

ARTIGO ORIGINAL

REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA SOBRE HISTÓRIA DE VIDA E DOCÊNCIA NO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE MINAS GERAIS

Alexandre Cardoso Barbosa¹; Ana Maria Ribas²

1. Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais; 2. Universidade Católica Dom Bosco

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo fazer uma análise reflexiva sobre papel do docente no Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais no que tange um Curso de formação superior. Para alcançar tal objetivo, minha história de vida e trajetória profissional foram descritas no período de 2005 a abril de 2016. Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem autobiográfica, com utilização de produção de narrativas, através de diários de formação e de aula. Inicialmente, exponho alguns recortes históricos vinculados a minha formação e experiências e posteriormente, a análise crítica como formador. Evidenciada como uma possibilidade de investigação acerca das trajetórias profissionais de docentes, a pesquisa (auto)biográfica revela formas e sentidos diversos de existencialidade, sendo, pois, um trabalho de potencial transformador na abordagem docente.

Palavras-chave: Narrativas; autobiografia; pesquisa-formação; formação de professores.

AUTOBIOGRAPHICAL REFLECTION ON HISTORY OF LIFE AND TEACHING OF FIREMEN MILITARY

ABSTRACT

The present study aims to develop a reflective analysis about the role of the teacher in the Minas Gerais Military Fire Department in terms of pedagogical and re-signification of actions. To reach this objective, my history of life and my professional trajectory were described from 2005 to April 2016. This is a descriptive study, with an autobiographical approach, using narrative production, through formation and classes reports. Initially, I expose some historical cuts linked to my training and experiences and later, to critical analysis as a trainer. Evidenced as a possibility of investigation about the professional trajectories of teachers, the (auto) biographical research reveals many forms and meanings of existentiality, being, therefore, a transformative potential work in the teaching approach.

Keywords: Narratives; autobiography; research-training; teacher training.

Recebido em: 02/04/2017
Aprovado em: 29/08/2017



1 INTRODUÇÃO

Ao longo de uma caminhada, a narração da própria história de vida, por meio da pesquisa (auto) biográfica, revela formas e sentidos múltiplos de existencialidade (JOSSO, 2007). Quando centrado na formação, esse processo científico pode conduzir ao crescimento pessoal e profissional, por meio de um exercício de autorreflexão e ressignificação (GASPAR; PEREIRA; PASSEGGI, 2012).

A narração da própria história representa a busca pessoal pelo sentido às experiências vividas e, nesse percurso, pela construção da representação/reinvenção de si mesmo (PASSEGGI, 2011). Por meio do autorrelato, o sujeito faz uma reflexão sobre suas ações e desenha novas situações, expectativas e desejos, deixando sua marca individual.

[...] escrever sobre o que se faz e o que se sente tornou-se um recurso de pesquisa para analisar o cotidiano e a prática profissional. No âmbito da educação, as narrativas autobiográficas compõem um método de construção do conhecimento que fundamentam a reflexão do fazer pedagógico e a re-significação da própria ação (GASPAR; PEREIRA; PASSEGGI, 2012, p. 2).

Nessa ideia de representação do “eu” em uma história de vida, as narrativas autobiográficas possibilitam, então, uma retrospectiva de fases da vida que reconstrói processos e etapas. Para Gastal; Avanzi (2015), por não serem intermediadas por um terceiro, tais narrativas diferenciam, portanto, das biográficas.

Ao transportar tais ideias para a figura do docente, esses escritos como objeto de reflexão constituem momentos singulares para desenvolver a competência inter-

pretativa e reflexiva não somente sobre si, como também sobre o cotidiano escolar (GASPAR; PEREIRA; PASSEGGI, 2012). Ao contar uma história com fidelidade às lembranças, é possível legitimar o papel de um ser narrador, em que se unifica pesquisador e sujeito (CUNHA, 2012). Partindo deste princípio, é nesta linha de pensamento que busco também na descrição de Volpato (2007), um dos motivos para aproximação do método autobiográfico pelos professores: toda docência é uma autobiografia por não ocorrer separada da figura do narrador.

O docente, através de uma viagem de descobertas desafiadoras e educativa, pode (re) conhecer, então, o valor da investigação para a contribuição do seu crescimento profissional e pessoal (ALVES, 2004). Na busca de rememorar acontecimentos passados, narrando sobre si no processo de ensino, o escritor (docente) pode realizar reflexões de ações, usufruindo de ferramentas facilitadoras, como os diários de aula. Além de viabilizarem a revisão de práticas cristalizadas, a reconstrução de experiências de salas de aula por meio dos diários permite a reflexão sobre o próprio percurso, o que pode proporcionar a compreensão das práticas docentes adotadas ao longo do tempo (SOUZA, 2012).

Na literatura, outra fonte profícua de aprendizagens recomendada para professores, tanto em formação inicial quanto continuada, são os diários de formação (HESS, 2006), através dos quais os docentes podem defrontar e resolver dúvidas relacionadas às dificuldades didáticas em cursos de formação. Tais ferramentas possibilitam a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis, ou seja, passíveis de melhorias (ZABALZA, 2004).

Observa-se que existem, ainda,

métodos que favorecem o processo de ensino aprendizagem, os quais auxiliam na formação do docente. Em continuidade a este raciocínio, uma das maneiras diretas seria através da aprendizagem por observação e imitação, pois ao reproduzir o comportamento através de um modelo, o sujeito passa a reconstruir o que foi transmitido, inserindo suas impressões e experiências no processo, favorecendo o amadurecimento (PICCOLO, 2004).

Com um olhar crítico e reflexivo, circundando as discussões apresentadas, o objetivo deste trabalho foi explicitar meu percurso docente com narrativa da minha vida pessoal e profissional. Para isso foi utilizada abordagem autobiográfica a partir da minha atuação como docente no Curso de Formação de Oficiais do Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais

2 MÉTODO

2.1 Delineamento

Trata-se de um estudo qualitativo baseado na abordagem autobiográfica.

2.2 Contexto

A escolha por narrar minha trajetória como docente no Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais (CBMMG) foi definida pela possibilidade de reinvenção de momentos. Estes foram influenciados por diversas pessoas, permitindo a revisão de ações atreladas ao ensino e aprendizagem continuada. Neste tipo de pesquisa, o autor pode tornar-se desnudo diante das vaidades, com vistas a uma reflexão crítica e ressignificação da própria história. Dessa maneira, descrevi minhas próprias conjecturas, colocando em diálogo os conflitos internos do “Como Ser Docente” no CBMMG, pelo interesse na amplitude e

disseminação do conhecimento e o exercício da profissão em concomitância.

2.3 Instrumentos

Como Instrumentos de pesquisa foram utilizados lembranças e anotações pessoais, diários de formação e diários de aula. Os diários de formação se tornaram presentes e necessários como um norteador para sanar dificuldades didáticas atreladas ao ensino da Academia de Bombeiros, como a utilização de proporção de instrutores por alunos em uma aula prática. Já os diários de aula foram aplicados em todas as aulas para um autoconhecimento e avaliação do pensamento quanto aos trabalhos que estavam sendo desenvolvidos.

2.4 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi baseada em um levantamento de anotações pessoais relativas a meu histórico de vida, aulas, cursos, professores e ensino em geral no Corpo de Bombeiros. Nessa linha de pensamento, remoto brevemente à minha infância e adolescência, refletindo sobre meu trajeto até a formação e o desejo de ser docente, cujos ideais se estabeleciram durante a realização do Curso de Formação de Oficiais no Corpo de Bombeiros em Minas Gerais, no período de 2005 a 2007.

Além disso, foram confeccionados fichamentos de lembranças e memórias relevantes para investigação do meu passado na docência, incluindo a “aprendizagem por observação”; elaboração de um diário de formação para descrição das dificuldades encontradas em termos de didática e enfrentamentos realizados; e elaboração de um diário de aula no período de março a abril de 2016, período em que atuei como docente no Curso de Formação de Oficiais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Um longo caminho a criação da identidade profissional

Considerando, portanto, que o ato dizer-se de si para si mesmo através do exercício da narração e da meta-reflexão evocam, potencialmente, conhecimentos construídos a partir de experiências formadoras (SOUZA, 2004), darei início a descrição de minha história.

A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contado para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si. É com base nessa perspectiva que a abordagem autobiográfica instaura-se como movimento de investigação-formação, ao enfocar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida (SOUZA, 2004, p.13).

Nasci, no início dos anos 80, na cidade de Santa Fé de Minas, localizada no noroeste do Estado mineiro. Cidade simples, pouco povoada e com formação básica precária, porém de particularidade ímpar quando se trata de relacionamento interpessoal. Quanto à escola em si, lembro-me de ser uma criança interessada, sempre me destacando como um dos melhores nas turmas.

No ensino fundamental, devido a facilidade que possuía em matemática, fui convidado pelo professor para auxiliar nas correções das provas dos diversos cursos. Naquele período, já observava a pertinência de ser aplicado e observador. Foi uma experiência excelente, além de relevante,

pois o referido professor era um dos poucos docentes que possuía a admiração dos alunos, devido a facilidade de transmissão do conhecimento e interesse na melhoria da aprendizagem.

Aos 15 anos, fui morar em Belo Horizonte para continuar a formação, considerando a peculiaridade da minha cidade natal quanto ao ensino precário. Ingressei no Colégio Salesiano, de formação particular, mediante bolsa integral por intermédio de um irmão que lá trabalhava. Surgem aqui os primeiros receios da vida de estudante. Antes um menino referenciado, a frente da maioria e com destaque escolar, agora um garoto com dificuldades e pouco conhecimento em comparação aos demais.

Devido as divergências de ensino no que tange qualidade e exigência, tive que me dedicar mais do que esperava. Eu estudava entre 08 a 10 horas por dia, competindo com alunos brilhantes e me espelhando em professores que eram reverenciados no ambiente escolar.

Cito aqui a professora de Língua Portuguesa e o professor de Ciências Biológicas do Ensino Médio. Ambos eram professores críticos, com características distintas, que induziam os discentes a pesquisas mais abrangentes e melhoria contínua. Um com jeito mais autoritário e profundo na análise de textos gramaticais, outro com o carisma e brincadeiras que facilitavam a captação do conhecimento.

Após a conclusão do ensino médio, tive que me dedicar ao trabalho e suspender temporariamente os estudos em virtude da minha situação financeira. Porém, ainda no início dos anos 2000, com dúvidas em qual carreira seguir, resolvi ingressar na faculdade de engenharia, na qual cursei poucos períodos. No entanto, tive o privilégio de ser o tempo suficiente para fomentar a minha aprendizagem.

Ingressei então, em 2005, no Curso de Formação de Oficiais (CFO) do CBMMG,

por meio de concurso público. Meu objetivo era ter uma carreira estável e que possibilitasse a aprendizagem continuada e melhor formação. O CFO, com duração de três anos, gradua os futuros gestores da instituição em Bacharéis em Ciências militares, com um rol de matérias voltadas ao campo operacional (típicas da atividade profissional do CBMMG), do direito, exatas e administrativas (MINAS GERAIS, 2016).

Para melhor compreensão, o CBMMG é uma corporação estadualmente reconhecida por sua atuação em prol da proteção à vida, ao meio ambiente e ao patrimônio público (MINAS GERAIS, 1989). Obviamente, a formação do profissional Bombeiro Militar é uma atividade estratégica na corporação, uma vez que as exigências de qualificação para sua atuação variam do campo científico ao operacional, em situações adversas de desastres e resgates, inclusive.

Para delinear sobre o arcalço de exigências na formação que cercam a instituição, começo pela fase do concurso, que seleciona os candidatos em etapas distintas, envolvendo avaliação objetiva (com redação), exames de saúde, testes de capacitação física e avaliação psicológica (MINAS GERAIS, 1969). Durante o CFO, os discentes/cadetes são submetidos a uma rotina com características inerentes ao ensino militar, diferente dos estudantes de outros cursos no meio civil. Além da intensa rotina de atividade escolar, os discentes são submetidos a serviços noturnos e atividades extras voltadas à formação militar (KIRSH, 2013). Neste seio de exageros dificultadores da formação, com excesso de empenhos e atividades, que o processo de produzir minha identidade profissional docente foi iniciado.

Ainda durante a realização do CFO costumava admirar a conduta de determinados docentes, que apesar de não possuírem formação pedagógica específica,

conseguiram traçar com maestria o que se pretendia ensinar. Com tais docentes, os ensinamentos foram voltados à prática profissional e exercício da função militar. Ainda durante o curso comecei a me interessar por uma das áreas de atuação do Corpo de Bombeiros, o Atendimento Pré-Hospitalar (APH), que segundo o anuário da corporação, corresponde atualmente a cerca de 70% das ocorrências atendidas (MINAS GERAIS, 2015a). A disciplina abriga matérias relacionadas à Urgência e Emergência, atendimento ao traumatizado, Suporte Básico de Vida e outros.

Pouco tempo, após o término do CFO, decidi começar a exercer a docência nos demais cursos ofertados pela corporação. Para tanto, conclui o curso de qualificação específica, sendo, pois, o único quesito exigido para tornar-me docente, cuja conclusão ocorreu no final de 2008. No período de 2009 a 2011, dediquei-me à aquisição de experiências no exercício da docência em outros cursos de formação internos na corporação, que não são de nível superior, aprendendo por observação da prática docência, repetição de métodos e padronização de conteúdos em uma visão mais ampla.

Até início de 2012, não participava da formação no curso superior fornecido pelo CBMMG, o CFO. O início ocorreu após uma vontade de mudança e aprimoramento que ocorreram ao realizar um Curso de Formação de Instrutores fornecido pela corporação, tendo o prazer de conhecer a aplicação de práticas diferenciadas e voltadas para o ensino de qualidade (MINAS GERAIS, 2015b). Tal curso teve duração de 40 horas distribuídas ao longo de uma semana, e correlacionou ensino e aprendizagem com organização, fases da aprendizagem, prática baseada em evidência e aplicação prática do conteúdo. Tal experimentação corroborou com o que foi expresso por Tardif; Lessard (2009), ao

afirmarem que determinadas experiências passadas podem modificar a forma que percebemos as coisas, bem como a o direcionamento da atuação como docente.

3.2 Significações do ser professor - quebra de paradigmas

Trabalhar minha significação como docente é reviver inquietações que surgiram a partir de 2012 quanto à definição do que seria “ser docente”. Ser professor é uma vocação, algo intrínseco que permeia a alma simplesmente pela motivação em lecionar, alguém que se orgulha pelo simples fato de ver a aprendizagem ser alcançada por seus alunos. No meio militar, então, com todas suas particularidades, a questão do ser docente merece alguns apontamentos.

[...] eles [instrutores militares] não ingressam na docência por meio de concurso público; seu vínculo com a instituição é muito mais forte na área específica de sua formação do que em relação à docência; ser professor está mais voltado a uma atividade que precisa desenvolver e menos relacionado à profissão professor; não se enquadram como professores em tempo integral, parcial ou horista; e, ainda, não há uma avaliação no início da atividade docente, como estágio probatório, por exemplo, ou seja, ele vai dar aula até quando quiser ou quando for preciso (KIRSH, 2013, p. 54).

Nesse interim, vale mencionar o CBMMG que, atualmente, está direcionado a um ensino com qualidade, porém com vários aspectos que dificultam a eficácia na realização e qualidade das aulas. Embora haja na instituição um quadro de professores para fomentação à pesquisa e melhoria no ensino, o exercício da docência ocorre de forma paralela com as funções operacionais e administrativas, corrobo-

rando como um dificultador na elaboração das aulas, na organização e desenvolvimento do conteúdo programático.

Como ensinar toda essa composição a profissionais que têm por dever, previsto na Constituição Federal, de salvar vidas mesmo com o sacrifício da própria vida? Como ensinar para um grupo de discentes que têm oito aulas diárias de várias disciplinas e ainda acumulam trabalhos internos que os deixam imersos, em média, 12 horas diárias, em uma estrutura militar hierarquizada?

Nesse desafiante contexto, em minha experiência como docente, busquei a imitação direta de algumas ações de professores que me influenciaram no passado, assim como busquei relacionar o ensino/aprendizagem às práticas operacionais da profissão, durante as aulas que ministrava na disciplina de Atendimento Pré-Hospitalar.

De fato, para Kirsh (2011, p. 491), “[...] um dos aspectos importantes a ser observado é a experiência como aluno. Digamos que um dos primeiros pensamentos quando o sujeito passa de estudante a professor é buscar relembrar vivências que teve em sala de aula”. Como docente, sentia grande desejo de desenvolver a melhoria da prática docente e potencializar a eficácia da aprendizagem direcionada ao exercício legal da profissão de um Bombeiro Militar. Contudo, mantive uma linha de atuação por imitação de padrões e técnicas que, com o tempo, vislumbrei serem ultrapassadas, pois não havia atualização de conteúdo, ensino direcionado a aplicação na prática e acompanhamento da evolução dos discentes.

A imitação tem reflexos diretos nos modos de como os docentes conduzem suas apresentações. Para Fernandes (2010, p.55), “[...] a imitação adquire uma importância social, pois se insere nas

relações sociais, tanto para dar continuidade a tradições como para servir de base para o surgimento de novas proposições”.

Nesse momento do ensino, percebi que estava acompanhando os passos daqueles que estavam há tempos nessa labuta, seguindo o caminho adotado por muitos. Ademais, “a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. [...] Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional” (TARDIF, 2000, p. 14).

A partir de um novo olhar, percebi que poderia colaborar de forma mais direta e participativa no ensino, refletindo sobre atuação docente e em quais cursos isso alcançaria mais resultado. Comecei a atuar então como docente em todos os cursos de Atendimento Pré-Hospitalar fornecido pela instituição, com o foco agora direcionado ao Curso superior.

Outra pergunta que começara a me inquietar era: O que diferencia o ensino superior daqueles que seriam os gestores da corporação, que não exercem atividades operacionais dentro uma unidade de resgate (Oficiais), em relação ao ensino daqueles que exerciam diretamente as atividades citadas (Praças), sendo que ambos apresentavam a mesma carga horária da disciplina ministrada e com ementário semelhante?

No primeiro momento, então, juntamente com alguns instrutores, considerando a mesma carga horária para distintos cursos, definimos por aulas que exigissem maior crítica e discussão voltada à Gestão para a turma de ensino superior. Em seguida, iniciei observando que os conteúdos e métodos adotados nas aulas ainda não eram adequados para o ensino de uma disciplina com essência prática, assim resolvi ingressar em um curso de renome internacional voltado para a área: Pre

Hospital Trauma Life Support (PHTLS), em setembro de 2012.

Este curso abriu um leque de possibilidades de ensino na área, pois conjugava teoria e prática em pouquíssimos tempos de aula, com simulação realística de aproximação aos diversos incidentes que os profissionais de saúde podem encontrar nas ruas. Associando os métodos de ensino aplicados no curso de formação de instrutores citado, em que se buscava organização, proporção de instrutores para um determinado número de discentes e a qualidade dos materiais fornecidos, convidei alguns instrutores da corporação para me ajudarem a mudar as novas regras de ensino no CFO. Assim, utilizando o PHTLS e com o ensino voltado à prática baseada em evidência e simulação realística, incluímos novos métodos para facilitar a aprendizagem, as formas adequadas de avaliação e acompanhamento do discente.

Uma das primeiras iniciativas foi remodelar a padronização do curso no que tange ao Plano de Disciplina, material didático para as aulas teóricas e para as práticas. Usando sempre a proporção adequada aprendida e principalmente a inserção no ensino de professores que estavam trabalhando no serviço operacional da corporação e que eram pesquisadores e estudiosos, vislumbramos uma maior aceitação pelos discentes.

Com o passar do tempo, foi possível observar que muitos discentes eram céticos quando da aplicação das novas regras, porém, quando associávamos teoria e prática e a demonstração com quem estava aplicando isso no serviço operacional, a aceitação e aprendizagem eram impulsionadas e facilitadas. Para as aulas teóricas, foi iniciada a utilização de métodos interativos, com ferramentas de apresentações não lineares, a exemplo do programa Prezi, para captar a maior atenção possível do aluno.

Já em 2014, foi possível observar que poucos instrutores seguiam uma prática docente e pedagógica adequada quanto ao ensino e aprendizagem (conhecimento teórico, porém sem conhecimento didático-pedagógico), assim foi proposta na corporação a criação de um Curso de Formação de Instrutores de Técnico em Emergências Médicas, voltados para capacitação de novos instrutores e melhoria do ensino.

Para efetivação, foi modelado o novo curso com ênfase na formação docente e técnicas específicas para abordagens andragógicas. Gil (2012) cita como exemplo: seleção de conteúdos significativos para os estudantes, aprendizagem orientada para tarefas ou centrada em problemas, valorização da discussão e da solução de problemas em grupo, e outras.

A relevância do professor nesse percurso diz respeito às estratégias que ele irá estabelecer em aula para encaminhar o aluno para a apreensão do novo conhecimento. Selecionar os conteúdos, conceitos e relações a serem estabelecidas e aprendidas, bem como a maneira em que isso será estruturado é papel docente. E é nessa hora que o desafio a ele é lançado, pois terá que responder a seguinte questão para fazer sua aula: como ensinar? (Kirsh, 2011, p. 488).

Neste momento de significação, comecei a focar e tentar desvendar quais são os saberes da docência, diferenciando do simples ato de dar aula. Para Tardif (2000), os saberes são adquiridos através do tempo, variados e heterogêneos, personalizados e situados. Além disso, segundo o mesmo autor, como o objeto do trabalho do docente é o próprio homem, tais saberes também carregam as marcas da natureza humana.

Devido à sugestão de alguns instrutores, começaram a ser aplicadas no curso de Formação de Oficiais atividades como discussões através de artigo, trabalhos em grupos, e novos métodos de avaliação com vistas a um acompanhamento da evolução de cada aluno. Tais mudanças nos possibilitaram personalizar e situar cada um deles, dentro de suas particularidades, buscando remover o simples processo de memorização, induzindo a aprendizagem à assimilação, entendimento e compreensão do processo.

Segundo Vagula (2005, p. 112), “[...] o professor, ao repensar o seu próprio fazer pedagógico, pode vir a (re) construir novos saberes que lhe possibilitem uma prática pedagógica baseada na autonomia e na mobilização”.

Algo relevante que começamos a aplicar no ensino foi a participação efetiva de alunos em destaque como monitores e dos conhecimentos que muitos tinham acerca dos assuntos, principalmente com aqueles formados em enfermagem, fisioterapia e outras áreas da saúde - assuntos relacionados diretamente à matéria de APH. Essa forma participativa na composição do processo de ensinar e de aprender é essencial para o ensino, valorizando os conhecimentos que os alunos já possuem e fazendo uso disto na dinâmica da sala de aula. Aliás, a inter-relação de saberes prévios com aqueles trazidos pelo docente representa importante elemento na construção do ensinar e do aprender (KIRSH, 2011).

Continuando essa caminhada na tentativa de melhoria, em meio a angústia e incertezas quanto à continuidade de um ensino de qualidade, ingressei, em 2015, na Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior, com os olhos voltados à prática docente mais aplicada.

3.3 Aplicação dos diários de aulas para melhoria da formação

O ingresso na Pós-Graduação abriu meus olhos para o lado da investigação dos métodos de ensino que vinha aplicando no CFO, bem como se estava alcançando a qualidade desejada. Dessa forma, implementei, então, a elaboração de um diário de aula no período de março a abril de 2016, período em que atuei como docente no referido curso. As aulas ocorreram semanalmente, totalizando 08 horas/aula em dois dias de encontro com os discentes.

Apesar de um recurso árduo para elaboração, após um dia de trabalho e aulas, e que exige dedicação, esforço e continuidade na reconstrução de momentos e episódios (ZABALZA, 2004), foi possível realizar 20 anotações referentes às mais variadas aulas no referido período.

Em linhas gerais, comecei minhas anotações pelas aulas teóricas, realizadas dentro da sala de aula, estruturando meus dilemas quanto ao plano de disciplina aplicado, aos recursos didáticos, oratória empregada, participação efetiva dos alunos, estrutura interna e conteúdo programático.

A elaboração do plano de disciplina seguiu o mesmo rito dos anos anteriores, e percebi que havia cometido os mesmos erros. Muitas aulas destinadas a conteúdos teóricos de transmissão e discussão rápidos e poucas aulas a assuntos complexos. Para as aulas práticas dei muita atenção às abordagens simuladas e dediquei pouco esforço ao ensino de base, que seria o sustentáculo para as simulações, o que me obrigou a retomar muitos conteúdos.

Em todas as anotações observei que as escalas extras dos alunos (serviço após o horário) estavam refletindo diretamente na participação efetiva das aulas, pois muitos se mostravam com sono e dificuldade de concentração pelo cansaço. As estruturas internas muitas vezes foram dificultadoras, chegando em algumas aulas a ter pouca iluminação em sala, faltar projetor de multimídia, e outros.

Os recursos didáticos empregados nas aulas teóricas nem sempre foram adequados, pois tentei mudar a forma de apresentação, mesclando algumas aulas com o programa Prezi e outras com apresentações simples, porém percebi que não conseguia absorver a atenção de todos os alunos.

No quarto dia de aula teórica, tive que realizar dinâmicas em salas com estudos dirigidos e discussões em grupos, o que possibilitou melhor participação e captação por parte de muitos. Para fomentar o estudo constante por parte dos alunos implementei avaliações específicas por módulo, o que possibilitou acompanhar o avanço de muitos na aprendizagem diária. Tais avaliações foram feitas por metodologia de Power point com tempo sincronizado. Nessa metodologia, ao final de cada módulo ensinado, são expostas aos discentes algumas questões diretas e simples no Power point, sendo uma questão por slide e com tempo de 15 a 30 segundos, induzindo-os a respostas rápidas de cada conteúdo.

Já nas aulas práticas, em que havia sempre a participação de outros instrutores apoiadores, foram identificadas várias melhorias quanto à padronização das aulas, qualidade nos assuntos abordados e montagem das oficinas de treinamento. Porém, em quase todas as anotações vislumbrei o atraso do início das aulas por diversos fatores, por exemplo, fornecimento de materiais.

Para solucionar os problemas apontados, adotei as seguintes estratégias: readequação do plano de disciplina, melhorando a proporção de instrutores para acompanhamento e materiais por grupo; implementação de discussão de artigos com discussões em grupo; e melhoria na oratória, visando facilitar a disseminação do conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre meu passado, minha trajetória pessoal, profissional e docente é trazer ao papel uma reflexão profunda de erros, acertos, ousadias e muitas vezes persistência pela melhoria. Ao revisitar meu passado e refletir sobre ações, omissões, erros e acertos, percebi que minha vontade de aprender e mudar o cenário em que estava foi sempre determinante para continuidade da melhoria do ensino e aprendizagem.

A influência que muitas pessoas, docentes de formação e aqueles sem formação específica causaram na minha forma de remodelar o ensino foi fundamental. Minha forma de pensar e analisar sobre o ensino foi aos poucos se moldando ao meu jeito de conduzir as minhas tomadas de decisão e ações.

Os diários elaborados, que serviram de análise crítica em cada momento de aula realizado em um período, também me possibilitaram voltar o olhar e dar outro significado a questões que outrora eu não enxergaria como relevantes. Com eles aprendi a observar com minúcias meus erros.

A construção do presente trabalho foi uma valiosa experiência que evidenciou quão fundamental se apresenta a preocupação do docente com o aperfeiçoamento contínuo de sua prática cotidiana, bem como as repercussões positivas deste exercício no ensino. Através do olhar reflexivo e crítico em relação à própria história é possível, portanto, reconhecer pontos passíveis de melhorias no “ser docente” e percorrer o caminho pela busca permanente da qualidade didática e pedagógica. Ao olhar para o passado e perceber os percalços, dificuldades encontradas e metas alcançadas pouco a pouco, percebo certa felicidade e satisfação, algo gratificante e que poucos terão o prazer de vivenciar.

Trabalhar com o ensino superior dentro de uma instituição hierarquizada e militar por essência, com uma nobre missão de vidas e bens salvar, possibilitou refletir acerca dos ensinamentos, métodos e práticas específicas, estabelecendo uma doutrina de ensino mais adequada à necessidade implícita no serviço executado pelos Bombeiros Militares.

Encerro assim este manuscrito, reverenciando meus mestres do passado, que influenciaram na minha ressignificação, na revisão de minhas convicções e crenças, que deixaram suas marcas indelévels na formação dos meus saberes.

5 REFERÊNCIAS

- ALVES, Francisco Cordeiro. Diário: contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. **Millenium: Revista do ISPV**, [S.l.], n. 29, p. 222-239, dez. 2004.
- CUNHA, Renata Cristina da. As narrativas autobiográficas e a aprendizagem da docência: uma proposta de estudo com professores do curso de letras-ingles em início de carreira. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campinas: UNICAMP, 2012.
- FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. A imitação no processo de ensino e aprendizagem de Arte. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 46-61, jan./jun. 2010.
- GASPAR, Mônica Maria Gadêlha; PEREIRA, Fátima; PASSEGGI, Maria da Conceição. As narrativas autobiográficas e a formação de professores: uma reflexão sobre o diário de acompanhamento. In: **V CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISAS AUTOBIOGRÁFICAS - CIPA**, Rio Grande do Sul, 2012.

- Anais eletrônicos.** Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/3_As%20narrativas%20autobiograficas%20e%20a%20formacao%20de%20professores.pdf. Acesso em: 2 jul. 2016.
- GASTAL, Maria Luiza de Araújo; AVANZI, Maria Rita. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.
- GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2012.
- HESS, Remi. **Momento do diário e diário de momentos**. In: Elizeu Clementino de Souza; Maria Helena Menna Barreto, (orgs.). Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si (pp. 89-103). Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.
- JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.
- KIRSH, Deise Becker; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A profissionalização do oficial da Aeronáutica: os instrutores militares. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 483-498, set./dez. 2011.
- KIRSH, Deise Becker. **Processo de ensinar e de aprender: os instrutores militares e os cadetes da aeronáutica**. 2013. 186 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- MINAS GERAIS. Constituição, 1989. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1989.
- _____. Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais. Centro Integrado de Informações de Defesa Social (CINDS). **Anuário 2014 CBMMG**. Belo Horizonte, 2015a.
- _____. Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais. Resolução nº 594, de 02 de fevereiro de 2015: **Aprova a Malha Curricular do Curso de Técnico em Emergências Médicas - Instrutor**. Boletim Geral Bombeiro Militar, Belo Horizonte, n. 6, fev. 2015b.
- _____. Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais. Resolução nº 689, de 15 de setembro de 2016: **Aprova a Malha Curricular do Curso de Formação de Oficiais (CFO BM), em regime presencial**. Boletim Geral Bombeiro Militar, Belo Horizonte, n. 38, p. 1034, fev. 2016.
- _____. Lei nº 5.301, de 16 de outubro de 1969: **Contém o Estatuto dos Militares do Estado de Minas Gerais**. Diário do Executivo, Belo Horizonte, 1969.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a Vida e a Formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.
- PICCOLO, Adriana Aparecida Tambasco. **Aprendizagem observacional, formação e expansão de classes de equivalência**. 2004. 206 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- SOUZA, Ana Paula Gestoso de; CARNEIRO, Reginaldo Fernando; PEREZ, Silvia Maria; OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. A escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p.181-210, mar. 2012.

- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de Si**: narrativas do Itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2004
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan/abr, 2000.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.
- VAGULA, Edilaine. O Professor, seus Saberes e sua Identidade. **Revista Científica da Faculdade Lourenço Filho**, v. 4, n. 1, p. 103-116, 2005.
- VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais e/ou professores?** Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior. 2007. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.
- ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004