saber pedagógico e à interação coletiva deste serviço não estão consolidados, sendo ainda recente a ênfase da orientação pedagógica ao preparo das atividades pedagógicas. Essa abordagem é recente e percebida pelos professores ao receberem orientação ‘antes de começar as turmas (no Centro de Ensino) [...] sobre como estar em sala de aula, como preparar nossas avaliações, quais os objetivos das avaliações [...] a forma como isso precisa estar claro para os alunos’ (IU05).

A lacuna observada quanto à oferta do recurso pedagógico reforça uma dinâmica de isolamento docente, na qual o professor atua predominantemente sem suporte coletivo. Ouviu-se dos entrevistados que na prática hoje não existe orientação pedagógica ou curso, somente o CTE: ‘cada um vai fazendo aquilo que acredita’ (GU05); e ‘houve pouca orientação [...] a gente via como se fazia e replicava. Inicialmente a gente replica na íntegra, às vezes até com as mesmas piadas e brincadeiras e aos poucos a gente vai construindo nosso, né, o nosso perfil de professor’ (IU05). Como resultado, esta replicação privilegia os conhecimentos práticos individuais, aguardando que a mobilização dos saberes docentes ocorra a partir dos saberes específicos aprendidos, em desfavor das contribuições das dimensões pedagógica e social.

Por outro lado, de fato, os entrevistados reconheceram que o conhecimento decorrente da ‘expertise dos militares experientes [...], não como capacitação, mas como quase uma mentoria dos militares mais antigos’ (EU05). Essa prática, da influência das experiências com os professores e profissionais de referência incidem no saber atitudinal do professor, moldando comportamentos e posturas consideradas adequadas ao perfil do professor.

O Curso de Técnicas de Ensino foi considerado um importante recurso de ‘formação, para lecionar de uma forma adequada, com a participação de todo mundo, que haja interação com todos, [...] fazer uma dinâmica diferente, tem como tirar ele (o aluno) da sala de aula’ (DU05).

Outra particularidade destacada pelos entrevistados como recurso proveniente da instituição refere-se ao acesso dos professores aos sistemas de informações e dados institucionais, bem como às experiências compartilhadas em grupos técnicos (GU06). Além disso, recursos externos, como visitas, estudos, cursos e especialmente os ambientes de

competições operacionais realizados em corpos de bombeiros de outros estados e países foram considerados de alta relevância para a prática educativa. Os depoimentos indicam que os incentivos ao intercâmbio e ao desenvolvimento profissional nas áreas técnicas no CBMSC, historicamente dependem, e ainda principiam, de esforços pessoais. Como exemplos: ‘o XXX<sup>7</sup> [...] formava uma rede grande, proporcionou que a gente fosse fazer até intercâmbio [...] nos Estados Unidos [...] referente a várias áreas’ (CU06); e ‘o pessoal começou a participar de competição [...] através dos campeonatos cria cenários de verdade; competições’ (CU06; GU06).

Entretanto, todos esses recursos, voltados à ação pedagógica, quando ofertados pelo CBMSC e ausentes de intencionalidade objetiva (Saviani, 1996) são instrumentos que corroboram para a centralização da responsabilidade e isolamento do professor em seu papel. Por conseguinte, o trabalho educativo, diante das limitações desses contextos, tende a advir de uma “sobrevivência profissional” (Tardif, 2014), marcada por práticas emergentes da aprendizagem, pessoal e coletiva, por tentativa e erro.

Essa dinâmica também concorre ao enfraquecimento do compromisso institucional com a profissionalização docente. Se faz necessário, então, pensar a articulação desses múltiplos recursos voltados ao fim da apropriação e mobilização dos saberes dos professores de forma ampla.

Soma-se a essa perspectiva de análise **os desafios do trabalho docente no CBMSC**. Tomados os depoimentos dos entrevistados, os desafios foram relacionados, nesta análise, quanto às naturezas instrumental e criativa da mobilização dos saberes.

Entre os diversos desafios mencionados e que se relacionam às condições de trabalho, portanto instrumentais, estão: a valorização do professor, a burocracia institucional e administrativa, a gestão do tempo e a sobrecarga profissional, questões de logística como infraestrutura física e recursos materiais, a priorização institucional do ensino, as demandas geracionais com novos perfis de alunos, o trabalho em equipe e a avaliação docente.

No que diz respeito à valorização do professor, os relatos destacaram a necessidade de estímulos para o desenvolvimento profissional vinculado diretamente à atuação do bombeiro como especialista em sua área. Essa visão privilegia uma abordagem mais tecnicista, centrada no saber específico, como expresso em um dos depoimentos: ‘e essa talvez tenha sido uma das maiores dificuldades de manter esse saber como professor[...] Eu percebo que é um ponto

---

<sup>7</sup> XXX: Omissão da identificação do professor bombeiro militar citado pelo entrevistado.

sensível, né? Então, pelo menos na minha na minha visão, é que doutrinariamente a parte teórica, ela é, digamos assim, ele de certa forma pacífica, né? Mas eu entendo que o que o saber fazer né ela, ele é extremamente importante’ (EU07).

A necessidade indicada de aprimoramento profissional por iniciativa da própria instituição é citada por grande parte dos entrevistados (AU07; BU07; EU07; GU07; HU07). Também foi sugerida uma maior integração e oportunidades de *networking* entre as corporações (DU07). Os entrevistados apontaram uma carência de reconhecimento e motivação por parte do CBMSC, indicando terem pouco apoio institucional, motivação, mesmo estímulos; e que o professor não é reconhecido (BU07; DU07; EU07). Existe uma dificuldade na liberação dos Comandantes imediatos dos bombeiros que acumulam as funções às atividades docentes para participarem de cursos e treinamentos (BU07; GU07).

Outras questões levantadas incluíram a falta de apoio na produção de conteúdo para as formações e para a educação continuada (AU07; GU07). Ainda, aqueles professores que buscam o desenvolvimento profissional por iniciativa própria encontram limitações na adesão institucional ao conhecimento produzido, como enunciado pelo entrevistado E: ‘agora, quando eu crio uma um ambiente hostil para pesquisa, quando eu acho que aquilo não importa, porque nós sempre fizemos, [pergunta] mas será que nós fizemos bem? será que não poderia ter sido melhor?’(EU07). O discurso frustrado desse mesmo professor conta também sobre a resistência e capacidade do CBMSC em alterar seus protocolos operacionais por novas técnicas e visões externas trazidas, somando a esta análise o desafio da burocracia: ‘hoje eu já consigo entender de uma outra maneira a que ser disruptivo dentro de uma instituição carregado de protocolos, nem sempre é bom né?’ (EU07).

Na esteira dos aspectos motivacionais ao professor, encadeia-se o desafio citado em conseguir bons professores e equipes para ministrarem os cursos (CU07; AU07; B07; E07).

Diante dos diversos elementos, o maior desafio apontado pelos professores foi a gestão do tempo e a sobrecarga profissional. Essas dificuldades estão vinculadas ao saber atitudinal que é aquele relacionado ao domínio e à vivência do papel docente (Saviani, 1996), como exemplificado nos trechos: ‘tempo, [...] a gente não é professores exclusivamente, então a gente divide com as nossas funções atuais que exigem muita responsabilidade da nossa parte’; ‘ter tempo para estar me atualizando de verdade’; ‘ter um pouco mais de tempo fora de um do horário de trabalho’; ‘conciliar o tempo assim, porque a gente acaba dando aula nas nossas horas de folga’; ‘E além do estudo que eu já tenho que fazer para me preparar [...] eu

acabo na minha hora de folga estando no quartel novamente dando aula, né? Nosso tempo é valioso' (BU07; HU07; JU07).

A presente realidade não é acidental, mas é produto social do regime de acumulação flexível (Kuenzer, 2017; 2024), que impõe uma lógica de formação e trabalho pautada na multitarefa e na demanda por qualificações *just in time* (o mínimo necessário) para atender a necessidades organizacionais. Nesse contexto, os profissionais são pressionados a conciliar diversas funções, naturalizando a sobrecarga de trabalho como parte inerente à profissão. A própria estrutura da Educação Profissional (na formação e educação continuada do CBMSC), com seus cursos modulares e de curta duração, reforça essa dinâmica à medida que busca atender às demandas do mundo do trabalho, assim consideradas também nos estudos do CBMSC como necessidades de: atualização, inovação e flexibilização (Souza, 2009; Silveira, 2011; Kehl, 2012; Colla, 2012; Izidoro, 2012; Barcelos, 2012). Deste modo, a dificuldade em gerir o tempo não se resume a uma questão individual, mas reflete uma subjetividade flexível em que o professor e profissional é levado a internalizar e reproduzir essa lógica (Kuenzer, 2017; 2024).

Da mesma forma, outros desafios apontados têm como ponto de inflexão a perspectiva de educação atravessada pela lógica organizacional do gerencialismo, que assim como ocorre em outras instituições de serviços públicos, elegem o desempenho e a eficiência como cursores e sentidos do ato educativo.

Pôde-se observar essa visão nos discursos que enfatizaram as demandas logísticas, incluindo infraestrutura física e recursos materiais, como tratou um dos entrevistados: 'a instituição, ela não pode fechar os olhos para a formação, não pode dizer - Ah não, o ensino é muito caro. Eu vou ter que cortar gastos, custos com ensino porque eu tô precisando de mais recursos na ponta. Ok, a ponta é superimportante também, é fundamental, porque é lá que vão acontecer as coisas. Mas as coisas vão acontecer de maneira correta? [...] Então eu vejo que o papel da instituição [...] é a gestão, [...] eles têm que estar atentos para isso (...) a instituição tem que estar bem ciente que isso aí não é gasto, né? é investimento' (CU07). Por outro lado, a crítica do professor destacou a necessidade de priorizar a área do ensino no CBMSC, tanto pela importância operacional quanto pelo compromisso institucional com seu valor social (quando ele questiona sobre a maneira correta de acontecer as coisas). Assim sendo, e como neste exemplo, apenas a partir de uma compreensão da realidade que considere aspectos mais complexos e críticos da relação entre os saberes será possível superar um viés utilitarista na

formação profissional.

Ainda, quanto aos desafios apresentados pelos professores neste estudo, foram mapeados os discursos que reforçaram a preocupação com a priorização e investimentos institucionais na formação de professores e na profissionalização dos serviços pedagógicos (CU07; AU07; DU07; EU07).

A demanda por investimentos em ferramentas tecnológicas para o trabalho docente está diretamente ligada a um desafio geracional. A sua problemática reside nas dinâmicas da comunicação contemporânea, em que fatores como os meios digitais (internet, sistemas e plataformas), o tempo disponível, a motivação e a linguagem utilizada competem com os recursos de comunicação aos quais os professores estão habituados. Isso exige, na visão dos pesquisados, não apenas infraestrutura adequada, mas também capacitação para o domínio dessas novas ferramentas (BU07; CU07; DU07; EU07; GU07).

Nesse aspecto, reflete-se sobre os efeitos da lógica de obsolescência e efemeridade agregadas a essa demanda. Tais dinâmicas de comunicação integram primeiramente a teia social que molda e transforma os sujeitos, influenciando seus saberes no caráter atitudinal e crítico-contextual, para então se traduzirem em exigências pedagógicas concretas. A questão que se coloca está na crescente imbricação entre trabalho material e imaterial<sup>8</sup>, que não pode ser reduzida a uma mera cobrança por ‘utilidade’ em relação aos instrumentos e meios requeridos.

Os últimos desafios identificados como instrumentais estão ligados às condições e promoção do trabalho em equipe dos professores e à avaliação docente. Quanto ao trabalho em equipe, dois aspectos foram postos ao papel institucional, sendo o primeiro o de ‘motivar que todos [os professores da equipe] estejam nessa sincronia’ (BU07), e o outro em relação à própria estrutura administrativa de ensino do CBMSC, para garantir os encontros das equipes desde o planejamento até a realização do curso (CU07; EU07). Já quanto à avaliação, foi sugerido uma avaliação mais abrangente do processo de ensino, não focado somente no professor.

Quanto às necessidades vinculadas à mobilização criativa docente, sendo assim dependente mais diretamente do professor, destacaram-se: motivar os alunos, produzir conteúdo, a conscientização ao desenvolvimento profissional, experiências externas e a democratização do conhecimento. O recurso de mobilização docente mais citado pelos

---

<sup>8</sup> Trabalho material: a garantia da subsistência material humana com a conseqüente produção; trabalho imaterial: a produção de ideias, conceitos, símbolos, habilidades, atitudes e valores (Saviani, 2013).

professores foi o de oficinas, como exemplificado: ‘receber e fazer oficinas’; ‘[...] imersão do professor’; ‘*workshop*’; ‘*workshops* fora do Estado (BU14; DU14; EU14; FU14). Este é um modelo de recurso comum nas dinâmicas das organizações de Bombeiros Militares do país.

O elemento de democratização do conhecimento levantado pelos professores teve relação com a necessidade de ‘capilarizar a formação’ (IU14) em que o professor percebe a demanda de construir o conhecimento entendendo as necessidades concretas profissionais dos bombeiros que atuam em diversos locais do estado. Então, fala da necessidade do professor de ‘estar com pessoas entendendo a especificidade daquela região’ (IU14). Também a democratização se refere à existência de ‘espaço colaborativo para reunir os professores com frequência’ (FU14). Trata-se de gerar pesquisa (DU14; IU14) sobre a atuação profissional que por sua vez retroalimenta as doutrinas, os conhecimentos profissionais e os próprios saberes docentes.

Nesse caminho de reflexão, voltada à permanente democratização do conhecimento, coloca-se um dos principais desafios ao professor em sua práxis, que é o da formação humana integral (Ciavatta, 1998). Dessa maneira, é posto o desafio ao professor em buscar os fundamentos dos sentidos do trabalho humano, que vai para além da abstração do pensamento científico ou das teorias educacionais ou mesmo da prática profissional. É tomar, o professor, o sentido [político] para si do trabalho imaterial da educação, como processo de formação social e histórica da humanidade, restabelecendo os vínculos entre educação e trabalho (Saviani, 2013). Entretanto, esses passos não podem estar na responsabilidade individual do professor, mas na atividade coletiva e num processo permanente e integrado (Nóvoa, 1992) à Educação Profissional do CBMSC.

A educação continuada serve à esta a capacidade, do espaço de qualificação vivencial, à medida que ofereça as condições objetivas materiais de mobilização do saber educativo no desenvolvimento profissional do professor e por intermédio do ensino-pesquisa. Ressalta-se o papel da educação continuada como espaço de formação, produção de conhecimento e intervenção na realidade, que precisa contemplar os diferentes momentos da carreira docente e seus contextos profissionais.

Finalizada a análise e identificação dos contextos docentes neste ambiente, a segunda categoria trata das perspectivas da prática social de uma EPT no CBMSC com foco na formação de professores.

#### 4.2 Perspectivas da prática social de EPT para a formação de professores no CBMSC

A primeira questão empírica e teórica posta a este objetivo são as **possibilidades do trabalho docente no CBMSC**. Essa parte da análise é construída a partir das questões intencionais e diretas de investigação relacionadas às perspectivas dos entrevistados quanto à existência ou não de espaços colaborativos na instituição e de espaços de pesquisa. Também perguntados sobre as referências teóricas, metodologias e recursos do conteúdo utilizados no ato docente. Por fim, compôs esta análise da categoria as boas práticas, assim consideradas pelos professores.

Sobre o espaço colaborativo, foi unânime a indicação dos grupos constituídos e nominados de Coordenadorias Operacionais como espaço institucionalmente criado, mas também as redes formadas pelos interesses de identificação profissional e atuação nas áreas especializadas do CBMSC (AU10; BU10; JU10). Essas redes são essenciais ao desenvolvimento dos saberes específicos e se formam muitas vezes conforme a proximidade física ‘de trabalhar no mesmo quartel, facilita muito’ (JU10) e a ‘sinergia do grupo’ (CU10). Um relato destacado é da compreensão do professor que não vê ainda o espaço colaborativo de ‘uma gestão para o professor instrutor’ (DU10). Dessa forma, ficou constatada a carência de espaços colaborativos voltados ao desenvolvimento profissional como professor e, por conseguinte, mais uma vez, que o trabalho docente é um trabalho, em seu maior tempo, solitário.

Ainda que a própria proposta curricular da SENASP, reforçada nos estudos de Sena (2016), atribua ao professor da Segurança Pública o perfil de autonomia intelectual e pensamento crítico e criativo, a efetivação desse processo autêntico de desenvolvimento profissional docente depende de um suporte estrutural e intencional de educação continuada. Isso requer disponibilidade para o trabalho coletivo e à ação crítica. Trata-se de profissionais que, em seus contextos sociais de atuação docente, carregam e contribuem com os valores éticos, políticos e estéticos da formação profissional em Segurança Pública. Esses são, inclusive, componentes da disposição à exposição pública presentes na profissionalidade docente (Nóvoa, 2017). Assim, a preocupação com o “como” e “onde” se dará a travessia concreta do professor (Saviani, 2013) em seu desenvolvimento profissional demanda a criação de espaços colaborativos e de pesquisa.

Nesse sentido, o espaço de pesquisa no CBMSC também foi investigado, tendo sido

relatado pelos entrevistados como poucas as oportunidades institucionais para pesquisa (BU11; CU11; DU11; GU11) e que, pelo contrário, acabam ‘esbarrando na falta de incentivo e valorização’ (FU11), pois ‘quem quer ter algum progresso acadêmico acaba buscando por conta própria’ (FU11). O pedido, na voz de um dos professores, é de que se ‘quer espaço físico e espaço de oportunidades’ (HU11). Atualmente as pesquisas desenvolvidas no CBMSC ocorrem por meio da Instituição de Ensino Superior do CBMSC (FU11), mas na visão de um professor ‘as pesquisas são sempre relacionadas a problemas institucionais [...] foge da sala, da estrutura de docência’ (EU11).

Superar essa dicotomia epistemológica é essencial, compreendendo a pesquisa como parte intrínseca do processo formativo quando assumida com intencionalidade docente (Vieira; Vieira; Pasqualli e Castaman, 2019). Defende-se que o ato educativo é o meio pelo qual a realidade e a atividade humana ganham significado, incorporando às formações a capacidade de análise, diagnóstico e criação de soluções para problemas complexos (Kuenzer, 2024), problemas estes que demandam interdisciplinaridade (Amaral, 2022). Essas características são fundamentais para transcender o modelo de formação, que muitas vezes se limita à sala de aula ou à mera aplicação de conteúdos. A questão que fica é a de que fará o professor e o CBMSC a formação do trabalhador tomando por princípio a pesquisa sem que seus professores não estejam vinculados e formados ao mesmo princípio da educação? Assim, a necessidade de um espaço na estrutura educacional que promova o pensamento por e pela pesquisa, justifica-se tanto para a Educação Profissional em Segurança Pública quanto para a formação de seus professores.

Enquanto isso, investigando as bases conceituais dos entrevistados, foram especificadas as referências teóricas e metodologias adotadas pelos professores, tendo sido destacados a andragogia (Malcolm Knowles) e o ensino por objetivos (DU12; EU12), ambas referências disciplinadas no curso CTE, de formação de professores do CBMSC. Um dos professores indicou ter também referência em teorias táticas e livros que falam sobre equipes de alto desempenho (EU12).

Quanto às metodologias utilizadas pelos professores, a maioria abordou o método interativo (AU09; BU09; CU09; DU09; GU09; HU09; JU09), reforçando a influência central do CTE para atuação docente. Conforme a mesma origem teórica, foram citados os simulados (referência ao momento da prática do ensino por objetivos) (GU09; HU09). Outras metodologias abordadas foram: *design thinking*, metodologias ativas e *storytelling* (IU09);

Aprendizagem Baseada em Problemas (BU09; DU09); trilha do conhecimento (BU09; IU09); uso de exemplos, da experiência de uma atividade de operacional (GU09; HU09; JU09); e o erro [como elemento necessário à prevenção] (JU09). Ainda, condizente à teoria das equipes de alta performance, foi dado ênfase ao uso de exercícios de mesa e de competições como estratégia de formação e capacitação (DU09; EU09; GU09; HU09).

Em relação aos recursos, o processo ocorreu em duas etapas: primeiramente, identificou-se os recursos utilizados pelos professores em sua prática docente (do conteúdo); em seguida, com o objetivo de mapear o interesse dos professores pelo produto educacional desta pesquisa, levantou-se boas práticas relacionadas aos recursos educacionais para a (futura) formação docente especificamente. Os recursos estão apresentados no quadro 12, abaixo:

Quadro 12 — Recursos do trabalho docente e boas práticas

<b>Tipo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Entrevistados(as)</b>
recursos do conteúdo (U08)	doutrina, manual	A, E
	pesquisa, experimentação	A, E, J
	problemas (reais)	B
	sensibilização do aluno	B, E, F
boas práticas (U13)	livro	I
	campeonatos	E
	seminários	D, F, G, I, J
	podcasts	F
	problemas (ABP)	D, G
	gamificação	D, F
	estudos empíricos	G, J
	pesquisa	H, I

Fonte: Da autora (2025).

Percebe-se que a pesquisa foi um elemento indicado nos dois tipos de recursos, ou seja, já utilizados individualmente e desejados numa formação de professores. Nessa formação, a abordagem quanto à pesquisa foi no sentido de que a instituição deveria oferecer o suporte e ‘acompanhar a trilha do conhecimento do profissional’ (IU08) e também como uma forma de nivelar e capacitar os professores em ‘determinadas áreas’ (HU08). No mesmo caminho, o recurso seminários foi indicado por boa parte dos entrevistados, conforme segue:

‘troca de experiências [...] *networking*’; ‘rede de contato com gente diferente, de outros corpos de bombeiros, de outros lugares do Brasil’; ‘ensino das boas práticas de ensino profissional e trazer pessoas que tenham alguma experiência [...] da Segurança Pública’; ‘ciclo de palestras [...] espaço onde a gente possa sentar e juntos pessoas de outros setores diferentes discutir um problema complexo que a gente tem na Corporação’ (DU13; FU13; GU13; IU13).

O levantamento das preferências dos recursos mobilizados e reconhecimento de quais seriam as boas práticas são extremamente relevantes para quaisquer propostas de formação de professores, atendendo a necessidade de se ter uma atenção especial para as fases do ciclo profissional do professor e os contextos de seu exercício profissional.

Um outro passo de análise da categoria investigou a existência e os espaços possíveis da abordagem crítica de EPT no CBMSC por meio da compreensão e informações dos entrevistados, tratando assim das **perspectivas da EPT no CBMSC** voltado à formação de professores nestes espaços.

A análise, inicialmente, tomou as respostas dos professores, que foram unânimes na negativa da afirmação, quando perguntados se tiveram acesso a alguma discussão sobre EPT ou de suas bases teóricas, ou algo relacionado a espaços educativos formais e não formais de Educação Profissional, à exemplo da resposta: ‘nunca recebi nenhuma capacitação nesse sentido ou informação técnico profissional não. [...] eu desconheço’ (BU17).

Nesse caso, a falta de uma base epistemológica consistente da Educação Profissional dos professores contribui para: a perpetuação de práticas educacionais subordinadas à lógica gerencialista da estrutura organizacional; e a fragilização das políticas de profissionalização docente na Segurança Pública.

Os trabalhos acadêmicos do CBMSC (estado de conhecimento da pesquisa) não apenas reforçaram a primeira premissa ao destacar a demanda por eficiência na formação profissional (Souza, 2009; Silveira, 2011; Kehl, 2012; Colla, 2012; Izidoro, 2012; Barcelos, 2012), mas também revelaram como essa perspectiva deriva da transposição de métodos e técnicas de gestão privada para o setor público. Essa transferência, longe de ser neutra, insere a ação pedagógica em um campo permeado por relações de poder e conflitos de interesses (Saviani, 2013), demonstrando como os modelos gerenciais impactam a formação profissional.

Um exemplo disto, é que o modelo de curso de capacitação adotado do CBMSC segue

referências e padrão preconizado pela Agência dos Estados Unidos da América para Desenvolvimento Internacional (USAID). Essa agência tem histórico, a partir de sua criação em 1960, de acordos de assistência técnica na área educacional firmados com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil e também no apoio e treinamento de policiais brasileiros a partir deste período, especialmente o da ditadura civil-militar no país (Bordignon, 2011). Como a maioria dos Corpos de Bombeiros Militares do Brasil originou-se da estrutura das Polícias Militares, a cultura e o modelo de formação profissional são compartilhados.

Atualmente, entre demais setores de investimento da USAID através do Escritório de Assistência a Desastres (OFDA) na América Latina, essa agência apoia e promove cursos de instrutores nas áreas de resposta a desastres e de ajuda humanitária, incluindo ao CBMSC. No manual do Curso de Técnicas de Ensino (CTE) consta a observação que:

Esta capacitação foi desenhada a partir do Curso “Capacitação Para Instrutores - CPI”, patrocinado pela Oficina de Assistência a Desastres da Agência para Desenvolvimento Internacional do Governo Federal do EUA (Office of Foreign Disaster Assistance – OFDA/USAID) e desenvolvido no Brasil pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (CBMSC, 2021c, p. 7).

A informação acima é relevante, pois para esta análise, a configuração das subjetividades do trabalhador do CBMSC e de seus professores não pode estar reduzida à identificação ou não de um modelo educacional, mas dos contextos que os situam na realidade histórica e das tensões sociais dela advinda.

Outros elementos que se relacionaram com a EPT e de interesse desta pesquisa foram levantados na convergência das unidades empíricas e teóricas, sendo estes: identificação dos efeitos sociais ou forças sociais da prática educativa do professor do CBMSC; ética e/ou preocupação com o bem-estar do aluno; reflexão do professor sobre sua própria prática; e identificação da perspectiva histórica na prática educativa.

Entende-se que a valorização do trabalho como princípio educativo depende da conscientização do professor e do reconhecimento da relação entre vivência pessoal e contexto profissional, tanto no que se refere a ele próprio quanto aos trabalhadores por ele formados. Nesse aspecto, as pesquisas sobre educação no âmbito militar (ou da Segurança Pública), bem como o amplo material empírico coletado (entrevistas), indicam que o domínio e a apropriação do trabalho educativo pelos professores são mediados por saberes específicos

e experienciais (das trajetórias profissionais e pessoais), constituindo o eixo central da política educacional e institucional do CBMSC.

Por outro lado, ao reconhecer que os saberes docentes se situam na interface entre o indivíduo e o sistema (Tardif, 2014), apreende-se que o papel do professor somente será realizado mediante a compreensão de sua própria realidade profissional concreta, não somente de sua experiência. Sendo assim, a partir da interlocução teórica da pesquisa e do discurso dos entrevistados foram identificados os entendimentos acerca dos efeitos sociais das práticas educativas incidentes sobre os alunos, sobre o serviço do Bombeiro Militar e da governança institucional (sobre a educação).

No que se trata dos possíveis impactos e configurações decorrentes da formação profissional no CBMSC, além dos aspectos técnicos, os entrevistados ressaltaram as dimensões humanísticas que permeiam o trabalho educativo, constituindo-se em elementos fundantes, ainda que não lineares, das subjetividades e comportamentos dos futuros profissionais. Como dito pelo entrevistado B: ‘a gente pode aqui cobrar é através de repetição, propiciar que eles acabam se moldando, mas em determinado momento ou quando sair da escola, eles vão realmente ou colocar numa caixinha e deixar de lado, e a gente sabe disso, né?! Ou em alguns quesitos, talvez a gente acabe ainda agregando sim, e, de acordo com aqueles bons exemplos, eles acabam reproduzindo, mas[...] eu entendo que uma parte dessas características já vem com o indivíduo’ (BU18).

Também, foram previstas as responsabilidades do ato educativo sobre o serviço Bombeiro Militar, mesmo que consideradas a partir de um resultado direto do investimento na área da Educação Profissional. Assim constou na visão de um professor: ‘se você faz uma, consolida uma formação mal-feita, forma um bombeiro, [...] com menos carga horária que que era pretendido por conta de corte de de gastos; lá na ponta, com certeza vão sofrer essa consequência, quem vai sofrer daí não é a instituição propriamente, né?! quem vai ser atendido, a sociedade, né?!’ (CU19).

A conexão entre trabalho e educação foi destacada por outro entrevistado quando tratou da importância da pesquisa no CBMSC, indicando que a pesquisa liga ‘a docência [...] ao desenvolvimento do trabalho’ (IU19) e que, assim, deve servir para se ‘entender como que está [o trabalho] na sociedade’ (IU19). A crítica à tecnocracia institucional do CBMSC ficou marcada pelo seguinte relato: ‘nosso ensino, ele ainda tem muitas características mecanicistas e meio fordista sabe, a gente acha que está cada um numa caixa e que acaba não tendo efeitos

que reverberam para todos. [...] A nossa Corporação, ela é, se entende e se intitula como uma máquina' (EU20).

As três compreensões, mesmo que em suas particularidades, indicam mais uma vez que o trabalho educativo não é neutro. Ele carrega as contrariedades dos limites e das possibilidades de reconstrução de significados dos elementos sociais do mundo do trabalho.

Ligada à consideração da Educação Profissional contemplar fundamentos humanísticos da educabilidade humana (Andrade; Santos; Jesus, 2019), destacou-se a segunda dimensão investigada da EPT no CBMSC. A questão da ética e preocupação do professor com o bem-estar dos alunos foi observada em alguns relatos, especialmente na atribuição de valores ao papel dos professores em realizar a escuta ativa (BU21); tratar bem as pessoas, considerar questões pessoais dos alunos (BU21); se dispor aos alunos, apoiando-os quando necessário (CU21); além de cuidar de sua própria postura, para que seja exemplar (AU21). Com isso, compreendeu-se que essa dimensão tem relação com os recursos afetivo-cognitivos mobilizados no trabalho educativo (IFSC, 2020), e constituído de um saber moral do professor que estabelece uma relação de confiança com o aluno e orienta a sua prática (Gauthier, 2013).

Entretanto, superando a abordagem da ética na esfera mais imediatista da relação aluno e professor, ela deverá estar ligada à atuação do professor em sua dialética com o trabalho, orientando o aluno ao contexto da prática social global de sua profissão. Este é o ponto que conecta a atividade do trabalhador de Segurança Pública com a responsabilidade social. Fala-se assim, de uma compreensão e abordagem da ética na formação profissional, tratada a partir dos fenômenos sociais que demandam serviços profissionais de bombeiros e policiais em um Estado democrático.

Dessa forma, não se trata de uma responsabilidade individual do professor. Processos democráticos no âmbito institucional, por sua vez, favorecem a internalização de valores democráticos e a construção de subjetividades alinhadas ao perfil do trabalhador. Neste caminho, a contribuição dos fundamentos da Educação Profissional para a Segurança Pública, comprometida com a formação integral, se dá por meio de práticas educativas em suas diversas modalidades (IFES, 2022), como a educação continuada e o desenvolvimento profissional, mas também frente aos processos de concepção e organização desse espaço pedagógico.

As iniciativas de cursos acessórios ou disciplinas isoladas relacionadas à ética e

direitos humanos conforme está orientado nos eixos formadores e diretrizes da Matriz Curricular Nacional de Segurança Pública (Brasil, 2014) vem mostrando que a abordagem reflexiva do professor e do profissional constroem repertório estético, pois podem impactar as pessoas e também são capazes de constituir um diálogo com a sociedade civil, mas os efeitos na atividade profissional são poucos percebidos.

Quanto às reflexões realizadas pelos entrevistados sobre suas próprias práticas, eles destacaram alguns elementos, como: reconhecimento de um estilo ‘mais clássico [...] de ver fazer valer a cátedra [...], a autoridade do professor’ (AU22); reflexão sobre o impacto do curso de formação, que ‘molda’ e ‘forja’ bombeiros, a partir de um processo idealizado e paradoxal, entre o mundo real e o mundo ideal (BU22); que ‘não está condizente ainda com [a nossa] realidade, necessidade da ponta’ (IU22). Reconheceu-se uma formação tradicional, com pouca ou ausente de pesquisas (DU22) e de práticas de ensinamentos automatizadas em contrassenso com o perfil de aluno esperado, como indicado pelo professor: ‘a gente espera que eles tenham opinião, espera que eles tenham solução dos problemas gente espera isso, né? Porque, porque querendo ou não porque eles vão ter que ter tomada de decisão uma hora ou outra’ (DU22).

Também houve reflexão sobre a demanda relacionada à profissionalização do professor, considerando que ‘a hora atividade [...], a [nossa] formação e [nossa] preparação para estar ali, ela vai muito além do que o momento que a gente tá ali em pé no sentido literal’ (IU22). A própria valorização centralizada no saber específico do professor foi questionada: ‘eu entendo que esse talvez é um dos nossos maiores problemas porque [...] não basta apenas uma pessoa se formar num determinado curso para que eu já considere, ela é um instrutor em de alguma área, né?’ (EU22).

Diante das reflexões identificadas, o último elemento destacado da perspectiva de EP desejada tratou da perspectiva histórica do ato docente. Um dos entrevistados elencou a relevância dessa abordagem no sentido de ‘passar’ para os alunos o histórico da atividade, como foi construído ‘dentro da Corporação’ (IU23).

Os demais entrevistados citaram algo de valor histórico, atribuindo certa relação comparativa entre passado e presente aos constituintes e mobilizadores dos saberes docentes, como: ‘Hoje a gente não vê só oficiais dando aula, a gente vê muitos praças [...]. Então, realmente, está sendo dada a importância para o conhecimento técnico e para o instrutor’ (JU23); ou ‘quando eu trabalhava no B3, parte de instrução do batalhão, que era

simplesmente chegar e escalar uma guarnição para ir dar uma aula qualquer, uma palestra para determinada escola [...] Então daí a gente começou a perceber que não adiantava jogar o pessoal lá na Cova dos leões, se eles só tinham conhecimento. Eles não tinham experiência e nenhuma uma didática [...] para poder passar aquilo que eles sabiam para as outras pessoas’ (DU23). Quanto às metodologias, também houve uma contextualização histórica, à exemplo: ‘Hoje a nossa estrutura [...] apesar de ser uma instituição militar, eu vejo hoje que a gente tá de acordo com toda a evolução da cultura da sociedade. A gente está mais flexível em algumas medidas, né? Então isso acaba facilitando [...] questões disciplinares [...] a gente sempre teve aquela história, né do curso militar só sugação.[...] Agora assim, tem que ter o seu objetivo, né? E eu sempre bati contra isso, eu disse, o pior curso do mundo é aquele que acaba sem todos os seus alunos. Aí eu fui quase massacrado por essa frase’ (BU23).

Os achados empíricos indicaram uma visão histórica restrita ao aspecto pragmático do ato educativo. No entanto, esta investigação adotou uma perspectiva histórico-social mais abrangente e crítica, considerando tanto a visão dos professores quanto os valores e a cultura institucional, tomando como referência a Educação Profissional para uma formação integral e significativa dos profissionais do CBMSC. Assim, compreende-se que os desafios e elementos históricos destacados pelos entrevistados refletem, em parte, tensões decorrentes de um sistema de ensino que assimilou, e naturalizou, a cultura castrense ao modelo gerencial de organização.

Embora existam diversos convênios de integração entre instituições de ensino de órgãos de Segurança Pública e universidades, além da criação, em 2005, da Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública, uma iniciativa do governo federal, coordenada e financiada pela SENASP, o modelo pedagógico militar tecnicista, predominante nos cursos de capacitação e treinamentos, ainda é o perpetuado. Já o repertório cultural e emocional de referência desses cursos tem como base a experiência de formação dos próprios professores, e que em boa parte foram pautados por uma aprendizagem baseada no sofrimento (via reforço e punição) e justificada pela manutenção da autoridade (França, 2022), ou seja, pelo poder disciplinar. Trata-se, portanto, de uma formação profissional também reforçada por um conjunto de ritos e normas que, ao serem cultuados, moldam e consolidam a identidade da tradicional ‘instrução militar’.

Não se trata então, de uma disputa do modelo pedagógico, ou mesmo de uma proposta de superação radical da Educação Profissional no CBMSC, e dos órgãos de Segurança

Pública, qual se relaciona epistemologicamente à visão positivista e pragmática do trabalho. Nesse caminho, deve-se reconhecer a forte cultura organizacional de tradição da instrução militar, a lógica gerencialista de organização da educação, que liga o saber trabalhar ao acúmulo de competências, e as demais forças postas pelas relações sociais e produtivas.

Quaisquer propostas de formação integral aos profissionais do CBMSC somente poderão ser concebidas através da categoria contradição (Kuenzer, 2005). Dessa forma, torna-se essencial admitir e conceber alternativas de práticas pedagógicas que possam conviver na contrariedade dessa força de trabalho disciplinada técnica e socialmente ao regime econômico de acumulação flexível. Isso quer dizer, que é necessário transitar nos limites e possibilidades institucionais admitindo a educação pelo trabalho em sua negatividade (expropriação do trabalho) e na sua positividade, enquanto espaço de conhecimento, luta e mudança (Ciavatta, 2016).

Diante dos limites admitidos e dos resultados da ATD desta pesquisa, destacou-se que a cultura de gestão educacional do CBMSC prioriza o desenvolvimento profissional por meio de capacitações curtas e diversas. Desse modo, os princípios de organização gerencialista são os compartilhados e internalizados pelos profissionais. Além disso, a experiência profissional é a base do processo de ensino-aprendizagem profissionalizante, sendo também o principal elemento do perfil docente valorizado e esperado. Os professores, por sua vez, buscam sua própria formação contínua, mas enfrentam dificuldades em exercer plena autonomia intelectual devido aos desafios estruturais da instituição, como a falta de apoio para aprimoramento profissional e produção de conteúdos, além da burocracia administrativa.

A sobrecarga de trabalho e o acúmulo de funções limitam a participação dos professores e profissionais em encontros presenciais, embora formações como *workshops* e trocas culturais tenham sido amplamente sugeridas como soluções e boas práticas.

A convivência e a interação entre os profissionais do CBMSC têm exercido o papel de fortalecer os preceitos e os objetivos institucionais compartilhados. Ao mesmo tempo, esse ambiente funciona como um espaço democrático de conhecimento, favorecendo sua disseminação e a colaboração aberta.

Assim, mesmo diante das contradições, reconhece-se que o aspecto positivo do trabalho educativo como espaço de conhecimento somente se concretizará por meio da pesquisa como princípio educativo, onde a realidade e a atividade humana adquirem significados. Nessa perspectiva, é fundamental que esse espaço de conhecimento seja

institucionalizado na estrutura educacional do CBMSC, integrando-se à formação de professores em todas as etapas da carreira e contextos profissionais.

O curso de capacitação docente do CBMSC - CTE -, hoje contempla os aspectos técnicos da docência, adotando uma abordagem pragmática do conteúdo. Nele, a ciência da educação é reduzida a uma metodologia que deva ser conhecida e útil. Ao final do curso o professor se sente instrumentalizado para aplicar o conteúdo por um molde de prática docente específica. O curso utiliza o ensino por objetivos, a interação entre os sujeitos e como método a repetição.

Outros dois cursos ligados à formação de professores e citados pelos entrevistados ([Quadro 19](#)) possuem também o viés conteudista: o Curso de Princípios Pedagógicos, oferecido na modalidade de educação a distância, e a Capacitação em Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (CAVAM).

Ainda assim, não seria um caminho possível a desqualificação dessa instrumentalização docente, pelo contrário a dinâmica institucional permite manter esse espaço de formação a partir da valorização da experiência técnica. A problemática dessa capacitação está na ausência da perspectiva crítica-contextual do papel do professor na Educação Profissional.

É necessário entender que a técnica, embora se mantenha específica em sua prática, não deve limitar a compreensão humana da realidade, mas sim conduzir à descoberta de conceitos e valores universais que fundamentam o ato técnico em si, conferindo-lhe a verdadeira definição (Vieira Pinto, 2005). Esse é o caminho da travessia de formação do professor, do desenvolvimento de recursos científicos e críticos para o exercício da apropriação do trabalho como processo de realização humana e prática econômica, da ciência e da cultura (Vieira; Vieira; Pasqualli e Castaman, 2019; IFSC 2020).

No ambiente formativo, deve sim, constar também os saberes pedagógicos e didático-curriculares (Saviani, 1996) articulados ao domínio docente. Além disso, a integração dos conhecimentos com as especificidades do trabalho profissional no âmbito do Bombeiro Militar contribuirá para: a definição da função pedagógica no ato educativo de seus professores; e o aprimoramento dos instrumentos de elaboração e sistematização do trabalho educativo coletivo.

Dessa forma, a integração da pesquisa e da ciência da educação como método pressupõe compreender o conhecimento como recriação da realidade, cuja dimensão mais

essencial é a compreensão da realidade enquanto relação social. Essa abordagem permite, a partir da postura investigativa e criativa, realizar análise, diagnósticos e desenvolver soluções a problemas complexos (Kuenzer, 2024), vinculando a prática educacional a um espaço de luta e transformação.

A qualificação de uma nova abordagem de EP para o CBMSC não pode ser tratada como panaceia dos conflitos humanos que circundam os serviços da Segurança Pública, mas trata-se de uma ferramenta institucional importante e que fortalece o princípio educativo do trabalho, o qual assume papel de permitir que as novas gerações se apropriem da humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens (Saviani, 2007). Abre-se um caminho para a consolidação de uma didática de Educação Profissional neste espaço com base nos elementos investigados: identificação dos efeitos sociais ou forças sociais da prática educativa do professor do CBMSC; ética e/ou preocupação com o bem-estar do aluno; reflexão do professor sobre sua própria prática; e identificação da perspectiva histórica na prática educativa.

Nesse sentido, a formação do professor deve contemplar a compreensão do Bombeiro Militar sobre a sua profissão (as relações, conexões, estruturas internas, as formas de organização, as finalidades,...), os limites e possibilidades concretas do trabalho educativo, além do conhecimento técnico (Machado, 2015).

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo encontra-se importante contribuição da pesquisa descrita por meio do planejamento, elaboração, aplicação e avaliação/validação do Produto Educacional (PE) (Rizzatti *et al.*, 2020). Para tal, considerou-se também atender ao requisito do Programa - ProfEPT, em aplicar em condições reais e validar um produto educativo.

O Produto Educacional na área de ensino é o resultado tangível gerado a partir de uma atividade de pesquisa, que tem como objetivo responder a uma pergunta ou problema oriundo do campo de prática profissional. Pode ser um artefato real ou virtual, ou ainda um processo. Além disso, precisa estar alinhado às linhas e projetos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação, apresentar potencial de replicabilidade para terceiros e ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação com o público-alvo a que se destina (Rizzatti *et al.*, 2020). O percurso de análise sobre o Produto Educacional, tomando como referência a identificação e a articulação de suas etapas, é essencial ao primeiro passo de uma reflexão crítica e vai além das etapas teóricas e metodológicas da pesquisa.

Conforme o documento da área de ensino (Brasil, CAPES, 2023, p.12), são nove os tipos de Produtos Técnico Tecnológicos (PPT), quais sejam: “i. Material didático/instrucional; ii. Curso/Oficina de Formação Profissional; iii. Tecnologia social; iv. Software/Aplicativo; v. Evento Organizados; vi. Acervo; vii. Produto de comunicação; viii. Manual/Protocolo; ix. Carta, mapa ou similar.”

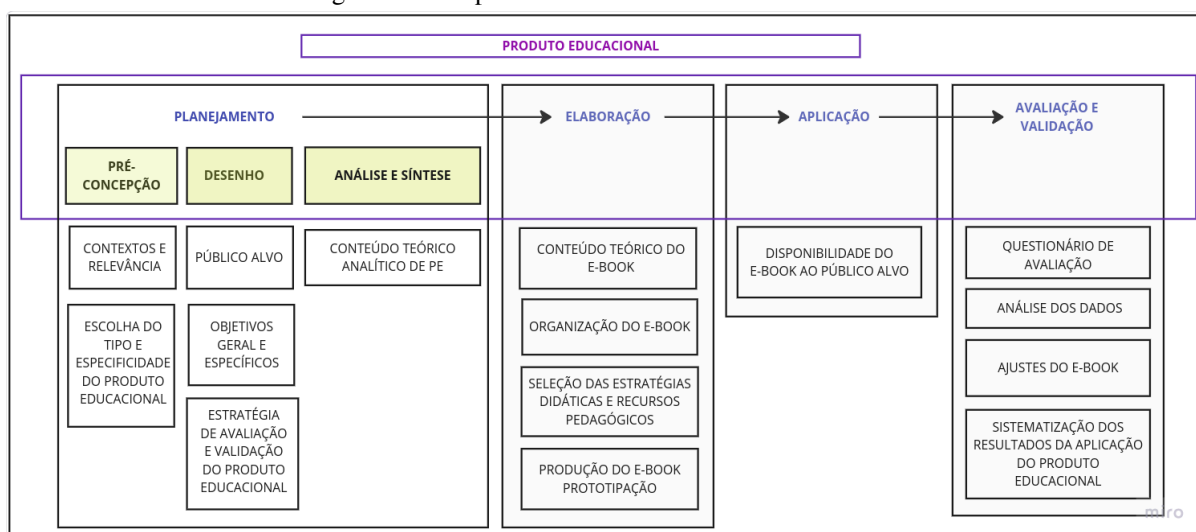
Rôças, Moreira e Pereira (apud Rizzatti *et al.*, 2020, p. 9) defendem que “o principal produto de um curso de MP [modalidade profissional] não é o PE em si, mas sim o processo de transformação do mestrando durante a elaboração do PE”. Dessa forma, a pesquisa, enquanto princípio educativo, exerce um papel fundamental como mediadora da prática pedagógica. Sua importância não reside apenas em seu aspecto metodológico, mas principalmente nos efeitos que provoca na transformação da realidade social (Saviani, 1996).

Nesse caminho, a concepção do produto educacional decorre da filiação epistemológica desta pesquisadora e da abordagem educacional eleita na pesquisa, cuja perspectiva dialética reconhece a convivência das coerências e contradições resultantes do processo investigativo (Kuenzer, 2005; Ciavatta, 2016). Nessa lógica, tanto a capacidade de intervenção social quanto as tensões identificadas na análise são entendidas como expressões do movimento real da prática educativa (Saviani, 1996; 2013). Como destacam estudiosos da

área, o ato de educar pela pesquisa pressupõe um questionamento contínuo e crítico, que alia rigor acadêmico a uma perspectiva política engajada (Frigotto, 2001; Libâneo, 2002; Nosella, 2016). Portanto, o processo educativo também assume a dimensão crítica-contextual (Saviani, 1996), capaz de promover não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também uma postura reflexiva, transformadora e emancipatória.

Por conseguinte e com base no enunciado por Rizzatti *et al.* (2020), apresentam-se as etapas de desenvolvimento do produto educacional elaborado (Figura 4), fruto da pesquisa teórica e empírica, e que serão especificados nos subitens do capítulo, conforme seguem:

Figura 4 — Etapas do desenvolvimento do Produto Educacional



Fonte: Da autora, 2025.

### 5.1 Planejamento do Produto Educacional

O produto educacional aplicado nesta pesquisa é classificado como Material didático/instrucional (PTTi), seguindo o documento orientador da CAPES. São inúmeras as possibilidades de estratégias que compõem a categoria Material didático/instrucional, como:

propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem; páginas de internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; entre outros) (CAPES, 2023, p. 12).

A produção acadêmica em ciência da educação tem o potencial de contribuir e gerar reflexão sobre a prática educativa e o contexto em que ela ocorre (Gauthier, 2013). Corrobora-se com Saviani (1996) ao considerar o caráter de mediação da prática educativa pelos efeitos que produz no âmbito da prática social e não por si mesma.

Nessa perspectiva, entende-se que o produto educacional com temática de formação de professores e direcionada a um espaço de Educação Profissional deve incorporar características específicas, alinhadas às demandas dessa modalidade educacional. Tais características incluem, conforme descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC (IFSC, 2020, p. 80): “a incorporação do trabalho como princípio educativo e a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos, abordagens didático-pedagógicas específicas à formação para o trabalho e a interdisciplinaridade ampla como balizadora do desenvolvimento curricular”.

Portanto, o produto educacional concebido estruturou-se a partir do mesmo eixo teórico-conceitual apresentado na pesquisa, o da Educação Profissional e Tecnológica. Em consonância, buscou-se a superação da abordagem tecnicista e utilitarista de formação profissional no CBMSC, partindo-se assim, da orientação concreta do horizonte político à tarefa de vincular as dimensões técnicas, éticas, culturais e estéticas ao trabalho educativo (Saviani, 2013).

Desse ponto de partida, encontrou-se a questão motriz ao desenvolvimento do PE: Quais são as condições materiais objetivas capazes de reorganizar o trabalho educativo na educação continuada do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina, de modo a orientá-lo para uma formação integral e significativa do profissional e, ao mesmo tempo, conceber espaços de reflexão crítico-contextual na formação dos professores?

A pesquisa, em seu caráter teórico e empírico, abordou essa problemática ao evidenciar a necessidade de se desenvolverem estratégias e recursos didáticos para a formação de professores do CBMSC. Por sua vez, a solução deveria articular os saberes crítico-contextuais aos demais estabelecendo um saber educativo que considere também os aspectos éticos e estéticos da formação (Brasil, 2015).

Nessa perspectiva, elegeu-se, como modalidade do produto educacional, o Material Didático e como recurso instrucional específico um *e-book* aplicado em um contexto de desenvolvimento profissional do professor. Dessa forma, o produto desenvolvido encontra-se alinhado à abordagem histórica crítica da EPT e vinculada à linha de pesquisa de Práticas

Educativas na EPT do Programa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), uma vez que constitui, como princípio e chegada, a prática social mediada pela ação pedagógica.

A partir destes entendimentos durante a fase de concepção do planejamento do Projeto Educacional, procedeu-se à sistematização das compreensões dos entrevistados – público-alvo do produto – presentes na pesquisa, as quais foram consideradas como um campo de possibilidades para fundamentar a intervenção formativa junto a esses professores. Uma parte dos resultados da pesquisa constituíram mapas de sistemas, sendo um deles relacionado às perspectivas e outro aos limites do trabalho docente, ambos apresentados no [Apêndice L](#).

Portanto, a partir dos elementos identificados nos mapas conceituais, elencaram-se os principais argumentos que fundamentam a escolha do material tipo *e-book*<sup>9</sup> como produto educacional desta pesquisa:

a) Ampliação do conhecimento docente: O aprendizado de novos conhecimentos amplia a compreensão dos saberes docentes quando incorporado à experiência profissional, que por sua vez compõe o domínio técnico do professor. Este domínio se consolida na conjugação entre: o saber, (domínio da matéria), o querer fazer e a afinidade do professor com o tema, elementos que reciprocamente se influenciam no processo formativo.

b) Fundamentos socioemocionais: Características como capacidade de motivação, inspiração, ética, empatia, disciplina e equilíbrio emocional foram destacadas como essenciais ao perfil docente do CBMSC. Tais atributos compõem o modelo mental das condições comportamentais requeridas, reforçando a necessidade de integrar fundamentos humanísticos à formação profissional, compreendendo o desenvolvimento humano como produto do trabalho criativo, da sociabilidade, da comunicação complexa e da racionalidade, em perspectiva histórico-cultural (Andrade; Santos; Jesus, 2019). Esses fundamentos humanísticos se materializam, ainda, na concepção do material didático proposto. Por meio de uma linguagem direta e envolvente, que busca reconhecer contextos, exemplificar situações, sugerir leituras complementares, momentos de reflexão e o uso de recursos audiovisuais, promovendo assim uma contextualização da prática social alinhado com a complexidade do processo educativo.

---

<sup>9</sup> livro disponibilizado exclusivamente em formato digital (virtual)

c) Educação continuada: A preparação docente mostrou-se diretamente vinculada à experiência e ao desenvolvimento profissional contínuo do professor, com valorização expressa de estudos especializados e treinamentos periódicos como elementos constitutivos da profissionalidade docente no CBMSC.

d) Desafios institucionais: Identificaram-se como principais limitações a gestão do tempo, sobrecarga profissional e dificuldades na liberação para capacitação por parte dos comandantes dos professores. Neste contexto, o *e-book* apresentou-se como solução estratégica devido à sua acessibilidade, flexibilidade de uso e capacidade de disseminação junto ao público-alvo (professores do CBMSC), aos pesquisadores e aos profissionais da EPT e Segurança Pública.

e) Infraestrutura formativa: Constatou-se na pesquisa a carência de estímulos institucionais ao desenvolvimento profissional, de oferta regular de cursos (internos e externos) e de sistemas de valorização do professor. Em contrapartida, entre os instrumentos formativos já existentes, os manuais e *e-books* doutrinários do CBMSC concentram-se predominantemente em aspectos operacionais e administrativos, refletindo a cultura organizacional da instituição, além de orientar o trabalho diário do profissional. Desta forma, o formato de material didático em *e-book* já pertence à cultura organizacional do CBMSC.

f) Abordagem pedagógica: A análise desta pesquisa revelou que os processos formativos do CBMSC mantêm um enfoque tecnicista, abordagem didática pragmática e valoriza fortemente os saberes experienciais e específicos (técnico-operacionais), características estas que historicamente compõem a tradição da instrução militar. Entretanto, é necessário entender que a técnica, pode manter-se específica em sua prática, mas deve conduzir à descoberta de conceitos e valores universais que fundamentam o ato técnico em si, conferindo-lhe a verdadeira definição, ou seja, é necessário tomar o conhecimento como transposição da realidade (Vieira Pinto, 2005; Machado, 2015; Kuenzer, 2024). A adesão do CBMSC a esta configuração formativa constitui uma demanda de se fundamentar uma abordagem educacional que fortaleça o desenvolvimento dos saberes pedagógicos e especialmente do saber crítico-contextual.

Diante desses argumentos, considerou-se que o material didático desenvolvido como Produto Educacional desta pesquisa representa apenas um elemento dentro de um conjunto mais amplo de ações necessárias para transformar as concepções e práticas na Educação Profissional do CBMSC. Conforme evidenciado no estudo, um recurso de intervenção isolado

não pode ser responsabilizado sozinho pela transformação da profissionalidade docente. Da mesma forma, a proposta de uma nova abordagem para a Educação Profissional nesse contexto não deve ser tratada como uma solução definitiva para os problemas de ordem social e os inerentes ao trabalho no serviço público bombeiro militar.

As contribuições finais da pesquisa destacaram, sobretudo, a necessidade de um programa específico para formação de professores. Esta proposta alinha-se à preocupação com a travessia dos professores em seu desenvolvimento profissional, ao sistematizar múltiplos recursos orientadores da prática educativa por meio da educação continuada. Compreende-se que, ao adotar a pesquisa como princípio educativo e em atividades coletivas, a educação continuada configura-se como instrumento fundamental para um processo permanente e integrado de transformação social.

Nesse contexto, o desenvolvimento de um recurso didático no formato de *e-book* representa o primeiro passo para a reorganização do trabalho educativo. Embora a pesquisa tenha destacado a relevância de estratégias como oficinas, *workshops* e ciclos de palestras, também revelou o desconhecimento unânime, por parte dos entrevistados, acerca das bases teóricas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Diante deste cenário, optou-se pelo material textual virtual como introdução estratégica e inédita para a sensibilização institucional, propondo uma abordagem temática da Educação Profissional Tecnológica na formação de professores do CBMSC.

Ficaram assim, a partir da escolha do material didático, delimitados os objetivos deste Produto Educacional nas condições de sua aplicação:

- a) Objetivo Geral: Desenvolver uma visão crítica-contextual do ato educativo, considerando a unidade dinâmica de construção e mobilização dos saberes docentes, necessária à educação continuada do CBMSC, comprometida com a concepção de Educação Profissional de formação integral e significativa de seus profissionais.
- b) Objetivos Específicos: (1) Reconhecer os processos educativos que colaboram e constituem o saber crítico-contextual nesse ambiente e (2) Propor estratégias de articulação dos saberes e desafios necessários à docência na educação continuada do CBMSC comprometida com a concepção de Educação Profissional e Tecnológica em espaços não formais.

O *e-book* foi concebido tendo como público-alvo os professores da educação continuada do CBMSC e para ser usado como material de estudo individual ou coletivo,

sendo assim instrumento de desenvolvimento profissional e contínuo do docente. Devido à abordagem do conteúdo da Educação Profissional Tecnológica em espaços não formais, o *e-book* foi construído de modo a possibilitar sua aplicação junto a eventos e oficinas (*workshops*) temáticas de formação de professores da área da Segurança Pública.

Para orientar os professores a uma ação pedagógica intencional, buscou-se, com base nos fundamentos da EPT, integrar o saber crítico-contextual e pedagógico aos demais saberes didático-curriculares, específicos e atitudinais, já consolidados em sua prática. Para isso, adotou-se a abordagem dialética de ação-reflexão-ação, incentivando o professor a refletir criticamente sobre seu próprio fazer educativo.

Com base nesse fundamento, o material propôs-se a esclarecer e a estruturar o caminho de como concretizar a relação entre o trabalho do professor ‘em sala de aula’ e seu impacto social mais amplo. Buscou-se, assim, traduzir as reflexões e os resultados da pesquisa em orientações sistemáticas que auxiliem os docentes do CBMSC no planejamento e na ação cotidianos. Essa sistematização somente foi possível a partir dos pressupostos teóricos-metodológicos da Pedagogia Histórico Crítica (Saviani, 2013; Gasparin, 2012) que ampara o processo de organização de conteúdo voltado à formação integral e significativa do profissional.

O processo educativo na Pedagogia Histórico-Crítica é dialético e ocorre em cinco momentos, conforme detalhado por Saviani e sistematizado por Gasparin (2012): (1) a prática social inicial, ponto de partida e identificação da realidade; (2) a problematização, que visa desnaturalizar essa realidade e tomar consciência de seus principais conflitos; (3) a instrumentalização, momento em que os alunos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos (conteúdos científicos) para compreender e solucionar os problemas; (4) a catarse, fase de internalização e incorporação dos conhecimentos; e (5) a prática social final, ponto de chegada onde o conhecimento retorna à sociedade, agora com o potencial de transformá-la de forma consciente.

Conforme proposto pela pesquisa e absorvido pelo Produto Educacional, o processo educativo deve envolver o saber crítico-contextual do professor, capacitando-o para a organização coerente do conhecimento e a orientação de uma formação profissional integral e significativa (Gasparin, 2012; Fernandes; Franco, 2019). Nessa perspectiva, o ponto de partida do trabalho educativo é o nível de conhecimento prévio dos professores sobre determinado conteúdo. Desse modo, o foco do material didático ultrapassou a intenção de

apresentar um método de planejamento de aula e surge, especialmente, com o propósito de apresentar questões de problematização que revelem as especificidades e dimensões da docência na educação continuada do CBMSC. Por sua vez, tais questões podem contribuir tanto para a formação de professores quanto para a reorganização do trabalho educativo.

Diante da previsão e expectativa dos resultados da aplicação do PE, buscou-se compreender as grandezas e características presentes no material didático e que atendem às exigências do ProfEPT. Assim, foi disponibilizado juntamente com o *e-book* um questionário de avaliação do produto ([Apêndice M](#)) por meio de um formulário online da plataforma *Google*. Este documento compôs a primeira instância de avaliação e validação do PE, sendo a segunda instância da validação obrigatória feita pela banca de defesa de dissertação (Rizzatti *et al.*, 2020).

Para além dos resultados encontrados na aplicação do material didático junto aos professores sujeitos desta pesquisa, entende-se também que a apropriação, disponibilidade e utilização do *e-book* possui potencial de:

a) Tensionar, por meio da cientificidade dos processos pedagógicos do Corpo de Bombeiros Militar, as concepções de Educação Profissional tomadas na prática educacional deste ambiente e também vigentes da Política Nacional de Segurança Pública.

b) Contribuir, como um recurso pedagógico entre outros necessários, ao processo de reorganização do trabalho educativo profissional do CBMSC.

c) Proporcionar a valorização da educação continuada como campo de desenvolvimento profissional dos bombeiros vinculado ao compromisso social e sob o horizonte político de formação integral humana.

d) Estimular a reflexão crítica-contextual do professor (participante da pesquisa) sobre os saberes da docência da Educação Profissional, superando inclusive o viés utilitarista de formação profissional. Da mesma forma, contribuir para o processo de identificação da função pedagógica no ato educativo deste professor e integrar-se ao domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização do trabalho educativo individual e coletivo.

e) Como parte de uma pesquisa científica, o material didático tem capacidade de disseminar o conhecimento por meio do acesso público, contribuindo também para o avanço da área de pesquisa da EPT e da Segurança Pública.

f) Servir como uma boa prática para outros Corpos de Bombeiros, uma vez que sua fundamentação científica e replicabilidade do material permitem que outros profissionais e instituições possam se beneficiar dos resultados obtidos.

## 5.2 Procedimentos para elaboração e aplicação do produto educacional

Durante a fase de elaboração, o material didático foi organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo introduziu o tema com base na mesma fundamentação teórica da Educação Profissional e Tecnológica da pesquisa. O segundo capítulo compartilhou o conhecimento sistematizado e produzido no âmbito da própria instituição e no da produção acadêmica científica, avançando até os resultados da pesquisa de dissertação. A análise foi apresentada conforme as duas categorias finais da pesquisa: (a) contextos da prática social da Educação Profissional do CBMSC; e (b) perspectivas da prática social de EPT para a formação de professores no CBMSC.

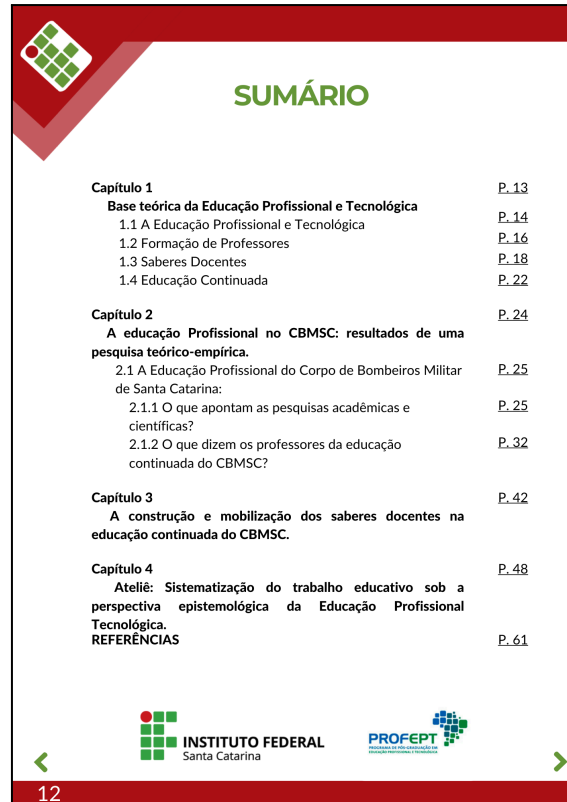
A primeira categoria foi explorada por meio de mapas de sistemas construídos especificamente para o *e-book*. Por meio deles, os contextos e perspectivas da prática social da Educação Profissional no CBMSC, obtidos nas entrevistas com o grupo de professores da instituição, foram representados em seus conjuntos de conexões e complexidade.

O terceiro capítulo expôs as sugestões e considerações da pesquisa que levaram à problemática e ao objetivo central do próprio material didático. Diante da demanda objetiva, passou-se a buscar ainda na fase de planejamento, o referencial teórico que pudesse fundamentar o último capítulo, caracterizado como um “ateliê”. O foco foi disponibilizar um exemplo de instrumento de mediação para a reorganização do trabalho educativo, considerando as dimensões epistemológica e metodológica da EPT.

Dessa forma, o capítulo que encerra o *e-book* teve como objetivo colaborar com o início de uma ação concreta e intencional dos professores que aderirem ao referencial do livro digital, promovendo a problematização de seus trabalhos em “sala de aula” até os impactos da prática social global.

A seguir, a imagem do sumário do *e-book*, intitulado: “Saberes Docentes no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina - uma análise sob a perspectiva da Educação Profissional de Tecnológica”.

Figura 5 — Sumário do *e-book*



The image shows a table of contents for an e-book. It features a red header with a green grid logo and the word 'SUMÁRIO' in green. The table lists chapters and sections with their corresponding page numbers. At the bottom, there are logos for 'INSTITUTO FEDERAL Santa Catarina' and 'PROFEPT', along with a red footer containing the number '12' and navigation arrows.

<b>Capítulo 1</b>	P. 13
<b>Base teórica da Educação Profissional e Tecnológica</b>	P. 14
1.1 A Educação Profissional e Tecnológica	P. 16
1.2 Formação de Professores	P. 18
1.3 Saberes Docentes	P. 22
1.4 Educação Continuada	P. 22
<b>Capítulo 2</b>	P. 24
<b>A educação Profissional no CBMSC: resultados de uma pesquisa teórico-empírica.</b>	P. 25
2.1 A Educação Profissional do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina:	P. 25
2.1.1 O que apontam as pesquisas acadêmicas e científicas?	P. 32
2.1.2 O que dizem os professores da educação continuada do CBMSC?	P. 42
<b>Capítulo 3</b>	P. 48
<b>A construção e mobilização dos saberes docentes na educação continuada do CBMSC.</b>	P. 61
<b>Capítulo 4</b>	P. 61
<b>Ateliê: Sistematização do trabalho educativo sob a perspectiva epistemológica da Educação Profissional Tecnológica.</b>	P. 61
<b>REFERÊNCIAS</b>	P. 61

Fonte: Da autora, 2025.

O *e-book* foi redigido, diagramado e formatado, tendo sido disponibilizados recursos digitais por meio da plataforma Canvas. Nessa plataforma, foi criada uma versão do *e-book*, na qual foi inserida a audiodescrição do texto, considerando o aspecto de acessibilidade do material. De modo complementar ao material didático, foi produzido, na plataforma *Google NotebookLM*, um áudio em formato de *podcast*. Os acessos a ambas mídias estão no [Anexo B](#).

Quanto às condições de aplicação do *e-book*, conforme definido, o material foi enviado individualmente aos professores da educação continuada do CBMSC selecionados e participantes da pesquisa. O contato e o envio do material ocorreram por meio de aplicativo de mensagens. Cada professor recebeu o livro digital, a solicitação de participação na etapa de avaliação do material didático e o acesso (*link*) ao formulário do *Google Forms* para avaliação do Produto Educacional. O prazo delimitado para a avaliação foi de sete dias, ao final do mês de agosto. Ao total, obtiveram-se 8 (oito) respostas dos 10 (dez) professores da amostra.

Figura 6 — Formulário de avaliação do *e-book*

Avaliação do *e-book* " Saberes Docentes no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina: uma análise sob a perspectiva da Educação Profissional"

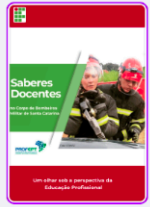
\* Indica uma pergunta obrigatória

Enviar por e-mail \*

Registrar anapaulagymall@gmail.com como o e-mail a ser incluído na minha resposta

Este e-book é um produto educacional resultado de pesquisa realizada na dissertação intitulada "OS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO CONTINUADA DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT), no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), vinculada à linha de pesquisa "Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica", macroprojeto 1 – "Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)".

[e-book: "Saberes Docentes no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina: uma análise sob a perspectiva da Educação Profissional"](#)



Fonte: Da autora, 2025.

### 5.3 Procedimentos para a avaliação e validação do produto educacional

Para a avaliação do produto educacional, o questionário foi organizado em três seções, sendo 10 (dez) questões objetivas e 5 (cinco) dissertativas/abertas. A primeira seção refere-se aos dados do respondente, sendo a identificação opcional é obrigatória apenas a indicação do curso no qual o professor atua no CBMSC. Por se tratar dos mesmos professores entrevistados, entendeu-se desnecessária a coleta de mais informações, visto que os dados relativos ao perfil dos entrevistados já haviam sido obtidos nas entrevistas e sistematizados nos Quadros 18 e 19 do [Apêndice K](#).

Dessa forma, participaram da avaliação os professores A, B, C, D, E, F, I e J. Desses, quatro pertencem ao grupo de professores do CTE e os outros quatro são professores dos cursos mais frequentes de capacitação militar do ano de 2023 e que também acumularam a função de coordenador pedagógico.

A segunda seção do questionário destinou-se à avaliação do conteúdo, considerando os seguintes critérios: relevância e adequação; profundidade e abordagem; e análise por

capítulo. Foram destacados para análise específica o primeiro capítulo, referente à base teórica da EPT, e o último, sobre o Ateliê de sistematização do trabalho educativo. A terceira seção avaliou o design, o layout e o formato do *e-book*. Ao final do formulário, foi disponibilizado um campo de resposta livre para opiniões, comentários, críticas ou sugestões sobre aspectos não contemplados nas questões anteriores ou para complementá-las.

As questões foram majoritariamente elaboradas em escala Likert, enquanto outras adotaram o formato de múltipla seleção. Nas perguntas que possibilitaram a escolha da opção 'Outro', um campo de descrição foi disponibilizado logo em seguida, para preenchimento facultativo.

Os resultados da avaliação indicaram que o *e-book* é considerado um recurso didático relevante para a formação de professores da educação continuada do CBMSC, sendo considerado muito relevante por 75% dos respondentes (6 professores) e relevante por 25% (2 professores). Na mesma proporção, o conteúdo foi julgado pertinente e adequado para ser utilizado também por professores e pesquisadores das áreas de Segurança Pública e de ensino.

Quanto à possibilidade de recomendação do *e-book*, seis professores indicaram 'definitivamente sim', um 'provavelmente sim' e um avaliou como 'não tenho certeza'.

Os resultados referentes à profundidade e à abordagem do conteúdo foram definidos como muito adequados em 75% das respostas e adequados em 25%. Essa mesma proporção se repetiu na questão que julgou se o conteúdo é suficiente para a reflexão sobre o trabalho educativo.

A maioria dos professores (sete respondentes) considerou que o objetivo do *e-book* foi totalmente alcançado, e o oitavo avaliador indicou que o objetivo foi alcançado.

Os dois capítulos avaliados - o da base teórica e o do instrumento de sistematização do trabalho educativo - foram considerados por seis professores como capítulos que, respectivamente, auxiliam muito na compreensão do tema e representam uma ação concreta e intencional que permitirá vincular seu trabalho aos impactos da prática social global. Os outros dois professores os avaliaram positivamente, mas na categoria imediatamente abaixo ('auxiliou'/'representa').

Quando questionados sobre quais capítulos necessitavam ser mais detalhados, sete professores indicaram que nenhum, por considerá-los suficientemente detalhados. Entretanto, um professor apontou o Capítulo 4. Dadas as limitações de tempo e as escolhas metodológicas da pesquisa quanto ao nível de aprofundamento do método de planejamento, a

sugestão recebida resulta na possibilidade de que outras pesquisas abordem a temática específica do método Gaspariano (Gasparin, 2012) para o planejamento de aulas na área da Educação Profissional vinculada à Segurança Pública.

A questão aberta do questionário, que visava identificar temas não abordados no *e-book* mas considerados imprescindíveis pelo professor avaliador, resultou nas propostas apresentadas no Quadro a seguir, acompanhadas das providências adotadas:

Quadro 13 — Temas sugeridos na avaliação do *e-book*

Temas sugeridos	Providências previstas
‘[...] política de implementação e plano de ações de atores como CEBM e DIE’	Sugestão de pesquisa na linha de organizações e memória para tratar da política educacional do CBMSC
‘Modelos de Educação Profissional utilizados em Corpos de Bombeiros de outros estados e países’	Sugestão de pesquisa futura na área de Educação Profissional e Segurança Pública.

Fonte: Da autora (2025).

Outras manifestações indicaram que os temas necessários já foram suficientemente abordados, conforme evidenciado nas seguintes declarações: ‘Nada que eu poderia contribuir além do que já foi explorado’; ‘Acredito que os temas pertinentes foram abordados de forma clara, concisa e bastante objetiva’; e ‘Vejo que os temas foram abordados de forma sistemática’.

A terceira seção do questionário identificou aspectos passíveis de melhoria no formato e no design do *e-book*. As sugestões foram distribuídas da seguinte forma: dois respondentes mencionaram as estratégias de comunicação e a linguagem do texto; outros dois professores apontaram questões relacionadas a ilustrações, fotos e elementos gráficos; um professor sugeriu melhorias nos recursos de ambientação (navegação, QR Code, links etc.); e uma manifestação na opção ‘Outros’ indicou que uma revisão textual poderia aprimorar o material. Nesse item, houve ainda três registros assinalando ‘nada a destacar’ ou ‘não se aplica’, sendo que um destes acrescentou que ‘achou muito interessante’.

Como sugestão referente ao design, foram indicados, tanto no questionário quanto particularmente por mensagem instantânea, alguns ajustes pontuais, como palavras repetidas, numeração incorreta de quadros e pontuação inadequada. Todos os itens e equívocos apontados foram prontamente identificados e corrigidos na versão piloto do *e-book*.

No campo de conteúdo, uma sugestão foi registrada, propondo ‘explorar um pouco mais a relação do Bombeiro Militar com o processo de ensino-aprendizagem’. Cabe ressaltar

que a pesquisa teve como recorte a compreensão dos professores sobre a prática educativa, sendo essa sugestão um registro valioso para a indicação de futuras investigações na área.

Houve também um comentário elogioso em relação ao design, no qual um professor afirmou: ‘layout chama atenção, com bons recursos de navegação’.

Uma crítica construtiva foi apresentada no espaço aberto para sugestões, indicando a necessidade de simplificar o conteúdo: ‘como forma de crítica construtiva deixo a sugestão de simplificar mais e deixar uma linguagem mais usual do público-alvo, sem tantos termos complexos e conjugados que fazem a gente se perder na leitura enquanto tenta traduzir o que está escrito’.

Por conseguinte, a partir das sugestões recebidas, procedeu-se a uma revisão geral do texto, buscando empregar uma linguagem mais direta e acessível ao corpo docente. No entanto, considerando que o *e-book* apresenta as etapas e resultados de uma pesquisa acadêmica, com o propósito de constituir uma base teórica para a EPT na área de Segurança Pública, é inerente ao material a manutenção da fidedignidade à linguagem científica. Como forma de contornar essa limitação, outra estratégia foi implementada de forma complementar, com a produção de um *podcast* em áudio, visando oferecer alternativa para a introdução do conteúdo.

Por fim, as manifestações registradas no espaço aberto para críticas e sugestões foram, em sua maioria, positivas, ratificando o alcance dos objetivos e a validação do produto educacional.

Quadro 14 — Manifestações de avaliação do *e-book*

<b>Manifestações livres de avaliação do <i>e-book</i></b>
‘Ana, vejo que poderia trazer o que já está no planejamento da corporação, se há ou não essa previsão, sugerir essa inserção [...]’.
‘Excelente trabalho que nos faz repensar sobre nossa prática, ampliando o nosso olhar como professores para além da transmissão de conteúdos técnicos, em direção a uma formação humana. Sem contribuições adicionais’.
‘Primeiramente, valorizo muito todo esforço para melhoria da nossa corporação CBMSC, sendo a educação continuada um dos temas que mais me interessa, então este <i>e-book</i> vai contribuir bastante para aqueles professores interessados em melhorar sua atividade [...]’.
‘Entendo que o material é uma grande referência que pode apoiar no fortalecimento da educação no âmbito do CBMSC (e de outros corpos de bombeiros). Parabéns pelo trabalho!’.

Fonte: Da autora (2025).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs investigar a construção e a mobilização dos saberes docentes na educação continuada do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina, sob a perspectiva da formação integral e significativa do profissional da Educação Profissional e Tecnológica.

A opção pela investigação científica dos processos pedagógicos nesse espaço educativo teve como inspiração a oportunidade de tensionar as concepções de Educação Profissional assumidas na prática social – concepções estas definidas e orientadas pelas políticas públicas na área de Segurança Pública, mas ao mesmo tempo reproduzidas e reforçadas pela cultura organizacional e por seus profissionais, especialmente pelos professores, também formadores de trabalhadores.

Nesse sentido, a investigação buscou, por meio de um conjunto de conexões teóricas, bibliográficas e empíricas, desvelar as estruturas de manutenção e os silenciamentos da abordagem educacional vigente e hegemônica no CBMSC. A pergunta que orientou o estudo foi: Quais são as especificidades e dimensões da docência na educação continuada do CBMSC capazes de contribuir para a formação de professores, com vistas à reorganização do trabalho educativo sob a perspectiva de formação integral e significativa do profissional? Em outras palavras, como os saberes docentes são construídos e mobilizados nesse espaço educativo de EPT?

Tomando as práticas docentes como objeto de pesquisa e o trabalho como fundamento principal para alinhar recursos reais à prática da Educação Profissional e Tecnológica, definiu-se como objetivo de a pesquisa analisar como os saberes docentes se constituem no CBMSC.

No percurso investigativo, e a fim de elucidar a questão central, optou-se pela integração de diferentes elementos de pesquisa que compuseram o referencial teórico.

O primeiro elemento baseou-se nos fundamentos e na bibliografia de autores seminais, tais como Saviani, Tardif, Frigotto, Ciavatta, Kuenzer, Pimenta e Nóvoa. Neste subcapítulo, conectaram-se conceitos da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente o da abordagem do trabalho como atividade humana transformadora e como processo educativo de produção da própria existência. A questão histórica da divisão social do trabalho foi considerada ontologicamente, propondo-se, assim, a reintegração entre trabalho e educação para uma formação humana integral.

Como implicações do trabalho educativo, encontram-se o domínio de conhecimentos, metodologias e técnicas; o desenvolvimento de recursos afetivo-cognitivos, éticos e estéticos; e a compreensão das dimensões histórico-sociais. Nessa perspectiva, as transformações no e pelo mundo do trabalho requerem uma compreensão crítica de suas relações, uma vez que uma formação integral é aquela na qual a formação técnica é indissociável das dimensões sociais, culturais e políticas.

Esses fundamentos teóricos permitiram reconhecer os questionamentos reconstrutivos e dialéticos por meio dos quais a qualidade formal e política compõem o processo de pesquisa como um processo educativo e emancipatório.

A sequência e apresentação teórica tratou da formação de professores na EPT, debatendo inclusive as tensões históricas e as implicações da invisibilidade da profissionalidade enfrentada pelos docentes da área. Também foram contextualizados os fatores constituintes da docência em EPT, destacando-se as práticas e os conhecimentos experienciais dos professores e os aprendizados advindos da cultura institucional. Apresentaram-se os elementos que compõem a complexidade da profissão docente, contemplando as características necessárias na formação dos professores, entre as quais distinguem-se a compreensão consciente e crítica do professor sobre as bases da profissão e os limites e necessidades no âmbito do trabalho material e imaterial. Relacionaram-se ainda à temática outros elementos como a disposição pessoal do professor para o trabalho coletivo, o desenvolvimento contínuo – tanto na área pedagógica quanto na específica – e a ação crítica.

No processo educativo, o conhecimento deve ser concebido como recriação da realidade, e o professor deve estar disposto ao desenvolvimento e à mediação da análise crítica e da solução de problemas complexos. Nesse sentido, e no âmbito teórico da pesquisa, a apresentação e a institucionalização das bases conceituais da EPT para a educação continuada do CBMSC proporcionam um campo de desenvolvimento dos saberes de seus professores, incidindo especialmente nos saberes pedagógicos e crítico-contextual.

Nesse percurso, o capítulo também tratou dos saberes docentes, elencando e aproximando as categorias denominadas por autores principais do tema. A categorização proposta por Saviani foi eleita como referência para toda a pesquisa, devido à filiação epistemológica desta autora e ao alinhamento com a perspectiva adotada. Isso implicou compreender que o professor deve intervir de forma crítica nas relações sociais, atuando consciente das contradições presentes e estruturais do sistema educacional vigente no

CBMSC. Planejou-se, assim, um percurso de pensamento científico que apoie o professor na reconstrução das condições materiais objetivas para a apropriação, pelo aluno, de sua prática profissional – passando, primeiramente, pela reconstrução de sua própria apropriação da prática social global, a partir dos sentidos e da apreensão do trabalho como atividade humana criadora ou alienante.

Por fim da base teórica, o texto abordou a educação continuada, defendendo-a como um espaço essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, considerando o seu papel formativo na produção do conhecimento e o da intervenção na realidade. Considerou-se também os princípios norteadores dessa modalidade, destacando a sólida formação, da unidade entre teoria e prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, por ser essencialmente ensino-pesquisa e por promover a qualificação vivencial.

O segundo passo da pesquisa abordou o estado de conhecimento do tema por meio da sistematização do conhecimento produzido no âmbito da produção acadêmica da própria instituição e na produção científica, respondendo à questão: O que dizem as pesquisas sobre saberes docentes na Segurança Pública e na formação de professores para a EPT?

O levantamento de trabalhos acadêmicos sobre o CBMSC revelou que a educação continuada é majoritariamente tratada como prática de gestão organizacional, com ênfase na expansão do ensino a distância, adaptado às exigências de flexibilidade das atividades profissionais. Tais estudos evidenciaram a subordinação das práticas educacionais à lógica gerencial, justificada pela busca de eficiência na formação — reflexo da transposição de métodos da gestão privada para o setor público. Essa abordagem insere a Educação Profissional num espaço de tensões sociais, reconfigurando e fragilizando as políticas de profissionalização do professor na Segurança Pública.

Em contraponto, identificaram-se pesquisas que tratavam de práticas pedagógicas, da estrutura educacional e dos requisitos de qualificação profissional. Uma delas analisou os saberes dos professores do CBMSC propondo a integração de fundamentos da teoria histórico-cultural aos saberes docentes e aos processos de aprendizagem, a ser discutida em ciclos de formação continuada.

A segunda parte do estado de conhecimento levantou os trabalhos científicos que investigaram a Educação Profissional no contexto da Segurança Pública, abrangendo instituições militares e policiais. As temáticas centrais das pesquisas incluíram processos de

ensino-aprendizagem, saberes e identidade docente, além da valorização do conhecimento experiencial.

Verificou-se que os saberes docentes são fortemente influenciados pela tradição militar e pelas trajetórias pessoais e profissionais, com pouca oferta de formação pedagógica específica. As práticas educativas, em sua maioria, se fundamentaram em experiências individuais e modelos tradicionais de transmissão de conhecimento, com forte conformidade aos saberes disciplinares. Apesar de um estudo tratar da Matriz Curricular Nacional, indicando sua previsão na formação crítica e integral, sua implementação é assim considerada incipiente e não articulada. Foi constatado, de forma geral, uma ausência de orientação pedagógica e de recursos de formação que efetivamente apontam ao desenvolvimento dos saberes críticos-contextuais.

As propostas dos estudos abordaram: a necessidade de um suporte estrutural e oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional; a construção de um ambiente educacional que promova a autoaprendizagem e a reflexão crítica autêntica por parte dos professores; e o fomento de uma transformação gradual da profissionalidade docente, superando as tensões inerentes ao contexto militar.

Diante da síntese dos elementos do referencial teórico da pesquisa, passou-se ao segundo objetivo previsto que tratou da parte empírica da pesquisa tendo sido definidas as escolhas metodológicas, instrumentais e técnicas de pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram os de um grupo de 10 (dez) professores que atuaram no ano de 2023 na educação continuada do CBMSC. Desse grupo, 5 (cinco) foram selecionados do universo de professores que acumularam a função de coordenador pedagógico nos cursos de capacitação mais frequentes, enquanto os outros 5 (cinco) foram selecionados entre os professores do Curso de Técnicas de Ensino (CTE) cadastrados na instituição. Quanto ao perfil desse grupo o destaque é da experiência docente média do grupo de 14,5 anos, sendo o mais experiente com 29 anos e, o mais recente professor, com 6 anos de atividade docente.

A realização das entrevistas foi remota (síncrona) individual com cada participante e tiveram em média uma duração de 63 minutos.

O percurso de análise dos dados teve como origem as questões teóricas da fundamentação da pesquisa que, com o suporte da análise documental e do estado de conhecimento realizados, seguiu o processo de codificação, organização e análise das entrevistas narrativas.

A análise central orientou-se pelas questões de: Quais as compreensões dos professores da educação continuada no CBMSC acerca da construção e mobilização de seus saberes docentes para a formação profissional? Quais são os recursos, perspectivas e desafios postos pela e para a prática social se relacionam à formação de professores sob a perspectiva crítica da EPT neste espaço?

A pesquisa adotou a Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi para interpretar os dados, seguindo as etapas de unitarização, categorização e metatexto. Essa abordagem permitiu articular narrativas dos professores sujeitos da pesquisa e fundamentação teórica, gerando duas categorias finais: (1) Contextos da prática social da EP no CBMSC; e (2) Perspectivas da prática social da EPT para a formação docente.

A análise resultou na elaboração de mapas sistêmicos que relacionam elementos das categorias estudadas, destacando perspectivas e limites do trabalho educativo no CBMSC. Os principais achados incluíram:

- a) Cultura institucional e identidade docente: Predomina no CBMSC uma cultura tradicional que valoriza os saberes técnicos em detrimento da formação pedagógica, reforçando a figura do ‘instrutor’ e uma abordagem com viés utilitarista de educação, que fragmenta os saberes específicos e pedagógicos.
- b) Limitações e desafios: A estrutura de cursos modulares e de curta duração naturaliza a sobrecarga docente, alinhando-se a uma lógica de acumulação flexível. O apoio pedagógico está restrito ao saber didático-curricular, subordinado às normativas institucionais e à lógica gerencial.
- c) Recursos e possibilidades: Oficinas, *workshops* e intercâmbios são apontados como boas práticas para a formação continuada. A integração entre pesquisa e prática foi considerada essencial para superar a dicotomia teoria-prática.
- d) Perspectivas para a EPT: Houve consciência sobre a necessidade de uma abordagem crítica e da democratização do conhecimento, com propostas como a capilarização da formação e a criação de espaços colaborativos permanentes para docentes, fomentando as pesquisas que, por sua vez, retroalimentam as doutrinas e os saberes profissionais.

A análise, de forma abrangente, destacou a necessidade de o professor do CBMSC poder superar as dicotomias epistemológicas (teoria e prática) e assumir a pesquisa como

parte do processo formativo, enfatizando o papel do ato educativo na atribuição de sentido à realidade e na resolução de problemas complexos e interdisciplinares.

O estudo reforçou o desafio da formação humana integral e a importância de restabelecer os vínculos entre educação e trabalho, os quais dependem da reflexão crítica do professor acerca da relação entre experiência, vivência pessoal e contexto profissional. Reconheceu-se, ainda, que os saberes docentes se situam na interface entre indivíduo e sistema, exigindo compreensão da realidade profissional para além da experiência isolada.

Os contextos, desafios e possibilidades identificados apontaram também para a relevância das dimensões humanísticas e para a necessidade de que a abordagem pedagógica incorpore também recursos afetivo-cognitivos. Tais recursos relacionam-se diretamente com o trabalho educativo, influenciam comportamentos e conformam as subjetividades dos trabalhadores em formação.

Há um ciclo de reprodução pedagógica no qual os professores frequentemente replicam os métodos de força disciplinar (reforço e punição) pelos quais eles próprios foram formados. Identifica-se, tanto teórica quanto empiricamente, uma tradição de 'instrução militar' dirigida aos profissionais de Segurança Pública, militares e civis.

Entretanto, a configuração das subjetividades desses trabalhadores e de seus instrutores deve ser contextualizada pela realidade histórica e pelas tensões sociais dela decorrentes. A reflexão deve superar o repertório estético dessa tradição, compreendendo a ação pedagógica e seus efeitos no exercício profissional.

Nesse sentido, a investigação revelou tensões entre a tradição militar, a valorização da experiência técnica e a necessidade de uma formação crítica e contextualizada. Não se propõe aqui uma disputa entre modelos pedagógicos, nem uma proposta de superação radical da Educação Profissional no CBMSC e nos órgãos de Segurança Pública, a qual está epistemologicamente vinculada a uma visão positivista e pragmática do trabalho.

A pesquisa explorou a tensão entre desafios e possibilidades, orientando-se pela perspectiva de consolidar uma Educação Profissional transformadora – compreendida à luz da categoria da contradição. Reconhece-se, assim, a educação pelo trabalho em sua dualidade: como espaço de alienação, mas também de lutas capazes de transformar a realidade e conferir-lhe um potencial emancipatório.

Trata-se, por exemplo, de não desqualificar Curso de Técnicas de Ensino, mas de compreender sua constituição histórica e seu papel na reprodução de estruturas hegemônicas,

para, então, propor sua ampliação. Isso implica integrar a pesquisa – tomada como método e fundamento da ciência educacional –, a educação continuada – enquanto dimensão institucional de desenvolvimento docente – e os espaços colaborativos de construção coletiva na formação dos professores do CBMSC.

Concluído o reconhecimento empírico dos limites, desafios e possibilidades concretas da Educação Profissional no CBMSC — considerados os critérios próprios que constituem o saber educativo desse espaço —, é importante elencar as principais demandas e sugestões resultantes da análise para este espaço de formação profissional, uma vez que se considera necessário:

- a) manter o reconhecimento do papel e valorização dos saberes experienciais, a partir da concepção da práxis como fundamento do conhecimento;
- b) aderir a pesquisa como elemento integrador dos saberes, superando a dicotomia entre teoria e prática;
- c) selecionar estratégias e recursos didáticos para a formação de professores e profissionais da Segurança Pública ligados aos saberes crítico-contextuais, considerando também os aspectos éticos e estéticos da formação; criar espaços (*workshops*, seminários, ciclos de palestras, entre outros) que busquem promover a articulação (horizontal) entre as distintas instituições de Segurança Pública do país ou mesmo de entidades internacionais, compartilhando conhecimentos produzidos da Educação Profissional e das áreas as especialidades profissionais;
- d) apoiar a elaboração de projetos transdisciplinares na Segurança Pública (gestão, planejamento, implementação e monitoramento de políticas na área);
- e) fortalecer espaços colaborativos, de convivência e bem-estar de seus profissionais;
- f) manter transparente a comunicação de preceitos, valores e objetivos institucionais;
- g) estimular processos democráticos no âmbito institucional;
- h) ampliar os serviços de apoio pedagógico por meio de recursos ligados ao saber pedagógico e à interação coletiva; e
- i) disponibilizar de forma crítica as ferramentas de novas tecnologias de ensino.

Diante dessas necessidades, os próprios estudos sobre trabalhos acadêmicos no CBMSC acolhem a sugestão da educação continuada como elemento constituinte do espaço de qualificação vivencial ou de programas sistemáticos de qualificação profissional. Assim,

uma possibilidade consiste na promoção, por parte da instituição, de ciclos de oficinas integrantes de um programa de formação de professores que, orientados por aportes teóricos da Educação Profissional e Tecnológica, constituam um campo de desenvolvimento do professor e do profissional vinculado ao compromisso social e orientado pelo horizonte político de formação integral humana.

Quaisquer que sejam as escolhas metodológicas e estratégicas para a constituição de recursos pedagógicos destinados à formação de professores, é necessário que estes colaborem com a nova concepção de Educação Profissional não restrita ao conhecimento técnico. Para isso, deve-se considerar uma abordagem que favoreça o diálogo, a interdisciplinaridade e a discussão de temáticas que articulem os conhecimentos das atividades e serviços do Bombeiro Militar com prática social global. Dessa forma, reconhece-se a capacidade operacional da profissão, ao mesmo tempo em que se valoriza a função crítica e emancipatória desses conhecimentos.

Para que o saber crítico-contextual se consolide como instrumento efetivo no ato educativo, é necessária a adesão e a apropriação, pelos profissionais, dos conceitos e princípios da Educação Profissional e Tecnológica. Sem essa base, o sentido e o impacto social dessa mudança podem restringir-se a um mero emblema ideológico-pedagógico.

Nessa perspectiva, o último objetivo da pesquisa tratou de elaborar um produto educacional em formato de material didático (*e-book*) que contribua com a formação de professores da educação continuada, sob a perspectiva crítica da EPT.

A concepção do produto educacional é fruto da perspectiva dialética que reconhece a convivência das coerências e contradições resultantes do processo investigativo, assim como as resultantes da capacidade de intervenção social, uma vez que as tensões identificadas na análise são entendidas como expressões do movimento real da prática educativa.

Os elementos da análise empírica da pesquisa que constituíram justificativa para a escolha do tipo e especificidade do Produto Educacional foram: a ampliação do conhecimento docente; características e fundamentos socioemocionais esperados ao perfil do professor; demanda da educação continuada; desafios institucionais e infraestrutura formativa; e abordagem pedagógica.

Considerou-se que o material didático desenvolvido como Produto Educacional desta pesquisa representa apenas um elemento dentro de um conjunto mais amplo de ações necessárias para transformar as concepções e práticas na Educação Profissional do CBMSP.

Dessa forma, o *e-book* foi concebido tendo como público-alvo os professores da educação continuada do CBMSC e para ser usado como material de estudo individual ou coletivo, sendo assim instrumento de desenvolvimento profissional e contínuo do docente. O material textual virtual foi concebido para servir como uma introdução estratégica e inédita para a sensibilização institucional, propondo uma abordagem temática da Educação Profissional Tecnológica na formação de professores do CBMSC.

O objetivo delineado foi o de desenvolver uma visão crítica-contextual do ato educativo, considerando a unidade dinâmica de construção e mobilização dos saberes docentes, necessária à educação continuada do CBMSC, comprometida com a concepção de Educação Profissional de formação integral e significativa de seus profissionais.

Após a disponibilização do *e-book*, avaliação/validação pelos professores participantes da pesquisa, com a adesão de 80% destes, o objetivo foi considerado alcançado e o material validado em sua finalidade, tendo sido inseridas na versão piloto do *e-book* as correções, frutos das sugestões e da revisão do texto que buscou uma linguagem mais direta e acessível ao corpo docente dentro das limitações do proposto.

Houve uma preocupação com a acessibilidade do material, tendo sido inclusive disponibilizado uma versão do material com audiodescrição.

Considerando os resultados pretendidos e obtidos com a aplicação do material didático, compreende-se que o *e-book* desenvolvido possui ainda potencial para:

- a) Tensionar concepções vigentes da Educação Profissional no âmbito do Corpo de Bombeiros Militar e da Política Nacional de Segurança Pública, mediante a inserção de maior cientificidade nos processos pedagógicos;
- b) Promover a valorização da educação continuada como espaço de desenvolvimento profissional vinculado ao compromisso social e à formação humana integral;
- c) Disseminar conhecimento científico e impulsionar avanços na pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e Segurança Pública, dado seu acesso público;
- d) Servir como referência replicável para outras instituições militares, dada sua fundamentação teórica e aplicabilidade.

Dessa forma, o material configura-se como ferramenta estratégica para transformação das práticas educativas e avanço institucional.

As sugestões advindas da análise do produto educacional indicaram possibilidade de

pesquisas futuras com temática específica do método Gaspariano para o planejamento de aulas na área da Educação Profissional vinculada à Segurança Pública; pesquisa na linha de organizações e memória para tratar da política educacional do CBMSC; e pesquisa futura na área de Educação Profissional e Segurança Pública.

Em síntese, a pesquisa identificou, a partir das especificidades e dimensões da docência na educação continuada do CBMSC, as perspectivas da prática social deste espaço ancoradas nos fundamentos ontológicos e epistemológicos da EPT, as quais favorecem um processo autêntico de desenvolvimento profissional docente.

Desta síntese decorre o primeiro passo que consiste na problematização crítica — isto é, no reconhecimento e na reflexão sobre a abordagem de Educação Profissional até então vigente. A constatação do desconhecimento unânime, entre os professores entrevistados, acerca das bases teóricas da EPT funciona como um alerta e farol. Pois evidencia a urgência de desenvolver uma consciência crítica sobre as forças sociais que atuam no contexto educativo e sobre as demandas formativas daí decorrentes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M de. **Desenvolvimento profissional docente: perspectivas de professores da academia militar das agulhas negras** (Dissertação de Mestrado). Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2018.

AMARAL, J. P do. **O Ensino Profissional Policial Militar: Articulações entre Teoria e Prática Durante a Ação Docente no Curso Superior de Tecnologia em Segurança Pública da Polícia Militar do Espírito Santo – Formação de Soldados** (Dissertação de Mestrado). Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2022.

ANDRADE, L. G. da S. B.; SANTOS, J. dos S.; JESUS, L. A. F. de. Aspectos Gerais da Pedagogia Histórico-Crítica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 71-86, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v3i1>. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/378>. Acesso em: maio 2023.

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 6 maio 2023.

ASTE, G. de. **História do Corpo de Bombeiros**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1991.

BARATO, J. N. **Oficinas e conhecimento: um desafio para a capacitação de docentes em Educação Profissional e tecnológica**. Brasília: UNESCO Brasil, 2021.

BARCELOS, M. A. **Educação a Distância como ferramenta de Educação Continuada no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina** (Monografia). Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

BARROS, R. T de; SILVA, L.R da. **A superação do discurso hegemônico na construção de uma Educação Profissional emancipatória**. In: As bases conceituais na EPT. SILVA, C. N. N. da; ROSA, D. S. (Org). Brasília, DF : Grupo Nova Paideia, 2021.

BASTOS JÚNIOR, E. J. de. **Polícia Militar de Santa Catarina: história e histórias**. Florianópolis: Garapuvu, 2006.

BARBOSA NETO, V. P.; COSTA, M. da C. Saberes Docentes: entre Concepções e Categorizações. **Revista Tópicos Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco**, Recife, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 76–99, 2016. DOI: <https://orcid.org/0000-0001-5993-4375>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/topicoseducacionais/article/view/110269>. Acesso em: 6 maio 2023.

BISOL, G. **Proposta de Cronograma para Capacitação Continuada dos Bombeiros Militares do CBMSC** (Monografia), Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 6 maio 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2023/lei/114751.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/114751.htm). Acesso em: 6 maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 6 maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.751**, de 12 de dezembro de 2023. Lei Orgânica Nacional das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/lei/111502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111502.htm). Acesso em: 15 abril 2024.

\_\_\_\_\_. **Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de Segurança Pública**. Brasília: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2014. 362 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-seguranca/seguranca-publica/gestao-e-ensino/matriz-curricular-nacional>. Acesso em: 6 maio 2023.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 6 maio 2023.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, edição 208, seção 1, p. 103, 29 de outubro de 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 maio 2023.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01, de 5 de janeiro de 2021. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e**

**Tecnológica**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, edição 3, seção 1, n. 124, p. 19, 06 de janeiro de 2021. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 maio 2023.

BRASIL, CAPES. **Documento Orientador do APCN Área 46: Ensino**. Brasília, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/Ensino\\_Documento\\_Orientador\\_APCN\\_2023.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/Ensino_Documento_Orientador_APCN_2023.pdf). Acesso em: 15 jul. 2024.

BORDIGNON, T. F. A Aliança para o Progresso e a Educação como pretexto para a consolidação do capitalismo. *In*: Simpósio Nacional de História – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. **Anais**. São Paulo, 2011. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548856703\\_32a361ebc5304a0c078c0910b320a55e.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548856703_32a361ebc5304a0c078c0910b320a55e.pdf) Acesso em: 27 jul. 2025.

CATINI, C. Educação não formal: história e crítica de uma forma social. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147222980>. Acesso em: 15 jul 2024.

CIAVATTA, M. **Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália**. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 100-137.

\_\_\_\_\_. A Produção do Conhecimento Sobre a Configuração do Campo da Educação Profissional e Tecnológica. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 33–49, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.5013. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5013>. Acesso em: 19 jun. 2023.

COLLA, M. L. **Utilização de tecnologias de educação à distância para a educação continuada através de instrução de manutenção para o efetivo do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina - CBMSC** (Monografia), Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA (CBMSC). **Portaria nº 515/CBMSC, de 5 de outubro de 2021**. Redefine e baixa, para conhecimento da Corporação, estrutura organizacional da Diretoria de Instrução e Ensino (DIE) no âmbito do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (CBMSC). 2021a. Disponível em: <https://documentoscbsc.cbm.sc.gov.br/uploads/f919ab95d71faba1dd4f43fa992b8432.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Organograma do CBMSC**. Comando-Geral do CBMSC. 2021b. Disponível em: <https://portal.cbm.sc.gov.br/index.php/estrutura/organograma/organograma-cbsc>. Acesso em: 15 abr. 2024.

\_\_\_\_\_. **Manual do Participante Curso de Técnicas de Ensino**. 2021c. Disponível em:

<https://www.cbm.sc.gov.br/index.php/biblioteca/manuais-cbm-sc?download=758:manual-do-participante-curso-de-tecnicas-de-ensino-cte&start=40>. Acesso em: 16 jul. 2025.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 6, de 14 de março de 2023**. Aprova a Norma Geral de Ensino do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina, 2023a. Disponível em:

<https://documentoscblm.cbm.sc.gov.br/uploads/6ab53ebb29da7d87f59bc1fff49654a6.pdf>.

Acesso em: 9 jun 2023.

\_\_\_\_\_. **Separata ao Boletim Nº 3-2023** Plano Geral de Ensino – 2023, 2023b. Disponível em:

<https://documentoscblm.cbm.sc.gov.br/uploads/9f7ad2fbd2f64bac1bd2f0169e139df0.pdf>.

Acesso em: 25 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Documento Interno CBMSC**. Cursos homologados da Diretoria de Instrução e Ensino (disponível na intranet do CBMSC). 2024a.

\_\_\_\_\_. **Documento Interno CBMSC**. Planilha de controle de execução dos cursos do CBMSC. 2024b.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Ações CBMSC 2023**. Comando-Geral do CBMSC. 2024c. Disponível em: <https://portal.cbm.sc.gov.br/index.php/comando-geral/apresentacao-cgcbm>. Acesso em: 6 mai. 2024.

COSTA, J. D. da. **Educação continuada**: aspectos importantes na construção de programas de treinamentos para os socorristas dentro do Corpo de Bombeiros Militar de SC no atendimento pré-hospitalar. (Monografia). Faculdade Dom Bosco, Cascavel, PR, 2012.

DALABENETA, E. **A formação de soldados do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina**: análise do processo de aprendizagem, currículo e saberes docentes (Dissertação de Mestrado). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2015.

DE PAULA JÚNIOR, F. V. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. *Scientia*, [S. l.], n. 1, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012. Disponível em [http://www.faculdade.flucianofejiao.com.br/site\\_novo/scientia/servico/pdfs/outras\\_artigos/Revista\\_area\\_AFIM\\_01.pdf](http://www.faculdade.flucianofejiao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outras_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf) Acesso em 8 jun. 2024.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128p.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

FAVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. **A formação de professores reflexivos**: a docência como objeto de investigação. Educação. Santa Maria, Santa Maria, v. 38, n. 02, p. 277-287, ago. 2013. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-64442013000200003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442013000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 2 jun. 2023.

FERNANDES, G. F. G.; FRANCO, S. A. P. Reflexão e ação: a pedagogia histórico-crítica e suas possibilidades em um grupo de estudos com professores de língua portuguesa. **Revista**

**Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2141–2159, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10408>. Acesso em: 24 ago. 2025.

FERREIRA, K. C. S.; ESTRELA, E. M. B. Desenvolvimento profissional docente e os processos de inovação pedagógica na escola: Dilemas e tensões. Abatirá - **Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 1, n. 1, p. 225–245, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8636>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FRAGAS, A. A. de. A importância do convívio entre bombeiros militares antigos e modernos para aprendizagem institucional: a percepção do 3º Batalhão de Bombeiros Militar. **Ignis**: revista técnico científica do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina, 2017, 2 ed., p. 19-43.

FRANÇA, F. G. de. A pedagogia do sofrimento em um acampamento bombeiro militar. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 92–107, 2022. DOI: 10.31060/rbsp.2022.v16.n1.1438. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/rbsp/article/view/1438>. Acesso em: 25 ago. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional emancipadora. **Perspectiva**, v. 19, n.1, p. 71–87, 2001.

GALIAZZI, M. C.; SOUSA, R. S. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa [S.l.]**, v. 7, n. 13, p. 01-22, 2019. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/227/143>. Acesso em 6 mai. 2024.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 20, n. 3, p. 463–477, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755>. Acesso em: 29 jul. 2025.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. Disponível em: [https://gepel.furg.br/images/Gasparin\\_2012.pdf](https://gepel.furg.br/images/Gasparin_2012.pdf). Acesso em: 23 ago. 2025.

GATTI, B. A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, set /out /nov./dez, p. 124-133, 2005a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XgnqcgDkJZ8jc4BVfBpDYvt/?lang=pt>. Acesso em: 6 mai. 2024.

\_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005b.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber

docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GEVAERD, E. C. **Sistema estadual de bombeiros**. Monografia (Especialização) Academia de Polícia Militar, Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008, 6 ed. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquis-a-social.pdf>. Acesso em 25 jun. 2023.

GOHN, M. G. Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 28-43, jun. 2009. ISSN 2175-2753. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GUILHERME, A. P.; SARTE, A.; GOMES, C. de A. R.; ZAMBON, M. C.; RAMOS, I. da S. **A Educação a Distância no contexto da educação continuada no Corpo de Bombeiros de Santa Catarina**. In: PANDINI, C. M. C.; HACK, L. E.; BLANCO, F. M. M. (Ed.). *Gestão da Aprendizagem e do Conhecimento: formação permanente em contextos ampliados*, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFSC). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. 1 ed. Mar 2020. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/en/pdi-2020-2024>. Acesso em: 8 jun 2024.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEPE/IFSC Nº 63 de 18 de agosto de 2022**. Atualiza o Regulamento das Atividades de Pesquisa e revoga a Resolução CEPE/IFSC nº 86 de 2011, que Regulamenta as atividades de pesquisa e o Programa de Bolsas de Pesquisa do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), 2022. Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/documents/30681/12641371/RESOL-CEPEn63-2022-REGULAMEN-NTA\\_ATIVIDADES\\_PESQUISA\\_IFSC.pdf/14727d32-7a47-4ed8-bf6e-051d6400c6f6](https://www.ifsc.edu.br/documents/30681/12641371/RESOL-CEPEn63-2022-REGULAMEN-NTA_ATIVIDADES_PESQUISA_IFSC.pdf/14727d32-7a47-4ed8-bf6e-051d6400c6f6). Acesso em: 25 jun. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. 2023. **Regulamento geral 2023**. Disponível em: <https://profep.ifes.edu.br/regulamentoprofep/16478-regulamento2023>. Acesso em: 10 out. 2023.

IZIDORO, A. A. **Ressuscitação cardiopulmonar**: uma proposta de educação continuada pós-formação (Monografia). Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

KEHL, R. **A Importância da Educação Continuada para o Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina** (Monografia). Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

KIRSCH, D. B. **Processos de ensinar e de aprender: os instrutores militares e os cadetes da aeronáutica** (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente *In: Capitalismo, Trabalho e Educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Escola: A aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, v. 20, n. 2, p. 13-36, 20 mar. 2017. Disponível em:

<https://revista.trt10.jus.br/index.php/revista10/article/view/2>. Acesso em: 15 jul. 2024.

\_\_\_\_\_. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17282, 2024. DOI:

10.15628/rbept.2024.1728. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LACOWICZ, A. F. **Corpo de bombeiros comunitário: a parceria que deu certo**. Chapecó: Imprimax, 2002.

LEPKALN, J. **Para ser Bombeiro Militar catarinense: o perfil do ingressante e o processo seletivo e formador** (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, E. H. de. **Proposta de Integração e Sistematização da Educação Continuada para o Serviço Operacional no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina** (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod\\_resource/content/1/Lud\\_And\\_cap3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf). Acesso em 25 jun. 2023.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8–22, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2862. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feurbach)**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547009/mod\\_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20A%20ideologia%20alem%C3%A3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547009/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20A%20ideologia%20alem%C3%A3.pdf). Acesso em 23 jun. 2023.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em: [https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/contribuicao\\_a\\_critica\\_da\\_economia\\_politica.pdf](https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf). Acesso em: 2 jun. 2023. [1. ed. alemã 1859; 1. ed. brasileira 2008]

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.12, n.1, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 6 maio 2024.

MORENO-RODRIGUEZ, A. S.; SCHMIDT, E. B.; GALIAZZI, M. do C. Análise Textual Discursiva: compreensões, movimentos e aplicações na pesquisa. **Campo Aberto, Revista Educação**, [S. l.] , v. 40, n. 1, pág. 139–154, 2020. Disponível em: <https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/3397>. . Acesso em: 29 ago. 2024.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. DOI: 10.5902/1984644415822. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/download/4873/4272/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Cortez Editora, 2016.

NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em: 25 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Desafios do Trabalho e Formação Docentes. **Youtube**, 6 de jun. 2017. Disponível em <https://youtu.be/sYizAm-j1rM?si=ZOGzb7ilw4JbEegj>. Acesso em 10 jun. 2024.

PENA, G. A. de C. **Docência na Educação Profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal (Tese de Doutorado)**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

PEREIRA, B. C. **Saberes mobilizados por formadores da ACIDES na correlação de forças entre o habitus da tradição da instrução militar e a configuração da docência no ensino policial** (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2018.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão**

pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006. 296 p.  
Disponível em:

<https://www.professorrenato.com/attachments/article/159/Est%C3%A1gio%20e%20doc%C3%Aancia-diferentes%20concep%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso: 9 jun. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p.  
Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/359118465\\_Metodologia\\_do\\_Trabalho\\_Cientifico\\_metodos\\_e\\_tecnicas\\_da\\_pesquisa\\_e\\_do\\_trabalho\\_academico](https://www.researchgate.net/publication/359118465_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_metodos_e_tecnicas_da_pesquisa_e_do_trabalho_academico). Acesso em: 25 jun. 2023.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e os processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 1–17, 2020. DOI: 10.3895/actio.v5n2.12657. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibplex, 2007.

\_\_\_\_\_. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v.37, p.905 - 924, 2012. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1981-416X2012000300015&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2012000300015&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 6 maio 2023.

SANTA CATARINA. **Constituição, 1989**. Constituição do Estado de Santa Catarina. Ed. atualizada com 80 Emendas Constitucionais Florianópolis: Assembleia Legislativa, 2021. 245 p. Disponível em: [https://www.alesc.sc.gov.br/sites/default/files/CESC\\_2021\\_-\\_80\\_emds.pdf](https://www.alesc.sc.gov.br/sites/default/files/CESC_2021_-_80_emds.pdf). Acesso em: 6 maio 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.328, de 14 de junho de 2021**. Regulamenta a Lei Complementar nº 724, de 2018, que dispõe sobre a Organização Básica do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Santa Catarina (CBMSC) e estabelece outras providências. 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-1328-2021-santa-catarina-regulamenta-a-lei-complementar-n-724-de-2018-que-dispoe-sobre-a-organizacao-basica-do-corpo-de-bombeiros-militar-do-estado-de-santa-catarina-cbmsc-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 9 jun 2023.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 7.ed.

SANTOS, S. **A intervenção no lazer na política de Segurança Pública: a construção de saberes de oficinairos no programa Fica Vivo! (Dissertação de Mestrado)**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador**. IV Congresso estadual paulista sobre formação de educadores. Águas de São Pedro-SP, mai. 1996. Anais.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 32. ed.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2007, vol.12, n.34, pp.152-165. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 11.ed.rev.

\_\_\_\_\_. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 9 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. *In*: Leituras Brasileiras. A pedagogia histórico-crítica. **Youtube**. 14 ago 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SENA, E. S de. **A política de educação a distância em uma instituição pública de segurança**: questões a partir do Programa de EAD do SENASP/MJ, na Polícia Judiciária Civil do Estado de Mato Grosso (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2016.

SILVA, C. M. **A administração pública brasileira e a prevenção e resposta a sinistros**. Dissertação (Mestrado Direito Constitucional), Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, 2004.

SILVA, T. da. **Análise sobre Implementação de um Programa de Vídeos Tutoriais no CBMSC** (Monografia). Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

SILVEIRA, R. do N. da. **Formação continuada na atividade operacional bombeiro militar**: perspectivas para realização de um programa descentralizado no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (CBMSC). Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO E RECURSOS HUMANOS DE SANTA CATARINA. **Dados de cursos e efetivo**. Florianópolis, Santa Catarina. 2024. Versão Gestor (disponível na intranet do SIGRH). Disponível em: <http://sigrh.sea.sc.gov.br/SIGRH/SEG/SEGAcessoUsuarioLogar.aspx>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SOUZA, E. B de. **A Formação Experiencial do Investigador de Polícia**: Estudo Sobre Prática e Formação Profissional no Âmbito da Polícia Civil de Minas Gerais (Dissertação de Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG,

2019.

SOUZA, M. dos S. de. **A Utilização da Educação a Distância no Auxílio dos Treinamentos do Efetivo do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina** (Monografia), Universidade do Vale do Itajaí, São José, SC, 2009.

SPESSATTO, M. B.; VIELLA, M. dos A. L.; CARMINATI, C. J. Os saberes e os desafios da docência. **Revista Labor**, v. 1, n. 23, p. 223-243, 15 jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44255/100491>. Acesso em: 2 jun. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, J. G. F. **Revisão bibliográfica dos métodos educacionais**: contribuição para aprendizagem do aluno bombeiro militar. Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2019.

VIEIRA, M. M. M.; VIEIRA, J. de A.; ARAÚJO, M. C. P. de. A formação de professores da Educação Profissional como objeto de estudo dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 56, n. 49, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14320>. Acesso em: 2 jun. 2023.

VIEIRA, J. de A.; VIEIRA, M. M. M.; PASQUALLI, R.; CASTAMAN, A. S.. Ensino com Pesquisa na Educação Profissional e Tecnológica: noções, perspectivas e desafios. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 12, n. 29, p. 279–298, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/9306/pdf> Acesso em: 2 jun 2023.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

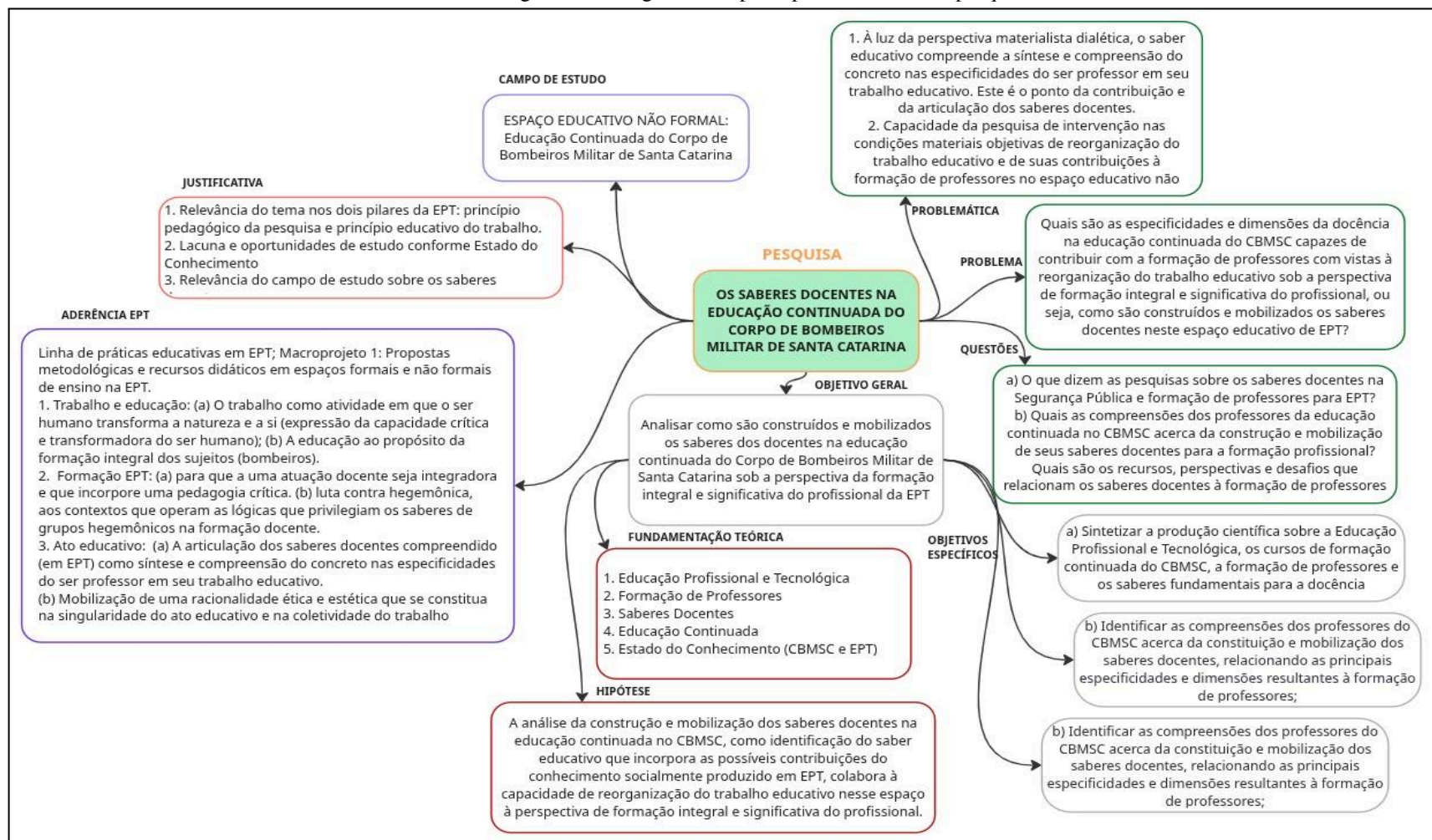
YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman. 2005.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa do início ao fim [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Penso, 2009.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A — Componentes da pesquisa

Figura 7 — Diagrama dos principais elementos da pesquisa



Fonte: Da autora (2024).

APÊNDICE B — Quadro do estado de conhecimento

Quadro 15 — Conexão entre autores do estado de conhecimento

<b>Autor</b>	<b>Instituição/ Ano/Tipo</b>	<b>Palavras-chaves</b>	<b>Conexões entre autores via referências (obras)</b>	<b>Conexões entre autores via referências (autores)</b>
Kirsch, Deise Becker	UFSCAR / 2013 / Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação	educação militar; ensino–aprendizagem; formação do instrutor; cadete da Aeronáutica.	Anastasiou e Alves (2003); Franco (2008)*; Libâneo (1994); Lüdke (1986)*; Marconi e Lakatos (2010)*; Pimenta (1999); Saviani (1986); Schön (2000); Shulman (1986, 2011); Szymanski (2014)*; Tardif (2002, 2009); Zabala (1998)	Cunha (2004); Gatti (2011); Gil (2009)*; Marcelo (1989); Roldão (2011); Veiga (2010, 2011)
Santos, Samuel	UFMG / 2013 / Dissertação de Mestrado do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Estudos do Lazer	Construção de Saberes; Lazer; Segurança Pública.	Almeida e Biajoni (2007); Freire (2005); Gauthier (1998); Pimenta (1999); Puentes (2009); (2007); Schön (2000); Szymanski (2010)*; Tardif (2002)	Caldeira (2001); Foucault (2003); Minayo (1998)*
Sena, Edmir Soares de	UERJ / 2016 / Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação	Rede EAD/SENASP. Formação Profissional. Educação Profissional. Polícia	Freire (2009); Poncioni (2005); SENASP (2014)	Foucault (2008); Frigotto (2012)
Almeida, Anderson Magno de	UNITAU / 2018 / Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação	Desenvolvimento Profissional Docente. AMAN. Ensino Superior Militar.	Anastasiou e Alves (2005); Franco (2007)*; Lüdke (1986)*; Shulman (2014); Tardif (2002, 2008); Zabala (1998)	Gatti (2002); Gil (1999)*; Marcelo (2018); Roldão (2017); Saviani (2005)
Pereira, Benôni Cavalcanti	UFPE / 2018 / Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação	Ensino Policial. Saberes Docentes. Formação Policial. Formador.	Almeida e Biajoni (2007); Freire (2005); Gauthier (1998); Puentes (2009); (2007); Schön (2000); Szymanski (2010)*; Tardif (2002)	Cunha (2004); Minayo (1994, 2004)*; Perrenoud (1997); Roldão (2005); Sacristán (2007), Veiga (2005)

Autor	Instituição/ Ano/Tipo	Palavras-chaves	Conexões entre autores via referências (obras)	Conexões entre autores via referências (autores)
Souza, Elton Basilio De	CEFET-MG / 2019 / Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica	formação profissional do policial civil, cultura policial, curso de formação policial, saberes experienciais	Bengochea (2004); Bittner (1967), Durkheim (1995); Gil (2010)*; Goldstein (2003); Monjardet (2012); Morin (2012); Muniz (2001); Poncioni (2005, 2007); Saporì (2009); Saviani (2001); Tardif (2002); Triviños (1987)*; Weber (1999).	Minayo (2010)*; Perrenoud (1999); Sacristán (2000)
Amaral, Jefferson Pinheiro Do	IFES / 2022 / Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica	Formação profissional policial militar. Ação docente. Uso da força. Interdisciplinaridade, transversalidade e complexidade.	Bardin (2016)*; Bayley (20002); Bittner (2002); Cerqueira (2006); Durkheim (2004); Freire (2011); Gil (2002)*; Khün (2020); Libâneo (2017); Monjardet (2012); Morin (2013); Muniz (2001); SENASP (2014); Weber (1999)	Caldeira (2013); Foucault (1999, 2013); Frigotto (2008); Saviani (2013); Veiga (2008)
*autores de obras relacionadas à metodologia de pesquisa				

**Fonte:** Da autora (2024).

APÊNDICE C — Relação das atividades de ensino dos cursos de capacitação militar executados em 2023 no CBMSC

Quadro 16 — Número de atividades de ensino dos cursos de capacitação militar executados em 2023 no CBMSC

Áreas da atividade de ensino	Curso de capacitação militar	Nº de atividades	Total por área
Educação e Formação de Condutores	Curso Prático para Mudança de Categoria para Carteira Nacional de Habilitação D	<b>10</b>	12
	Curso de Capacitação de Tutores para Instrução de Manutenção	1	
	Curso de Monitores Bombeiro Militar	1	
Embarcações	<b>Curso de Salvamento com Motoaquática</b>	<b>7</b>	10
	Curso de Condutor Naval	2	
	Curso Avançado de Embarcações Resgate	1	
Programas Comunitários	<b>Curso de Instrutor do Projeto Golfinho</b>	<b>3</b>	5
	Curso de Instrutor de Bombeiro Mirim	2	
Operações com RPA	<b>Curso de Piloto RPA</b>	<b>3</b>	3
Salvamento em Altura	<b>Curso de Salvamento em Altura</b>	<b>3</b>	3
Busca e Resgate em Inundações e Enxurradas	<b>Curso de Busca e Resgate em Inundações e Enxurradas</b>	<b>2</b>	2
Centrais de Emergência	Curso de Atendente de Central de Emergência	2	2
Combate a Incêndio Urbano	Curso de Combate a Incêndio em Edificações Verticalizadas	2	2
Corte de Árvores	Curso de Técnicas e Táticas de Corte de Árvores	2	2
Busca Terrestre	Curso de Busca e Resgate Terrestre	1	1
Busca, Resgate e Salvamento em Estruturas Colapsadas	Curso de Busca e Resgate em Estrutura Colapsada	1	1
Combate a Incêndios Florestais	Curso de Prevenção e Combate a Incêndio Florestal	1	1
Mergulho Autônomo	Curso de Mergulho Autônomo	1	1

<b>Áreas da atividade de ensino</b>	<b>Curso de capacitação militar</b>	<b>Nº de atividades</b>	<b>Total por área</b>
Salvamento Aquático	Curso de Instrutor de Guarda-vidas	1	1
<b>TOTAL</b>		<b>46</b>	<b>46</b>

Fonte: Dados da pesquisa (CBMSC, 2024b).

## APÊNDICE D — Solicitação de Autorização para Pesquisa Científica



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina  
Câmpus Florianópolis  
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em  
Rede Nacional (PROFEPT)

Florianópolis, 29 de abril de 2024.

### **SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA CIENTÍFICA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PROFEPT – IFSC**

**Para:** Túlio Tartari Zanin, Tenente-Coronel BM

Diretor Interino de Instrução e Ensino do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina

Prezado senhor,

Solicitamos, por meio deste instrumento, autorização para realização da pesquisa de título “Saberes Docentes na Educação Continuada do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina: uma análise sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica”.

Para auxiliar na compreensão da proposta de pesquisa, seguem algumas informações:

**a) Estudante:** Ana Paula Guilherme

**b) Orientadora:** Roberta Pasqualli

**c) Objetivo geral:** Analisar como são construídos e mobilizados os saberes dos docentes na educação continuada do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (CBMSC) sob a perspectiva da formação integral e significativa do profissional da EPT.

**d) Objetivos específicos:** (a) sintetizar a produção científica sobre a EPT, os cursos de formação continuada do CBMSC, a formação de professores e os saberes fundamentais para a docência; (b) identificar as percepções dos professores do CBMSC acerca da constituição e mobilização dos saberes docentes, relacionando as práticas exitosas e as problemáticas

resultantes à formação docente; (c) elaborar um produto educacional em formato de oficina que contribua com a formação docente da educação continuada, sob a perspectiva crítica da EPT.

**e) Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa aplicada que será desenvolvida em dois momentos: a) a pesquisa bibliográfica e, b) a pesquisa de campo com professores que atuaram no ano de 2023 na educação continuada do CBMSC, com recorte a participação de dois grupos: (a) os professores que acumulam a função de coordenador pedagógico dos cursos mais frequentes de capacitação militar; (b) os professores do Curso de Técnicas de Ensino (CTE) cadastrados na instituição.

**f) Provável data de coleta e geração de dados:** segundo semestre de 2024.

**g) Aspectos éticos:** Todos os aspectos éticos relacionados à pesquisa serão garantidos de acordo com a legislação vigente.

**h) Publicização dos resultados e apresentação do produto educacional elaborado:** os pesquisadores se comprometem com a apresentação dos resultados e com a apresentação do produto educacional tanto para o CBMSC, quanto em outros espaços que forem demandados.

Sem mais para o momento e contando com a sua colaboração agradecemos, desde já, a autorização para a realização da pesquisa.

**Ana Paula Guilherme**

CPF: 02X.XXX.XXX-XX

Mestranda em Educação Profissional de Tecnológica – PROFEPT – IFSC

**Roberta Pasqualli**

CPF: 89X.XXX.XXX-XX

Professora Orientadora do Mestrado em Educação Profissional de Tecnológica – PROFEPT –  
IFSC

**Autorização**

**SIM**

**NÃO**

**Túlio Tartari Zanin-** Tenente-Coronel BM

CPF: 03X.XXX.XXX-XX

Diretor Interino de Instrução e Ensino do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina

### **DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: “Saberes Docentes na Educação Continuada do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina: uma análise sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica”, sob responsabilidade de Ana Paula Guilherme e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos. Esta autorização não exime, contudo, a responsabilidade da pesquisadora em atender à Resolução CNS 466/12, de 12/12/2012, e à Resolução CNS 510/16, de 07/04/2016 e complementares.

Florianópolis, data da assinatura digital.

**Túlio Tartari Zanin**

CPF: 03X.XXX.XXX-XX

Tenente-Coronel BM

Diretor Interino de Instrução e Ensino do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina

## APÊNDICE F — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina  
Câmpus Florianópolis  
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em  
Rede Nacional (PROFEPT)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**Saberes Docentes na Educação Continuada do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina: uma análise sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica**”, coordenada pela aluna Ana Paula Guilherme, telefone (48) 98801-9400, e-mail: anapaulagymail@gmail.com; e orientadora Roberta Pasqualli. Nesta pesquisa pretendemos analisar como são construídos e mobilizados os saberes dos docentes na educação continuada do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (CBMSC), identificadas pelas percepções dos professores do CBMSC.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no estado de Santa Catarina, na cidade de sua residência ou de trabalho, com coleta e geração de dados por meio de entrevista com roteiro prévio semiestruturado, sendo realizada de forma remota (síncrona) por meio do recurso online da plataforma de videochamada online em data a ser acordada do segundo semestre do ano de 2024, de preferência entre os meses de setembro e outubro. O registro gravado da entrevista será por vídeo e áudio e transcrito para análise e produção de dados em formato de texto.

Os riscos do evento são restritos, podendo ser: desconforto, constrangimento, estresse ou cansaço, além do sigilo e confidencialidade necessária à entrevista. Para correção e mitigação dos riscos estão previstos que o local da entrevista seja adequado à situação, conforto do ambiente aos participantes (acústico, luminoso e cadeira ergonômica) e de privacidade; serão planejadas pausas para a entrevista, se necessário; e a atenção contínua da pesquisadora aos direitos da dignidade da pessoa humana, da não discriminação e da

privacidade nas vivências com os participantes; o direito de desistência da participação a qualquer momento; também sigilo necessário e anonimato dos participantes.

Caso aconteça algo errado, você pode fazer contato por telefone ou e-mail. A assistência de saúde e psicológica, se necessária, será direcionada a equipe qualificada (representada pelos pesquisadores responsáveis) para encaminhamento/providências.

Vislumbra-se como benefício a capacidade da pesquisa em gerar a reflexão sobre os saberes e fatores da docência da Educação Profissional, promovendo a articulação destes aos contextos históricos, sociais, éticos e estéticos de suas práticas. Tal reflexão busca o aperfeiçoamento de suas práticas. Também o contato com a pesquisa gera o reconhecimento e contato com a linguagem científica.

As informações obtidas pela coleta e geração de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto e resguardando sempre sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a sua finalização. Os resultados da pesquisa vão ser publicados nos bancos de dados de dissertações disponíveis. Além dessas formas de publicação, ainda poderão ser publicados artigos, capítulos de livros, resumos e apresentações em congressos científicos sobre a temática em estudo.

=====

### **CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, aceito participar do estudo. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Local, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**Ana Paula Guilherme**

Mestranda em Educação Profissional de Tecnológica – PROFEPT – IFSC

Assinatura do **participante** da pesquisa.

## APÊNDICE G — Termo de Confidencialidade e Sigilo



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina  
Câmpus Florianópolis  
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em  
Rede Nacional (PROFEPT)

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, Ana Paula Guilherme, brasileira, divorciada, bombeira militar, inscrita no CPF sob o nº 026.602.409-22, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “**Saberes Docentes na Educação Continuada do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina: uma perspectiva da formação integral e significativa do profissional de Educação Profissional**”, a que tiver acesso nas dependências e sistemas do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. orientar a equipe e os(as) envolvidos(as) quanto às boas práticas em sigilo e confidencialidade;
3. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
4. não me apropriar, copiar ou efetuar duplicação de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
5. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

**Informação Confidencial:** significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à avaliação de seus dados, sob a forma

escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. Informação Confidencial inclui, mas não se limita, aos dados pessoais, informação relativa à operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

**Avaliação** significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Florianópolis, data da assinatura digital.

**Ana Paula Guilherme**

CPF: 02X.XXX.XXX-XX

Mestranda em Educação Profissional de Tecnológica – PROFEPT – IFSC

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

O roteiro de entrevista possui 25 perguntas e respostas. Considerando as categorias de **construção** e **mobilização dos saberes docentes**, as perguntas foram selecionadas na sequência dos seguintes blocos: (1) Dimensão do desenvolvimento do sujeito histórico sociocultural, (2) Dimensão cognitiva, (3) Dimensão instrumental, (4) Dimensão criativa do trabalho e (5) Dimensão identitária.

Quadro 17 — Roteiro da entrevista semiestruturada

Blocos	Perguntas
<p>Construção dos saberes docentes (1) Dimensão do desenvolvimento do sujeito histórico sociocultural</p>	<p>1. Qual(ais) é(são) o(s) curso(s) e área(s) que você atua como professor no CBMSC?                  2. Qual é a área de conhecimento do curso de sua graduação? Possui pós-graduação? Caso tenha cursado pós-graduação, qual é o nível (especialização, mestrado, doutorado) e de qual área?                  3. Há quanto tempo você está formado na graduação e nos demais cursos de pós-graduação? Há quanto tempo você atua como professor no CBMSC?                  4. A sua atuação docente (curso em que leciona) está relacionada com a sua área de formação inicial (graduação e/ou pós)?                  5. Antes do seu ingresso no CBMSC, você trabalhou como professor(a) em outra(s) instituições de ensino? Por quanto tempo? E atualmente?                  6. Possui o curso de técnicas de ensino do CBMSC? Algum outro da área docente? Qual (ais)? Foi oferecido pela instituição ou realizado por conta própria? <b>recursos</b></p>
<p>Construção dos saberes docentes (2) Dimensão cognitiva</p>	<p>7. Como você compreende os saberes necessários ao professor no ato educativo? Quais as características que compõem esses saberes? Como se relacionam e em que contextos esses saberes são construídos? <b>perspectivas</b></p>
<p>Mobilização dos saberes docentes (3) Dimensão instrumental</p>	<p>8. E como os saberes do professor são mobilizados no ato educativo? <b>perspectivas</b>                  9. Cite até 3 (três) principais <b>desafios</b> que você enfrenta em sua prática educativa como professor no CBMSC.                  10. Quando do início de seu trabalho como professor no CBMSC, você recebeu alguma orientação de cunho pedagógico da instituição? Qual e como? <b>recursos</b>                  11. Você considera que a sua atividade docente, no curso, está em sintonia com o projeto pedagógico do curso no qual atua? <b>desafios</b>                  12. Qual papel a instituição ocupa no processo de ensino e de formação profissional? <b>recursos</b> Qual o CBMSC deveria ocupar? <b>desafios</b></p>
<p>Mobilização dos saberes docentes (4) Dimensão criativa do trabalho</p>	<p>13. Como você seleciona os conteúdos a serem ministrados nas unidades curriculares? Quais conhecimentos ou áreas ou fontes você pesquisa para preparar as aulas? E como você tem acesso a novas práticas educativas? <b>recursos</b>                  14. Como você costuma conduzir as atividades pedagógicas? Alguma teoria pedagógica (autores) inspira sua prática educativa? Qual e porquê? <b>recursos</b>                  15. Recuperando as suas memórias como docente, qual você considera ser a</p>

Blocos	Perguntas
	<p>prática educativa mais relevante que você já utilizou? <b>recursos</b></p> <p>16. Qual dos recursos técnico tecnológicos você considera mais relevante e que poderia ser agregado na e para a formação de professores do CBMSC: livro ou <i>e-book</i>; mídia educacional; página da internet; jogos; sequência didática; curso; oficina ou <i>workshop</i>; aplicativo; evento organizado; ciclo de palestras; guia de instruções; proposta de ensino; protocolo ou outro (qual?)? <b>perspectivas</b></p> <p>17. Existe algum espaço ou trabalho cooperativo docente que colabora com a sua prática educativa? Qual? Como se dá esse espaço? <b>recursos</b> Como você compreende a necessidade ou não deste espaço? <b>perspectivas</b></p> <p>18. Você desenvolve ou já desenvolveu alguma atividade de pesquisa na instituição? <b>recursos</b> Como você compreende a necessidade ou não da pesquisa para a formação de professores? <b>perspectivas</b></p>
<p>Construção dos saberes docentes (5) Dimensão identitária</p>	<p>19. Quais os motivos que o (a) levaram a se tornar professor (a) no CBMSC? <b>recursos</b></p> <p>20. De todos os cursos que você fez, qual deles contribui de forma mais significativa para sua prática como professor na Educação Profissional? <b>recursos</b> Qual área de conhecimento você se identifica em sua atuação profissional? <b>perspectivas</b></p> <p>21. Você considera que a experiência profissional adquirida no CBMSC ou anterior é importante para seu trabalho como professor(a) no CBMSC? Porquê? <b>perspectivas</b></p> <p>22. Na sua opinião, existe diferença entre ser professor da educação continuada ou ser professor da formação? Em caso positivo, quais seriam as principais diferenças? <b>perspectivas</b></p> <p>23. Qual papel o professor ocupa no processo de formação e qualificação profissional no contexto do CBMSC? E o papel do aluno? <b>perspectivas</b></p> <p>24. Como você compreende os saberes necessários ao desenvolvimento profissional de um bombeiro militar? <b>perspectivas</b></p> <p>25. Você já teve acesso a alguma discussão sobre Educação Profissional e Tecnológica em espaços educativos formais e não formais, e de suas bases teóricas? Se sim, quais especificidades deste campo epistemológico você destacaria para o caso da docência na educação continuada do CBMSC? <b>perspectivas</b></p>
<p>Considerações iniciais da entrevista</p>	<p>Releitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.</p>
<p>Considerações finais da entrevista</p>	<p>Há alguma outra consideração sobre o tema que gostaria de registrar? Agradeço a disponibilidade, aceite e entrevista dada, mantendo-me à disposição.</p>

Fonte: Adaptado de Pena (2014, p. 283-285) e de Dalabeneta (2015, p. 203 e 204).

# APÊNDICE I — Imagem sobre processo ATD

Figura 8 — Processo de ordem e desordem ATD

1 recursos do sujeito histórico-social na construção dos saberes docentes	2 perspectivas cognitivas da construção dos saberes docentes	3 perspectivas instrumentais da mobilização dos saberes docentes	4 recursos instrumentais da mobilização dos saberes docentes
	Acho que também seria importante ter empatia com os alunos, fazer com que é uma mensagem chegam neles e que eles possam compreender eh, acho que trabalhar essa questão da comunicação, né?	E a questão da empatia também acho... a gente foi pelo mesmo curso de formação de Oficiais durante muito tempo a gente foi aluno... Eh acho que não traz uma bagagem de as vezes saber discernir, assim, pô, essa postura desse professor não é muito adequada, pois não foi legal, isso surtiu o efeito negativo na turma ou não, e talvez também uma questão mais humana assim de de talvez de caridade, né de amor para com o próximo aí, para poder enxergar nele a dificuldade e de ter paciência e ter calma às vezes para poder poder né dar uma aula um pouco melhor.	a gente tem hoje orientação aqui pelo Centro de Ensino na questão pedagógica das avaliações, isso sempre teve né? a gente manda as avaliações para cada ai tem um serviço de pedagogia aqui tem uma pedagoga que ela analisa a avaliação, faz apontamentos corrige e a gente chega num produto final em conjunto, né da avaliação.
		Não sei, acho que é algo meio automático...acho para mim é meio natural Feelings	
	Primeiro são as técnicas, né? O professor tem que ser um profissional eh Bombeiro Militar, A gente tem outros algumas disciplinas que até, é e admitem um professor civil, mas agrega	Então a partir dos exemplos esse contato muito próximo que a gente tem	

Fonte: Da autora (2025).

APÊNDICE J — Processo de Unitarização ATD

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
Construção dos saberes docentes (5) Dimensão identitária	A	questão de vocação	vocação	U15	recursos da experiência pessoal
	A, F	questão pessoal, gosto de estudar; uma questão de afinidade, gostar de transmitir			
	A, G, J	algo meio natural, de querer ajudar e ensinar as pessoas; veio no sangue essa questão da comunicação de conversar; o gosto surgiu com ensinar matemática e física para os meus colegas de turma			
	B	por ser disciplinada e determinada, e serem características combinam com ambiente de ensino			
	D	referência é pai instrutor militar			
	A, J	(teorias) CTE e curso de referência técnica para área; eu acho que é justamente, técnicas de ensino; CTE oferecido pela instituição; ensino para adultos; a prática como professor acho que foi o CTE mesmo	CTE, identificação		
	B	identificação quando cursou CTE			
	D, H	por querer e precisar (ambiente institucional); fui colocado no fogo para coordenar um curso; querer (teoria dos sistemas)	oportunidade (necessidade institucional)		
	J	vai acontecendo (...) vai se especializando numa área e começa a ser reconhecido por executar bem alguma atividade (...) até ser incluído, convidado para equipe de instrução			
A, J	é muito individual, da pessoa (...) sinta que gosta de fazer, de dar aula, de ser docente, (...) Talvez seja um processo mais natural (...) ela que busca o conhecimento e busca e se inserir hoje nas equipes de instrutores; algo meio automático (...) é meio natural, feeling	processo natural			

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	C	para aprender bastante, pois faz demonstrar o conhecimento e crescer	para aprendizagem		
	I	ver propósito, relevância para a sociedade	ver propósito, satisfação pessoal		
	E	escolhi essa área por ter um vínculo pessoal com ela (experiência pessoal)			
	G	eu ser o facilitador desse processo (...) satisfação pessoal; (satisfação) em ver ensino para adultos			
	B	estímulo, sentir realizada transmitindo conhecimento e fazendo as pessoas alcançarem um conhecimento, desde criança, depois monitora			
	B	querer ter oportunidade de fazer o curso de instrutor de CTE	curso de CTE	U16	elementos da identificação
	A, B	o professor tem um papel de e repassar o conhecimento que ele possui experiência (...) transmissão do conhecimento; papel de mediador e colaborador;	papel mediador		
	C	o professor além de mediar(...) tem que entender que cada um tem o seu tempo (...) tem que ter essa sensibilidade; papel de mediador			
	D	tem que ter em mente aberta de que você estará à frente não como a autoridade e sim como professor que você faz o papel de um facilitador			
	B	(futuros professores) geração de difícil engajamento, é muito pontual; Eu tenho que ter uma capacidade melhor de responder essa nova geração, ela não para mais no sim ou não. Eu tenho que explicar o porquê; necessidade de adaptação do instrutor para o público alvo (formação ou educação continuada)			
B	eu me sinto professora, eu não consigo desvincular instrutor e professor exercem o mesmo papel.	papel de professor (não de instrutor)			

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	C	professor tem que apoiar e se colocar disposição do aluno (...) até às vezes fora de horário			
	D	não dá para deixar alguém que entra agora, recém entrou não tem experiência ainda ou tá começando que assuma uma importante disciplina			
	E	além de professor a questão de coordenação técnica de equipes de alto desempenho	ensino profissionalizante		
	D	quando se tem o plano didático, o perfil profissiográfico (...) o professor vai unir sua experiência com o que a corporação quer			
	D	nosso curso de formação, ele não pode se tornar um curso universitário. E nem é na verdade. Ele é um curso profissionalizante; nossos cursos são todos assim muito voltados para atividades, eh, não digo manuais, mas habilidades físicas			
	I	é o desafio, mas isso é apaixonante porque a gente vê os resultados			
	J	a aula da educação continuada é mais interativa, pela experiência dos alunos			
	J	(professor) tem que ter bastante habilidade motora, uma capacidade psicológica muito forte muito resistente assim em algumas situações de tragédias, estar sempre estudando novas tecnologias aí, novas atividades novas formas de fazer o que a gente faz, estudar é o principal assim que a gente precisa.			
	B, J	é aquela questão de inspirar, de ser um bom exemplo; provocar o aluno a gostar, a se especializar tanto quanto tu naquela área, ser uma referência para ele, para seguir teus passos			

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	E	professor e aluno tem um papel importantíssimo de entender que eles precisam continuar estudando o tempo todo; tem que as três áreas do conhecimento, do saber, saber fazer e do querer			
Construção dos saberes docentes (2) Dimensão cognitiva	A, B, C, D, F, G	domínio da matéria; conhecimento; o saber; o saber; conhecimento; o saber; conhecimento teórico	saber (conhecimento teórico)	U01	características do professor
	A, B, D, J	domínio técnico; as técnicas; formação técnica; o conhecimento técnico, dominar; entender do assunto	saber fazer		
	C	demonstrar			
	A, C, D, E, G, J	prática; vivência; a experiência, competência profissional, habilidade de saber fazer; saber fazer (...), desempenhar; saber fazer; aplicar o saber; experiência; experiência em operacional ou administrativo; o saber fazer, estar na linha de frente ou estar com a caneta aquecida o tempo todo; vivência prática profissional (...) desenvolvimento da habilidade de como fazer; experiência; praticar atividade			
	C, D, F, H	vontade de ser docente; o querer; afinidade com um assunto; (querer fazer) depende da identificação com a disciplina; é uma questão de afinidade	querer fazer (identificação com a área)		
	A, B, F, G	mostrar o melhor caminho, de mediar; ajudar no crescimento desse aluno; ter um perfil é de mediação (...) paciência; paciência; paciência	saber mediar		
	A, C, F, G	comunicação; saber transmitir; habilidade de saber transmitir esse conhecimento; comunicação; saber se expressar bem e construir uma uma ideia, passar para o seu público; ter coerência; boa dicção	saber comunicar		
	B, D	experiência em docência	experiência em docência		
	C	experiência dele tanto profissional, que o que ele já tem, o que ele traz com ele. A carga histórica	experiência profissional da área		

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	A, B	empatia com os alunos; a empatia; querer o bem do aluno	empatia		
	B, F	são valores não mensuráveis; questões intrínsecas, já são da pessoa (...), uma parte dessas características já vem com o indivíduo; aquela pessoa que parece que sempre se encanta, que quer sair ensinando gratuitamente pros amigos para os outros			
	B	tratar com empatia os alunos (...) também com muita tolerância			
	B	motivar e inspirar os alunos; um bom exemplo de profissional; inspirar	saber motivar, inspirar		
	B	ética	ética		
	B	disciplina	disciplina e postura profissional		
	B	apresentação pessoal			
	D	segurança trabalhar com aquilo; desafio, se preparar um instrutor (...), várias áreas que ele vai saber de gestão (...) saber no que ele tá pisando	segurança		
	J	o aluno gosta muito de ouvir história e quando a gente relata alguma experiência que passou acaba transmitindo bastante confiança para o aluno			
	F, G, I	busca pelo conhecimento, perfis de buscadores; estudo de cases; observando ao nosso redor.	ser aprendiz		
	G	lado emocional e comportamental	equilíbrio emocional e profissional		
B	equilíbrio (...) entre o técnico, e a formação profissional e as questões disciplinares				
Mobilização dos saberes docentes (3) Dimensão instrumental	A, C, I, J	estudo individual; prática de treinamento sozinho; treino individual; novas conhecimentos novas doutrinas; buscar, essa base teórica é aliado com a nossa experiência; entender muito bem daquilo que a gente está ensinando, saber como que é executar a execução das técnicas	estudo e treinamento	U02	instrumentos de formação do professor

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	A	participar de treinamentos também com outras pessoas			
	C	conhecimento mais focado naquilo que realmente faz no dia a dia, mais voltado para nossa função final			
	D	dando aula que se aprende, (...) é obrigado a aprender (...) não vai dar qualquer tipo de aula	a própria experiência docente		
	A	bagagem, de saber discernir (...) a dificuldade (do aluno)			
	A, B, D, E, F, G,	CTE; prepara o instrutor a partir do curso de técnicas de ensino, que consegue construir um plano de aula, o objetivo a seguir, como que ele vai construir esse caminho a metodologia e conduzir os alunos, checar e fazer uma avaliação para ver se eles chegaram ao objetivo e concluir a aula. (...) muito tecnicista; o curso de técnicas de ensino ajuda bastante (...) definir os objetivos antes da aula (...) organização da aula; O CTE foi um curso que teve a capacidade de abrir a mente em relação a ser mais direto naquilo que precisava ensinar, com o objetivo, né? eh objetivos de aprendizagem objetivos e capacitação objetivo de desempenho	CTE		
	E	curso de design instrucional	cursos		
	A, J	curso seja pessoalmente ou via Corporação; algum curso			
	C, D, E, F, H	saber de tecnologia, ferramentas ou de programas, sistemas; meios auxiliares; gamificação; manter atualizado com novas tecnologias e novas técnicas	tecnologias e ferramentas		
C, I	a gente tem que estar preparado também para trazer o que o comando espera (...) nossas políticas institucionais; tem que ter uma doutrina a ser seguida	seguir a doutrina (política de comando)			

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	H	A gente a gente olha a aula e escolhe. E aí vai se preparar para aquela aula específica ali e aí vamos ter que preparar o local também estudar local (...) tem toda uma preparação logística	estudo e experiência	U03	instrumentos da preparação do professor
	H	a gente busca estudar fora do horário de trabalho			
	G	primeiro momento é aquela base teórica que eu vou buscando informação e todas as literaturas possíveis, na sequência é filtrar (...) estudo de casos			
	B, F	contato, vivência (...) no dia a dia; contato do aluno com as guarnições de serviço (paradoxo); nossas experiências (...) e também aprender com a experiência dos outros começa com a gente aprendendo com alguém (...) entender do assunto e começa a praticar atividade, estudar para melhorar (...) vendo é coisas de outras corporações (...) filtrando			
	I	tem que demonstrar, não é a nossa autoridade, mas é propriedade no assunto			
	I	a forma a gente vai trazer essa informação é diferente, conforme a turma (...) inclusive o tempo em que a gente vai usar para cada parte dessa aprendizagem ali desse construção tem que ser diferente	avaliação diagnóstica		
	F	(teoria) adequação do professor ao perfil da turma, da experiência dos alunos			
	I	a partir do nivelamento (dos alunos) a gente faz propostas do que são a relevância.			
	J	a gente tem que estar muito focado naquilo que a gente quer passar para o para o aluno e tentar não devanear muito, não fugir muito dos temas	instrumentos de técnicas de ensino		
	B	a partir dos exemplos			

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	I	(transposição didática) buscar, é essa base teórica é, aliado com a nossa experiência. Então trazendo pra nossa realidade de corpo de bombeiro trazendo para as nossas dificuldades pra nossas dores, para as nossas possibilidades			
	F, G, I	nivelar a sua comunicação; buscar entender onde que tá aquela dificuldade para traçar uma estratégia de mitigar aquilo			
	D	andragogia			
	J	executa um passo a passo de técnicas			
	A	atenção	atenção	U04	recursos mobilizados pelos alunos
	B, E	o contato é mais próximo dos militares mais experientes teve mais peso até mesmo do que um curso ou uma capacitação	contato e vivência no trabalho		
	D	já vem com a formação (...) muito mais vivência hoje (...) diversidade	formação e experiência anterior		
	F	basicamente é com base nos manuais, já existentes, no conhecimento já existente na Corporação, que já vem sendo desenvolvido e eventualmente trazendo alguma atualização	doutrina, manuais, documentos do projeto pedagógico	U05	recursos oferecidos pela instituição
	B, C, F	Promapud; promapud, a gente sempre segue aquilo que já vem delimitado pela própria Corporação (...) quem que delimita isso são as coordenadorias operacionais; procuro seguir o promapud			
	D	construção do currículo (...) responsabilidade da Corporação através de uma diretoria de instrução e ensino (...) uma pré-formação que é desde a organização de um curso, autorização, organização, o perfil			
F	se busca inclusive hoje em dia é que antes de atualizar o curso ou abrir um novo curso, né que se atualize primeiro o projeto pedagógico; condizente com o projeto pedagógico				

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	A, B, G	orientação pedagógica; um serviço de pedagogia (...) pedagoga que analisa a avaliação; uma preocupação ainda pela gestão administrativa do professor, naquilo que ele vai cumprir que é o currículo (...) e pouco visual do que o professor tá fazendo em sala de aula	orientação pedagógica quanto ao currículo, gestão administrativa e avaliativa (professor)		
	I	orientações antes de começar as turmas (Centro de Ensino) (...) sobre como estar em sala de aula, como preparar nossas avaliações, quais os objetivos das avaliações (...) a forma como isso precisa estar claro para os alunos			
	I	antes a gente não tinha muitas eh um acompanhamento muito de perto da nossa prática pedagógica, mas cada vez mais a gente tem os feedback dos alunos a respeito da nossa didática			
	E	expertise dos militares experientes (...) para poder desenvolver alguns cursos; o conhecimento, não como capacitação, mas como quase uma mentoria dos militares mais antigos	influência dos mais experientes		
	E	aprendi bastante na prática porque nós tivemos que ser os os responsáveis pela estruturação do primeiro curso de instrutor de veicular	replicação		
	G, I	na prática hoje não existe (orientação pedagógica ou curso, somente o CTE), cada um vai fazendo aquilo que acredita; houve pouca orientação (...) a gente via como se fazia e replicava. Inicialmente a gente replica na integra, às vezes até com as mesmas piadas e brincadeiras e aos poucos a gente vai construindo nosso, né, o nosso perfil de professor			
	D	CTE (...) formação para lecionar de uma forma adequada, com a participação de todo mundo, que haja interação com todos, (...) fazer uma dinâmica diferente, tem como tirar ele (o aluno) da sala de aula	CTE		

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	G	a busca desses casos, dessa experiência, ela vai muito da conversa que se tem hoje é facilitado pelos grupos de de WhatsApp, também pelas próprias informações de dados que nós temos pelos nossos sistemas do bombeiro	sistema de informações estruturado (dados)		
	C, G	o pessoal começou a participar de Competição; através dos campeonatos cria cenários de verdade; competições	ambientes de competições operacionais	U06	recursos externos
	E	em relação à formação algo externo, curso de árbitro da Organização Mundial de resgate			
	C	o Coronel Oliveira (...) formava uma rede grande, proporcionou que a gente fosse fazer até intercâmbio de certa forma nos Estados Unidos (...) referente a várias áreas	visita de estudo (intercâmbio)		
	H	contato fora, (...) cursos (...) no mundo civil			
	H	conhecer bastante técnicas de equipamentos			
	B, D, E	(professor) pouco apoio institucional motivação, mesmo estímulos, não é reconhecido; valorização; Eu me sinto reconhecida por parte dos alunos (...) e eu penso que deveria vir, né do interno, mais dos superiores (...) essa questão de falta de estímulo é um desafio; as pessoas não são valorizadas			
	A, G	falta de de apoio na produção de conteúdo, produção e aprimoramentos tudo que a gente faz é no horário de folga (remuneração e reconhecimento); apoio no conteúdo; corporação precisaria enxergar de uma forma diferenciada, de quem é contudista quem é quem pesquisa quem busca fazer a doutrina da instituição evoluir			

valorização do professor

U07

instrumentais da mobilização dos saberes docentes

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	A, B, E, G, H	<p>aprimoramento profissional por iniciativa institucional, a nível estadual (algo meio que continuado, de aprimoramento, aperfeiçoamento); manter esse saber como professor, (...) o saber fazer é extremamente importante; em relação a a diretoria de instrução e ensino e ao quanto a Corporação valoriza o ensino e valoriza a capacitação continuada; o desenvolvimento profissional; a instituição é com uma grande responsabilidade do ponto de vista e fomentar e financiar esse desenvolvimento; papel da instituição em capacitar os professores; cursos e treinamentos na área; aperfeiçoamento profissional técnico, né de uma de uma habilidade de uma de uma área operacional da corporação; atualização; curso de treinamentos específicos para essa questão pedagógica; instituir o curso e depois uma rotina de reciclagem; instrução sobre coordenação de curso.</p>			
	E, G	<p>(hoje) ambiente hostil para pesquisa na instituição; políticas de incentivo à pesquisa e a produção de conteúdo para as formações, né e é o aprimoramento profissional do do do nosso efetivo.</p>			
	B, A, E	<p>ter bons profissionais (professores) é muito difícil, porque a gente não tem estímulo dentro da Corporação; a gente tem muita gente muito boa, né? (...) são excelentes professores e que acabam desanimando no dia a dia porque acaba sendo um extra; coordenadorias que destoam, (...) às vezes tem um excelente professor e eu tenho outro professor muito aquém; a nossa capacitação continuada (...) uma estrutura ainda muito fraca (...) temos pontos que são ilhas</p>			

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	D, E, G	ser disruptivo dentro de uma instituição carregado de protocolos, nem sempre é bom; a forma como os cursos acabam ficando engessados (...) para atualizar a gente depende de formular uma documentação toda nova passar de novo por um crivo da diretoria de ensino; não temos uma capacidade de, como como Corporação de trazer novas técnicas ou novas visões externas (..) a forma como os novos conhecimentos doutrinários precisam entrar na Corporação por onde eles precisam entrar, para quem eles precisam ser direcionados, quem de fato tem que se manifestar dizendo que um protocolo é válido ou não pra instituição para que ele volte se transforme em algo e ostensivo sendo feito por todos	tempo, sobrecarga profissional		
	D	networking (...) integração entre corporações de forma institucional			
	B, G, H, J	o tempo (...) a gente não é professores exclusivamente, então a gente divide com as nossas funções atuais que exigem muita responsabilidade da nossa parte; ter um pouco mais de tempo fora de um do horário de trabalho.ter tempo para para estar me atualizando de verdade; conciliar o tempo assim porque a gente acaba dando aula nas nossas horas de folga; E além do estudo que eu já tenho que fazer para me preparar (...) eu acabo na minha hora de folga estando no quartel novamente dando aula, né? Nosso tempo é valioso.			
	A	Então às vezes a gente tá já no dia a dia assoberbado de serviço acumulando três quatro funções e ainda tu vai lá e tem a brilhante ideia de ser professor de uma disciplina duas três e acaba ficando meio caótico assim			
	B	liberação Comandantes imediatos para participação de oficinas			

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	G, B	apoio de ser professor conteudista, de produzir conteúdo; profissionais por dedicação exclusiva para desenvolver a atividade; atividade cooperativa, o bombeiro trabalha em equipe; liberação Comandantes imediatos para participação de oficina			
	B	trabalhar em equipe, motivar que todos estejam nessa sincronia	trabalho em equipe		
	E	espaço colaborativo ele não ele não acontece porque a própria Diretoria de instrução (...) não consegue ter uma estrutura robusta a ponto de avocar as responsabilidades para ela.			
	C	conseguir reunir uma equipe para ministrar o curso			
	E	(instituição) manter (...) estruturas mais objetivas para avaliação do processo de ensino, da avaliação do professor, também na característica de 360°	avaliação (professor) feedback		
	H	logística de organizar as aulas	logística (estrutura física e materiais)		
	F	(ausência de estrutura física) estrutura muito bem consolidada para abraçar tudo que é curso formação, curso de habilitação, cursos de capacitação de tudo que é jeito.			
	E	diferença em relação a docência na área administrativa e na área operacional			
	A, G	recursos materiais em si para a aula; compras materiais mais adequados.			
	I	espaço físico hoje, salas são um um sentado atrás do outro			
	I	carga horária insuficiente			
J	uma vez que a gente Depende de mudar, (...) a gente depende de formular uma documentação toda nova passar de novo por um crivo da diretoria de ensino para ver se eles aprovam.	burocracia institucional administrativa			

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	E	hoje eu já consigo entender de uma outra maneira a que ser disruptivo dentro de uma instituição carregado de protocolos, nem sempre é bom né?			
	B, D	a geração que está entrando é um desafio (diversas formações); E os alunos Eles são muito espertos. Eles chegam aqui, eles eles eles eles eles eles eles eles não são rasos, e essa geração a gente percebe também.	demanda geracional		
	E	a nossa maior dificuldade é também é lidar com a internet porque muitas redes sociais trazem materiais que são vistos pelo nosso efetivo, (...) perde a característica de protocolo e doutrina			
	D	a comunicação e ao mesmo tempo da tecnologia; (instituição) dar as ferramentas que hoje existe			
	C	na reserva, já não sabe muito o que tá acontecendo. Quais são as reais necessidades, dentro da Corporação, dentro da área de ensino saber o que			
	B, C	mais ferramentas digitais; alguma coisa mais voltado para o lado da tecnologia da do campo virtual			
	E, G	atualização dos materiais didáticos; livros e mídias atualizados com velocidade e dinamismo; barreiras para a inovação; alguma coisa mais voltado para o lado da tecnologia, do campo virtual; essa doutrina chegue até a todos; desafio ainda maior que é dar aula virtual (...) metodologias diferentes			
	C	a instituição não pode fechar os olhos para a formação, cortar gastos. manter o curso (currículos de formação com corte em CTE)			
	A	rotatividade de pessoal no serviço pedagógico; a gente não tem ninguém formado em pedagogia no centro de ensino			

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido		
	D, E	(ensino) prioridade na instituição; rotatividade função na Diretoria de Ensino; a educação corporativa é uma das estruturas hoje mais deixada em segundo plano; sempre é a segunda ou terceira prioridade				
	A	professor trabalhar os saberes para motivar o aluno	motivar os alunos	U14	desafios da mobilização criativa (do trabalho) docente	
	B, I	sensibilização do aluno, atenção; fazer com que os nossos alunos entenda a relevância do				
	D, F	a avaliação do ensino é feito por notas, (...) a carreira depende disso, então naturalmente busca uma disputa. (...) É complicado trabalhar num ambiente que tenha isso; um pouco de resistência da parte do discente quando se trata de nota. Principalmente aquela que afeta a hierarquia				
	B	a docência com adultos (...) eles estão aqui muitas vezes estão, mas estão com problemas pessoais graves				
	A, D	falta de interesse do aluno (curso obrigatório); de conseguir trazer esse aluno, fazer ele prestar atenção em ti; o adulto não vem se tiver que ler muito, tem que ter dinâmica, gamificar.				
	G	como posso passar uma nova habilidade para o aluno, ele ter a nova habilidade e sobretudo, né, ter a atitude de de utilizar aquele esse ou a outra técnica na numa operação (campeonatos)				
	G, I	(produção do) conteúdo; ter que buscar algo inovador para tentar acompanhar.				produzir conteúdo
	E	a mentalidade do bombeiro que perde esse instinto de formação				conscientização ao desenvolvimento profissional
	D	(sensibilização dos professores) argumentos e ensino das ferramentas (didáticas);				

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	E, G	participação em competições da área, em feiras; fazer anualmente um campeonato internos	experiências externas		
	B, D, E, F, J	receber e fazer oficinas (...) imersão do professor; <i>workshop</i> ; <i>workshops</i> fora do Estado			
	D, I	educação profissionalizante; formação para o nosso profissional mais apropriada	democratização do conhecimento		
	I	tivesse uma pesquisa desenvolvida a nível da instituição a nível local.			
	F	espaço colaborativo reunir os professores com frequência; um centro que a gente se estrutura se reúne			
	I	capilarizar a formação, estar com pessoas entendendo a especificidade daquela região			
Mobilização dos saberes docentes (4) Dimensão criativa do trabalho	A, E	doutrinas e regramentos; são sempre materiais validados que estão em doutrina; não temos mais hiato (...) de anos (...) sem atualizar nosso manual	doutrina, manual	U08	recursos do conteúdo
	J	fazer cursos em outras corporações (...) a gente tem muita coisa a copiar deles que a gente não precisa inventar.	pesquisa, experimentação		
	A, E	referências também daí da operação em si de bombeiro, de resgate			
	A, E	empírico (...) validar também essa prática essa experiência da equipe; é sempre uma um compromisso nosso se surge algo de novo, que a gente vê no campeonato mundial, nós trazemos explicamos para a coordenadoria o que o que foi visto, testamos e verificamos se a viabilidade ou não de aplicar e aí levar para dentro da sala de aula			

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	J	costumo procurar bastante material assim fora do Brasil também, na internet, vídeo, site e de rede social também dessas corporações que às vezes tem bastante divulgação e a gente acaba evoluindo; procuro filtrar a pesquisa hoje praticamente na internet em áreas de atuação nossa.		U09	metodologias de ensino
	B	selecionar é referência bibliográfica de processo ensino-aprendizagem da educação ativa, da resolução a partir de problematização	problemas (reais)		
	B, E, F	a seleção do material ela basicamente passa por novos vídeos, novas imagens, é trazer relatos de ocorrência, de portais; Tenho procurado também trazer bastante exemplo da vivência em sala de aula (..) uso muito essa questão de sensibilizar os alunos da importância do conteúdo através de um vídeo, de vivências, de citar ocorrências ou situações que eles possam se sentir interessados; tento aproximar o conhecimento até da característica do grupo	sensibilização do aluno		
	F	não tenho uma teoria específica onde ou que eu busque aplicar e me embasar	sem teoria		
	I	uso muitas técnicas relacionadas ao design thinking, utilizando dinâmicas; storytelling como uma técnica e sempre atrai bastante a atenção e ajuda; referência em duas pessoas a área da Inovação do setor público que tinham essas dinâmicas	design thinking (metodologias ativas)		
	B, I	eu gosto de muito de trabalhar uma trilha do conhecimento; percurso didático é importante.	trilha de conhecimento		
	B, D	problematização, a partir de soluções a partir de problematização; o ensino baseado em problemas (...) trabalhar a problemáticas hoje, que são especificamente da área seja operacional, trabalhar na área tática	ABP		

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	G, H, J	a experiência uma atividade de operacional (...) uma coisa é falar que isso funciona dessa forma ou outra outra outra outra fala assim, não isso aqui a gente é um caso prático de tal lugar; usar exemplos	exemplos		
	J	o erro (...) e orientar os alunos assim com alguma técnica que a gente está ensinando	erro		
	B	preparação para aula (...) fazer um plano, um resumo e se preparar, e estudar para aproveitar melhor possível que ele tem e não fugir muito do assunto e conseguir alcançar o objetivo final	método interativo		
	C	(por objetivo de desempenho) Como a gente está falando de capacitação, eu preciso ter a certeza que aquilo que eu passei para o aluno ele sabe desempenhar. (...) A gente vai dando ferramentas para ele ao longo de um curso, né? Vai enchendo esse aluno de técnicas, de conhecimento e no final ele demonstra que ele sabe utilizar a técnica delineada da situação, (...) se faz uma avaliação por um check-list			
	D	método interativo			
	A, J	passou uma teoria passou um conhecimento executa já, passou e executa, passo a passo executa (...) primeiramente aquela técnica e depois inserir essa técnica num conjunto de outras práticas; Nossos cursos eles são bem práticos (...) mesclando muito a teoria com com a prática			

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	G, H	primeiro base teórica (...) na sequência, mas não tão profundo a prática mesmo, só que tamanho reduzido (...) segundo momento faz num cenário que ele que tenha uma dificuldade bem pequena, que ele consiga ainda praticar mais vezes o cenário (...), ainda é um cenário didático (...) depois uma prática, no passo seguinte, iria para um cenário mais realístico para usar aquela técnica; aula inaugural ali que basicamente era teórica, passadas eh basicamente regras de segurança a serem executadas durante todo o curso, (...) depois parte para as aulas práticas sempre demonstrado por um instrutor, uma montagem reduzida num ambiente controlado, a gente vai para um ambiente e coloca as ferramentas na caixinha do aluno (...), e aí através de simulados ou às vezes a gente chama de desafios, eles têm que escolher uma das técnicas executar			
	G, H	a prática educativa, a melhor a melhor foi realmente foi o simulados	simulado		
	E	exercício de mesa (...) utilização das miniaturas para tomada de decisão, com a gamificação trazida para para a estrutura para mesa	exercício do mesa (simulacro)		
	D, E, G, H	competições; campeonatos (...) é para uma fonte de debates e aprimoramento e conseqüentemente levar eles a simulados.	competição		
	D, J	grupos de WhatsApp da equipe de instrução e da Coordenadoria; eu vejo crescer muito pelas coordenadorias; divisão dos instrutores em grupos de WhatsApp	coordenadorias		
	B	troca de experiência (...) redes que a gente forma		U10	espaço colaborativo
	C	depende da sinergia do grupo, da vontade desse grupo	espaço não institucional		
	J	a proximidade de trabalhar no mesmo quartel, facilita muito (..)			

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	A	poderia incentivar mais o pessoal tentar trazê-los (...) não é algo institucional			
	J	equipe bem entrosada			
	I	incipiente, não tem um espaço colaborativo (...)	espaço incipiente ou inexistente		
	D	ainda não vejo uma gestão para o professor instrutor			
	B	não vejo que institucionalmente têm um espaço			
	H	a gente quer espaço físico e espaço de oportunidades	poucas oportunidades institucionais	U11	espaço de pesquisa
	C, G	seria importante (...) ter sempre uma referência, pesquisador (...) da Corporação; mais políticas de apoio ao professores conteudistas pesquisadores para desenvolver para desenvolver a área			
	B, D	tive a oportunidade (...) por projetos para concursos de inovação (...) teria que ter essa oportunidade, teríamos que ter setor de pesquisa inovação; sempre escrevi alguma coisa (...) que tinha que ser efetivada			
	F	não (...) acaba esbarrando na falta de incentivo e valorização; quem quer ter algum progresso acadêmico acaba buscando por conta própria			
	F	a instituição já buscou desenvolver essa questão da pesquisa, tinha uma IES (instituição de Ensino Superior), (...) mas me parece que de fato não tem uma aplicação bem eficaz	IES		
	E	as pesquisas são sempre relacionadas a problemas institucionais (...) foge da sala, da estrutura de docência			
	H	não sei responder (linha pedagógica)	não sabe		
	E	(teorias) Piaget, Vygotsky e Freire (...) mas não não tem nenhuma preferência	sem preferência		

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	E	muita coisa tática (...) como que os treinadores fazem para organizar treino prático (...) pois uma guarnição é uma equipe de alto desempenho	equipe de alto desempenho		
	D	andragogia, Malcolm Knowles (...) questão avaliativa e do ensino por objetivos	ensino por objetivos		
	I	O livro é fundamental (...) a gente tem que investir numa estrutura para que isso seja feita de forma não amadora, tem que ter uma estrutura onde a gente consiga ter, produzir esse tipo de mídia	livro	U13	boas práticas
	E	(campeonatos) veio para desconstruir (...) (exigências hierárquicas) da estrutura militar	campeonatos		
	D, F, G, J	evento seminários; palestras síncronas; <i>workshop</i> ; seminários e <i>workshops</i> (...) trazem muitas novidades,	seminários		
	F, G, I, J	troca de experiências (...) networking; rede de contato com gente diferente, de outros corpos de bombeiros, de outros lugares do Brasil; ensino das boas práticas de ensino profissional e trazer pessoas que tenham alguma experiência (...) da segurança pública; ciclo de palestras (...) espaço onde a gente possa sentar e juntos pessoas de outros setores diferentes discutir um problema complexo que a gente tem na Corporação			
	F	podcasts			
	D, G	resolução de problema (...) ; motivar (o aluno) que tivesse essa vontade de resolver problemas com sabedoria, como o máximo eficiência possível (...) habilidade manual (..) e raciocínio lógico	problemas ABP		
	D, F	gamificação; gamificação (no moodle)	gamificação		

Blocos da entrevista	Professores	Elementos das entrevistas	Palavras-chaves	Unidades de Sentido	
	G, J	é pesquisas ligadas a grandes mitos da de qualquer atividade (...) testar; (equipe trabalha no mesmo quartel) a gente também acaba testando práticas novas	estudos empíricos		
	H	reciclagem dos professores em determinadas áreas (...) nivelamento	pesquisa		
	I	(instituição deve) acompanhar a trilha do conhecimento do nosso profissional (...) dando recursos não só de ambiente virtual, outros recursos			
	Todos			U17	desconhecimento sobre a temática teórica de EPT
	B, D			U18	efeitos sobre o aluno
	C, I			U19	efeitos sobre o serviço BM
	B, D			U20	tecnocracia institucional
	A, B, C			U21	responsabilidade / consideração ao aluno
	A, B, D, E, I			U22	perspectivas epistemológicas
	B, D, I, J			U23	relação entre passado e presente

APÊNDICE K — Dados do desenvolvimento do sujeito histórico sociocultural dos professores

Quadro 18 — Dados da formação acadêmica dos sujeitos entrevistados

Professor	Nº de cursos da formação acadêmica	Tempo formado (a) na 1ª graduação (anos)	Tempo de formado(a) na 1ª especialização (anos)	Tempo formado(a) no mestrado (anos)
A	2	14	9	-
B	3	20	3	17
C	4	33	18	14
D	5	14	17	-
E	2	19	1	-
F	3	15	2	-
G	2	14	7	-
H	2	14	8	-
I	2	10	6	-
J	2	13	11	-

Fonte: Da autora (2025).

Quadro 19 — Dados da formação docente dos sujeitos entrevistados

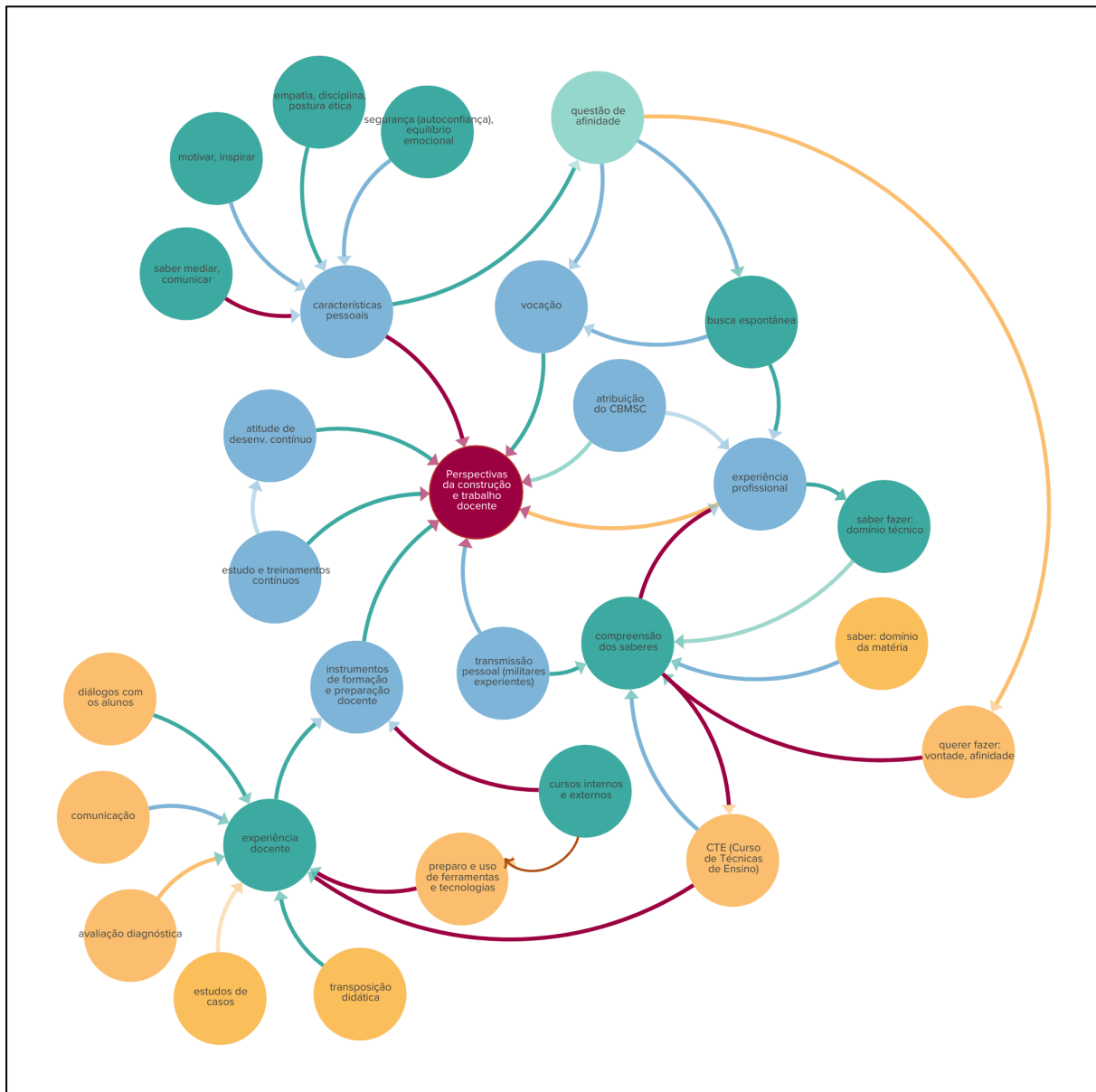
Professor	Nº de cursos que ministra	Tempo que é docente	Experiência docente anterior	Cursos docentes	Relação entre formação acadêmica e atuação docente
A	3	7 anos	Grupos de jovens da igreja	CTE	Algum aspecto pequeno
B	2	12 anos	Monitoria na graduação	CTE e Curso de princípios pedagógicos	Especialização tem relação (ordem pública)
C	1	23 anos	-	CTE	Não está relacionada
D	2	29 anos	-	Escola de magistratura estadual, CTE e Curso de Princípios Pedagógicos	Não está relacionada
E	1	18 anos	Cursos de desenvolvimento de equipes	CTE	Não está relacionada, mas acaba facilitando
F	3	6 anos	Monitoria no exército	CTE e Curso de comunicação	Não está relacionada
G	2	15 anos	Aulas particulares	CTE e CAVAM	Não está relacionada

<b>Professor</b>	<b>Nº de cursos que ministra</b>	<b>Tempo que é docente</b>	<b>Experiência docente anterior</b>	<b>Cursos docentes</b>	<b>Relação entre formação acadêmica e atuação docente</b>
			(área das exatas)		
H	1	11 anos	-	CTE	Não está relacionada
I	3	8 anos	-	CTE	Buscou a especialização pela necessidade de aprofundar o conhecimento na área
J	3	16 anos	-	CTE e CAVAM	Não está relacionada

Fonte: Da autora (2025).

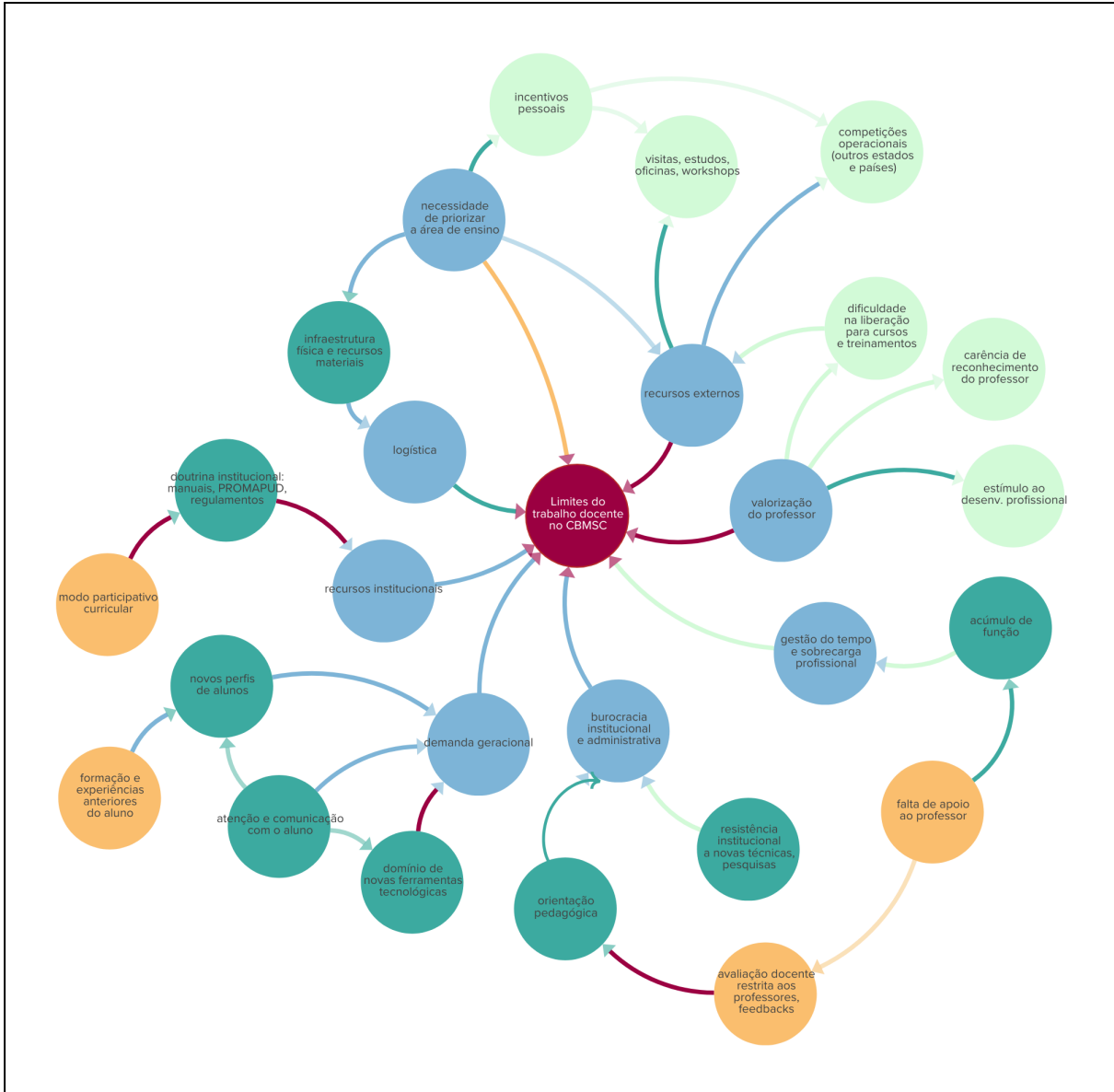
# APÊNDICE L — Mapa dos sistemas dos resultados da pesquisa

Figura 9 — Mapa das perspectivas do trabalho docente no CBMSC



Fonte: Da autora (2025).

Figura 10 — Mapa dos limites do trabalho docente no CBMSC



Fonte: Da autora (2025).

APÊNDICE M — Texto base do Formulário de Avaliação do *e-book*

“Saberes Docentes no Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina - uma análise sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica”

Formulário de Avaliação do *E-book*

Instruções: Por favor, avalie o *e-book* com base na sua experiência de leitura e reflexão. Sua opinião é muito importante para o aprimoramento deste recurso didático.

---

Seção 1: Dados do Respondente (Opcional)

- Nome (Opcional): \_\_\_\_\_ (Questão Aberta)
- Curso(s) de capacitação você atua como professor no CBMSC:  
\_\_\_\_\_ (Questão Aberta)

---

Seção 2: Avaliação do Conteúdo

Dimensão: Relevância e Adequação

<b>Questão</b>	<b>Formato de Resposta</b>
a) Você considera o <i>e-book</i> um recurso didático relevante para a formação de professores da educação continuada do CBMSC?	Escala Likert (5 pontos): 1 - Nada Relevante 2 - Pouco Relevante 3 - Neutro 4 - Relevante 5 - Muito Relevante
b) Você considera que o conteúdo é pertinente e adequado para ser utilizado também por professores e pesquisadores da área de pesquisa da Segurança Pública e da área de ensino?	Escala Likert (5 pontos): 1 - Nada Pertinente 2 - Pouco Pertinente 3 - Neutro 4 - Pertinente 5 - Muito Pertinente
c) Você recomendaria este <i>e-book</i> para outros professores?	Escala Likert (5 pontos): 1 - Definitivamente não 2 - Provavelmente não 3 - Não tenho certeza 4 - Provavelmente sim 5 - Definitivamente sim

---

Dimensão: Profundidade e Abordagem

**Questão**

**Formato de Resposta**

---

d) A profundidade e relevância do conteúdo foram adequadas?

Escala Likert (5 pontos):

- 1 - Muito Insuficientes
- 2 - Insuficientes
- 3 - Neutro
- 4 - Adequadas
- 5 - Muito Adequadas

---

e) Você considera que a abordagem do conteúdo, de forma geral, foi suficiente para orientar a reflexão sobre o trabalho educativo?

Escala Likert (5 pontos):

- 1 - Muito Insuficiente
- 2 - Insuficiente
- 3 - Neutro
- 4 - Suficiente
- 5 - Muito Suficiente

---

f) Você considera que o objetivo do *e-book* foi alcançado?

Escala Likert (5 pontos):

- 1 - Não foi alcançado
- 2 - Parcialmente alcançado
- 3 - Neutro
- 4 - Alcançado
- 5 - Totalmente alcançado

---

Dimensão: Análise Específica por Capítulo

**Questão**

**Formato de Resposta**

---

g) O conteúdo do Capítulo 1 (Base teórica da Educação Profissional e Tecnológica) auxiliou de fato na compreensão do tema?

Escala Likert (5 pontos):

- 1 - Não auxiliou
  - 2 - Auxiliou pouco
  - 3 - Neutro
  - 4 - Auxiliou
  - 5 - Auxiliou muito
-

---

h) O conteúdo do Capítulo 4 (Ateliê: Sistematização do trabalho educativo...) representa uma ação concreta e intencional que permitirá que você vincule o seu trabalho de “sala de aula” aos impactos da prática social global?	Escala Likert (5 pontos): 1 - Não representa 2 - Representa pouco 3 - Neutro 4 - Representa 5 - Representa plenamente
---	--

---

Dimensão: Sugestões para Melhoria do Conteúdo

<b>Questão</b>	<b>Formato de Resposta</b>
i) Quais capítulos e seções precisam ser mais detalhados (aprofundamento do tema)? (Lista de capítulos fornecida)	<p>Seleção Múltipla:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <input type="checkbox"/> Capítulo 1: Base teórica da Educação Profissional e Tecnológica</li> <li>- <input type="checkbox"/> Capítulo 2: A educação Profissional no CBMSC: resultados de uma pesquisa teórico-empírica</li> <li>- <input type="checkbox"/> Capítulo 3: A construção e mobilização dos saberes docentes na educação continuada do CBMSC</li> <li>- <input type="checkbox"/> Capítulo 4: Ateliê: Sistematização do trabalho educativo.</li> </ul> <p>Complemento (Opcional): Se desejar, especifique quais seções dentro do(s) capítulo(s) selecionado(s): _____ (Questão Aberta)</p>
j) Indique o tema não abordado no <i>e-book</i> que você considera imprescindível à reflexão proposta.	<p>Questão Aberta:</p> <p>_____</p>

---

### Seção 3: Avaliação Design, Layout e Formato

#### Dimensão: Elementos Específicos

##### Questão

##### Formato de Resposta

a) Quais aspectos poderiam ser melhorados em termos de formato ou design do *e-book*?  
(Lista de recursos fornecida)

Seleção Múltipla:

- Organização do conteúdo em capítulos e subcapítulos
- Recursos de ambientação (navegação, QR-Code, links, etc.)
- Recursos didáticos (texto, trailer, podcast, etc.)
- Estratégias de comunicação e linguagem do texto
- Ilustrações, fotos e elementos gráficos
- Esquemas e tabelas
- Paleta de cores e identidade visual

Complemento (Opcional): Se desejar, detalhe sua sugestão para o(s) item(s) selecionado(s):  
\_\_\_\_\_ (Questão Aberta)

#### Dimensão: Comentários Livres (Design)

##### Questão

##### Formato de Resposta

b) Gostaria de fazer um comentário ou contribuição para que o layout e formatação do *e-book* sejam aperfeiçoados? (Opcional)

Questão Aberta (caixa de texto longa):  
\_\_\_\_\_

Registre nesse espaço a sua opinião, comentários, críticas ou sugestões sobre quaisquer aspectos não contemplados nas questões ou que as complementam: (Espaço livre) (Opcional)

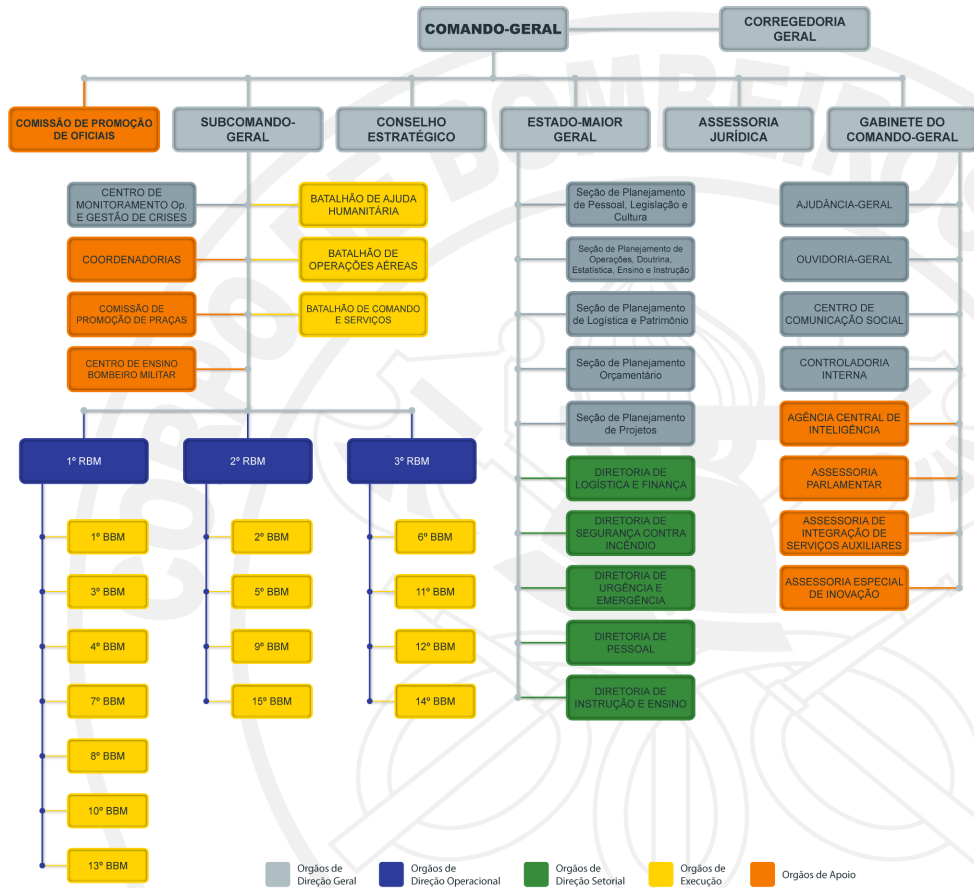
Questão Aberta (caixa de texto longa):  
\_\_\_\_\_

Agradecimento: Agradecemos imensamente pelo seu tempo e por suas valiosas contribuições!

# ANEXOS

## ANEXO A — Organograma do CBMSC

Figura 11 — Organograma do CBMSC



Fonte: CBMSC (2021b).



**Acesse o *e-book* com audiodescrição**

Link do Canvas: [e-book Saberes Docentes no CBMSC audiodescrição](#)

Link do Youtube: <https://youtu.be/fc5VhkybGYA>

Link do áudio Drive: [Produto Educacional audiodescrição.mp3](#)



**Acesse o podcast do *e-book*:**

Link do podcast Drive:

[Saberes\\_Docentes\\_no\\_CBMSC\\_\\_Além\\_do\\_\\_Como\\_Fazer.mp3](#)



**Acesse o *e-book* completo:**

Link do Canvas: [e-book Saberes Docentes no CBMSC](#)

Link do Heyzine: [e-book Saberes Docentes no CBMSC](#)

Link do *e-book* Drive: [e-book Saberes Docentes no CBMSC](#)