

PERSPECTIVAS CURRICULARES E PRINCÍPIOS ANDRAGÓGICOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE BOMBEIROS MILITARES

*Cléber José Borges Sobrinho¹
Olívia Coêlho Bastos Borges Sobrinho²*

RESUMO

A formação profissional de bombeiros militares corresponde ao ingresso em uma corporação e sequencial matrícula no curso correspondente, e anterior a este processo deve ocorrer o planejamento para estabelecer o que a instituição pretende alcançar com o resultado do curso e desta forma elaborar o currículo correspondente; em seguida acontece o período de execução, momento em que os discentes são submetidos ao curso de formação, para o qual se orienta que a metodologia de aprendizagem utilizada seja a andragogia. Enquanto o currículo descreve uma práxis sobre os conteúdos e estruturas a serem utilizados, os princípios andragógicos propõem uma prática educativa adulta contínua com foco na solução de problemas, o que possibilitará o desenvolvimento de competências profissionais e profissionalização. Os procedimentos metodológicos foram substanciados por uma abordagem qualitativa, na concepção filosófica do materialismo dialético, em meio a uma pesquisa explicativa, cujos dados foram levantados pela pesquisa bibliográfica e pela análise documental, em seguida analisados por um processo indutivo. Ao final, se conclui que os resultados da pesquisa foram classificados como totais, uma vez que houve a explicação da necessidade de elaboração de um currículo e da aplicação dos princípios andragógicos nas metodologias de aprendizagem.

Palavras-Chave: Formação profissional. Bombeiros militares. Andragogia. Competências.

¹ Major do Corpo de Bombeiros Militar do Tocantins, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. Email: cleberborgess@yahoo.com.br

² Sargento do Corpo de Bombeiros Militar do Tocantins, Especialista em Direito Penal e Processo Penal pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza. Email: oliviaborgess@yahoo.com.br

CURRICULAR PERSPECTIVES AND ANDRAGOGICAL PRINCIPLES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF MILITARY FIRE FIGHTERS

ABSTRACT

The professional formation of military firefighters corresponds to join in a corporation and sequential registration in the specific course, and previous thus process should occur the planning to establish what the institution aims to achieve with the course results and this way elaborate the corresponding curriculum; then happens the execution period, at which time the students are submitted to the formation course, for which guide that the learning methodology used be the andragogy. While the curriculum describe a praxis about the knowledge and structures to been used, the andragogic principles propose a continuous adult educational practice with focus on problems solution, that will possible the development of professional skills and professionalization. The methodological procedures have weresubstantiated by a qualitative approach, in philosophical conception of dialectical materialism, amid an explanatory research whose data were obtained by bibliographic research and by documentary analysis, then analyzed by an inductive process. At final, it was concludes that the research results were classified as total, once there was an explanation of need to elaboration of a curriculum and of the application of the andragogic principles in the learning methodologies.

Keywords: Professional formation. Military firefighters. Andragogy. Skills.

1. INTRODUÇÃO

A formação profissional de bombeiros militares corresponde ao momento de ingresso em uma corporação no qual são apresentados aos discentes preceitos basilares, expectativas e exigências em níveis organizacional, administrativo e operacional.

Vale destacar que os bombeiros militares são funcionários públicos estaduais, adultos em sua essência, cujo exercício das funções está

condicionado a uma prévia aprovação em concurso público seguido de posterior curso de formação multidisciplinar.

A realização da formação profissional compreende em sua essência uma fase de execução, todavia, para que se eleve a possibilidade de êxito nesta fase existe a necessidade de um planejamento em nível curricular condizente com as expectativas da corporação, uma vez que esta entidade inserirá os novos alunos; expectativas essas que precisam ser delineadas em níveis de comando para futuros oficiais, e em níveis de execução para futuros praças.

É nesta compreensão que a formação de bombeiros se inicia no planejamento do referido curso, no qual se deve elaborar o currículo associado, que segundo Sacristán (2000, p. 12), deverá descrever: as abordagens de conceito do curso, o principal objetivo, a seleção dos docentes, as metodologias de aprendizagem, a malha disciplinar com carga horária, os procedimentos avaliativos e o cronograma.

Estes tópicos descritivos ratificam a importância do currículo em nível educacional, que na compreensão de Cool (2007, p. 33) é apresentado como uma práxis, por se tratar do elo entre o planejamento e a ação, sendo a ferramenta central dos centros de ensino que buscam trabalhar as fundamentações operacionais substanciadas pela prática pedagógica.

O investimento temporal no currículo, em período de planejamento, possibilitará que a formação profissional de bombeiros militares aborde temáticas educacionais, sociais e culturais, em virtude dos diversos trabalhos, operacionais e administrativos, que compõem a atuação deste funcionário público.

Portanto, as perspectivas curriculares possibilitam maior compreensão do que se deseja alcançar em um curso de formação profissional de bombeiros militares, associar conhecimentos cotidianos institucionais e proporcionar o desenvolvimento de competências específicas (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 85).

Não obstante, se o currículo tem destaque em nível de planejamento, a metodologia indicada para o período de execução é a andragogia, uma vez que a formação profissional contará com discentes na fase adulta de suas vidas, portanto, há de se ter um ensino correspondente.

A andragogia é apresentada por Knowles (1980) como uma metodologia para facilitar a aprendizagem de adultos por meio da valorização de saberes experienciais, instigação para solucionar problemas cotidianos, incentivos para motivação, postura, organização e atitude pessoais.

Portanto, se pode trabalhar em um adulto a sensação de que seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida são valorizados no futuro âmbito profissional em momentos de soluções problemáticas, criatividade, respeito e disciplina organizacional. Quando estas qualidades são moldadas de forma progressiva na formação profissional, o futuro bombeiro militar passa por um processo o qual Tardif (2002, p. 247) denomina de profissionalização.

Diante desta compreensão, a formação profissional de bombeiros militares é dividida em dois períodos: o planejamento e a execução; no qual o primeiro compreende as perspectivas curriculares, que corresponderão ao o que se pretende alcançar com a formação dos futuros discentes, e, o segundo período referente ao acontecimento do curso de formação, que quando marcado por princípios andragógicos permitirão maior associação dos conteúdos ministrados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Discussão curricular na produção de competências profissionais

O preparo para um curso de formação profissional tem seu início com os questionamentos vinculados ao que se pretende alcançar no final deste curso, ou seja, o verdadeiro começo está no planejamento de um processo vinculado

a um resultado que pretende ser classificado como no mínimo satisfatório. Este processo deve ser descrito em um currículo específico.

É no currículo que se discute as metodologias organizacionais, as rotinas, os percursos formativos e possíveis formações contínuas. Esta ferramenta permite comparativos futuros e correções de falhas observadas em períodos educacionais distintos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 242).

Na concepção sacristaniana o currículo pode ser apresentado como um objeto planejado e ordenado que “estabelece diálogo entre os profissionais envolvidos em sua estruturação, os elementos técnicos abordados, os discentes que reagem frente a ele e professores que o modelam”, e também envolve os conteúdos trabalhados para uma melhora na qualidade do ensino em níveis educacionais e estruturais (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Segundo Borges Sobrinho (2014, p. 66) o currículo nunca está acabado, pois é construído ao longo de diferentes processos que envolverão interferências externas, sistemas para implementação de modificações, procedimentos avaliativos, cronogramas e práticas pedagógicas variadas.

Esta coerência também é apontada por Coll (2007, p. 44-45), que compreende o currículo, de forma resumida, como um projeto que preside atividades escolares em nível educacional, define intenções de resultados e possibilita trilhas para ações docentes, sendo estes os responsáveis diretos pela execução da formação profissional.

Partindo do pressuposto de que o currículo é construção, subentende-se que as várias formas que assume obedecem a discursividades diferentes, em que habitam filosofias resultantes das intencionalidades que o produzem, nos diversos tempos e nos mais diferentes lugares. Tempo e lugar ou, se se quiser, tempo e espaço diferentes produzem discursividades diferentes, e, portanto, diferentes de entender e de produzir *curricula* (os currículos). Afinal, a questão do currículo é a questão central que diz respeito àquilo que escola faz e para quem faz ou deixa de fazer” (BERTICELLI et al., 2005, p. 159-160).

A importância do investimento temporal no currículo, para fins de alcance de resultados, começou a ser melhor discutida no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990, uma vez que as influências da concepção freireana apontavam para uma formação de cidadãos com compreensão da coletividade (BERTICELLI et al., 2005, p. 19).

Todavia, as diferentes formações profissionais militares já aplicavam em suas metodologias educacionais a valorização do caráter e do trabalho coletivo, mas por meio do modelo educacional jesuítico, referenciado pela Escolástica, o qual consistia em uma relação vertical docente-discente e posturas disciplinares diferenciadas (ARANHA, 1996, p. 75).

Portanto, àqueles que almejam uma formação profissional coerente com suas realidades de atuação devem investir no planejamento e em ações inovadoras, a fim de alcançar novos índices; e é nesta compreensão que o desenvolvimento educacional, quando substanciado por um currículo planejado, permitirá o alcance de novos conhecimentos por meio de novas estratégias de ensino, e também possibilitará a produção de competências.

Uma compreensão inicial é apresentada por Rios (2001, p. 132), que descreve competência como um conjunto de qualidades presentes nas ações profissionais, com demonstração de domínio em conhecimentos teóricos e práticos e o emprego de recursos estruturais e metodológicos para socialização dos conhecimentos pertinentes às situações diversas.

Esta visão é corroborada por Le Boterf (2003, p. 12-13), que defende que a competência é compreendida como uma combinação de recursos (saber-fazer, aptidões, experiências, etc.); ela se torna coletiva quando emerge da combinação das competências dos seus indivíduos, e, se transforma em competência profissional quando desenvolvida para que alcance o profissionalismo.

Nesta mesma compreensão, a competência profissional, segundo Altet (2001), se transfigura como “um conjunto de conhecimentos, *savoir-fairei* e

posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão. Essa competência é de ordem cognitiva e prática”.

Por concentrar uma série de atributos diversificados vinculados ao ensino, a competência profissional abrange os saberes plurais especificados no planejamento. A saber: a preparação cognitiva dos conteúdos a serem ministrados em horário escolar, e, as experiências práticas advindas da formação profissional.

Nesta concepção, o discente do curso de formação profissional de bombeiros militares receberá instruções teóricas que serão melhor compreendidas quando visualizadas, e, mais facilmente consolidadas quando executadas em atividades práticas.

O profissional desenvolve suas competências essencialmente na prática a partir da prática. Distingue a reflexão na ação da reflexão sobre a ação.

Em seu local de trabalho, o professor aprende na ação. É possível identificar diferentes momentos nesse mecanismo:

- o profissional emite uma resposta rotineira a um conjunto de indícios percebidos em uma situação;
- ele se surpreende com as consequências de sua ação, pois estas diferem do que foi imaginado;
- ele reflete sobre esse acontecimento e experimenta uma nova ação para resolver o problema;
- se esta tem êxito, ele a memoriza.

Logo, é a prática que suscita e valida a nova conduta experimentada. O prático pode igualmente refletir sobre a ação difundida, analisando e tirando partido da experiência passada. (CHARLIER, 2001, p. 92-93).

Nesta compreensão, as competências profissionais são desenvolvidas, trabalhadas e compreendidas quando os discentes são submetidos a conteúdos teóricos que permitam o trabalho em sua realidade profissional, ou seja, deve haver incentivo ao exercício prático do que foi ensinado no campo conceitual, abstrato e/ou virtual.

Portanto, a discussão curricular na produção de competências profissionais se inicia no planejamento para elaboração do curso de formação

profissional para bombeiros militares. Em um primeiro momento se deve saber qual resultado se pretende chegar com os futuros formados para em seguida iniciar os trabalhos de formulação do currículo, no qual se estabelecerá as metodologias de ensino que produzirão as competências profissionais específicas, iniciadas em nível teórico e consolidadas em nível prático.

2.2 Aplicação andragógica pelos formadores de profissionais

O ensino formalizado no Brasil se iniciou com a chegada dos jesuítas, que implementaram uma metodologia expositiva de transmissão de conteúdos considerados inquestionáveis, que deveriam ser memorizados e constantemente aplicados em atividades e posteriormente verificados por meio de avaliações. Este modelo apresenta reflexos na contemporaneidade, principalmente nos centros de formação das corporações militares.

No período histórico do Brasil Colônia, o ensino era centralizado na figura docente, que instruía os discentes aos conteúdos curriculares e aos elementos de formação e personalidade, por meio de ferramentas como a disciplina, as avaliações teóricas, as tarefas externas ao ambiente escolar e as regras posturais (ARANHA, 1996, p. 80).

O resultado dessa ação pedagógica é apresentado por Borges Sobrinho (2014, p. 23) como um discente passivo e obediente, que memorizava o conteúdo ministrado com foco voltado para contínuas avaliações, logo, a valorização discente se dava por meio da nota obtida em uma avaliação e não pelo alcance de seu aprendizado.

Estas práticas pedagógicas tradicionais são assim descritas:

As tradicionais metodologias de ensino baseadas na mera transmissão de informação não respondem às demandas socioculturais do nosso tempo nem se ajustam aos princípios de construção do conhecimento que caracterizam a maior parte das reformas educacionais. Das considerações epistemológicas, psicossociais e pedagógicas se faz necessária a busca de estratégias

docentes alternativas, que levem em consideração os princípios de criatividade, qualidade, competência e colaboração; princípios que nos permitem avançar até a nova sociedade que se configura nos modelos do século XXI (TORRE; BARRIOS, 2002, p. 11).

Diante desta explanação, se compreende que os processos educativos necessitavam de mudanças nas metodologias de aprendizagem dos discentes, bem como promover trabalhos específicos para grupos específicos, que envolvessem princípios, competências e noções de sociedade; nesta análise o grupo específico são os adultos.

Essa compreensão começou a se tornar realidade, em nível documental, após a I Guerra Mundial, quando o mundo presenciou um aumento exponencial de adultos que se inscreveram em programas de iniciativa à educação, o que fez com que os profissionais de educação concluíssem que a Pedagogia era uma metodologia insuficiente para o aprendizado destes adultos, pois tal processo de aprendizagem não poderia ser sequenciado, transmissivo e repetitivo, uma vez que este tipo de processo é destinado às crianças (NOGUEIRA, 2004, p. 55).

Portanto, aplicar as metodologias tradicionais aos discentes dos cursos de formação profissional de bombeiros militares nos moldes da Pedagogia possibilita que as corporações tenham praças e/ou oficiais recém-formados com sentimentos de frustração e menosprezo, uma vez que estes adultos passam a ser qualificados ao mesmo nível de crianças.

Em análise ao profissional bombeiro militar, a metodologia educativa condizente é aquela que o respeitará como adulto e exigirá dele postura, disciplina, maturidade, identidade, tolerância, racionalização e valorização de seus conhecimentos prévios (BORGES SOBRINHO, 2014, p. 82; KNOWLES, 1980).

Estas características são associadas por Knowles (1980 *apud* NOGUEIRA, 2004, p. 71) por meio de quatro premissas observacionais. A saber: necessidade de saber qual o motivo para realização de determinadas

tarefas; maior aprendizado experimental; aprendizagem associada à resolução de problemas; fatores intrínsecos são os maiores motivadores para aprendizagem.

Diante destas premissas, há compreensão de que o aprendizado do adulto é potencializado quando este, na condição de discente em uma formação profissional, for devidamente motivado e ter a oportunidade de associar seus conhecimentos prévios e experiências para adquirir novos saberes, desenvolver competências e solucionar problemas profissionais.

Nesta compreensão, as atividades formativas de ingresso, que são “aquelas que têm por finalidade qualificar os recursos humanos necessários para o desempenho das atividades típicas dos cargos iniciais”, devem ser inseridas cotidianamente no período de formação profissional por meio de uma metodologia coerente ao público discente (SENASP, 2014, p. 66).

A educação metodológica condizente com bombeiros militares será àquela que o valorizará como adulto, e nesta análise, a andragogia estabelece uma relação docente-discente por posicionamento, reconhecimento e disciplina comportamental, uma vez que há respeito entre as partes, já que o processo de ensino-aprendizagem é contínuo durante a formação profissional.

Portanto, se preocupar com o aprendizado de um adulto é focar no contexto instrutivo, e segundo Borges Sobrinho (2014, p. 29), este foco está sob uma perspectiva didática que possibilitará a criação de um clima social, organização programática em sala de aula e interação no processo de ensino-aprendizagem.

É nesta compreensão que os princípios andragógicos, quando aplicados na formação profissional de um bombeiro militar, exigirá dos docentes comprometimento, preparo, estudo, organização e identificação com a instituição, enquanto os discentes corresponderão com disciplina, respeito, interesse ao aprendizado e sentimento à profissão escolhida.

Os princípios andragógicos elencados por Knowles (1980) totalizam dez e são apresentados por Nogueira (2004, p. 70-97) como propostas para uma prática educativa adulta contínua, pois mesmo após o término da formação profissional os aprendizados podem continuar válidos. A saber, os princípios e suas propostas:

O primeiro princípio é a *significação*, e em sua proposta o adulto busca resposta para a questão “o que isso significa pra mim?”; o segundo princípio é *compreensão inicial*, e a proposta é que ao início da formação profissional os discentes compreendam quais os objetivos disciplinares e os caminhos a serem percorridos; o terceiro princípio é o *ritmo*, pois adultos possuem ritmos individuais diferentes que quando respeitados resultam em melhores índices; as *expectativas* são o quarto princípio e sua proposta é que precisam ser apresentadas e delimitadas ao início do curso; o quinto propósito é a *participação*, cuja proposta é inserir a participação ativa nas atividades escolares; o sexto princípio, *ajuste*, traz como propósito que os componentes elencados no planejamento devem ser constantemente avaliados para ajustes das necessidades discentes; *desenvolvimento* é o sétimo princípio, e sua proposta é estabelecer onde se deve chegar por meio de práticas, informações e conhecimentos; o oitavo princípio é a *ordenação* e sua proposta é a de estabelecer uma sequência coerente que deve ser constantemente observada; o penúltimo princípio é a *interdisciplinaridade* que traz como proposta o inter-relacionamento entre diferentes disciplinas ministradas por diferentes profissionais com diferentes formações; e o último princípio é a *integração* cuja proposta é reunir as partes educacionais integradoras e transformá-las em um todo ao mesmo tempo compreensível e integrado.

Portanto, ao realizar a execução de um curso de formação profissional para bombeiros militares, que são adultos em sua essência, a aplicação andragógica pelos formadores de profissionais contribuirá para uma educação específica e atualizada, além de permitir aos discentes uma busca

motivacional, maior aprendizado experimental, disposição para soluções problemática cotidianas e valorização dos saberes experienciais, e por outro lado os docentes devem ser profissionais que possuam comprometimento, preparo, estudo, organização, identificação com a instituição e disposição própria para aplicar os princípios andragógicos.

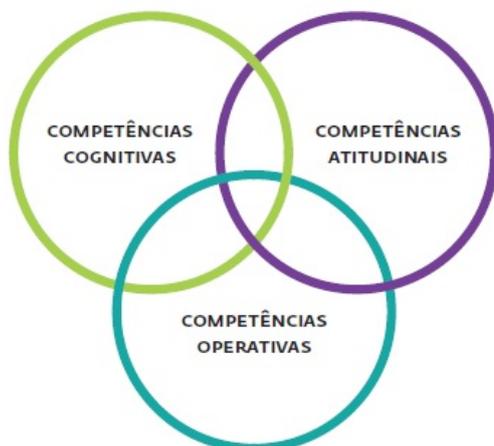
2.3 Desenvolvimento de competências profissionais e a profissionalização de bombeiros militares

Após realizar o planejamento do curso de formação profissional de bombeiros militares, transcrevê-lo em um currículo, qualificar os docentes do curso para aplicarem os princípios andragógicos durante suas aulas, será o momento de desenvolver as competências profissionais dos discentes e conduzi-los à profissionalização.

Para melhor compreensão do comportamento das competências durante a formação profissional, SENASP (2014, p. 37) descreve que as competências profissionais apresentam peculiaridades em cada instituição de ensino, devem ser apontadas na elaboração do currículo, e, são didaticamente divididas para mobilizar o processo de aprendizagem.

A saber:

Imagem 1: Mobilização das competências.



Fonte: SENASP, 2014, p. 37 (Adaptado pelos autores).

As competências cognitivas, para seu desenvolvimento requerem ações de pensamento por meio organizacional e investigativo e promovem no discente a criatividade, posicionamento e comunicação consciente; enquanto as competências operativas são afloradas quando o discente tem oportunidades de colocar em prática aquilo que vislumbrou no teórico, desde que de forma responsável, consciente e com reflexão; e as competências atitudinais permitem o desenvolvimento das potencialidades individuais, da interação coletiva, e o convívio em diferentes ambientes (SENASP, 2014, p. 18).

Em referência contínua, as competências profissionais a serem desenvolvidas em bombeiros militares para exercício de suas tarefas, em nível de execução, são apresentadas por SENASP (2014, p. 30-35) em conformidade às classes de competências.

As competências cognitivas que se destacaram foram: demonstrar domínio das legislações pertinentes; atuar demonstrando conhecimento em computação e informática, noções de mecânica e de física; ser capaz de operar serviços de comunicação; possuir conhecimentos básicos de psicologia e sociologia.

As principais competências operativas foram: aplicar procedimentos de segurança; realizar atendimento pré-hospitalar; ser capaz de agir em várias tarefas reconhecendo a cena e a situação; utilizar adequadamente o Equipamento de Proteção Individual; ser capaz de manusear equipamentos pertinentes e aplicar técnicas de extinção e combate a incêndios diversos; ser capaz de agir identificando riscos para si, para a equipe e para o público; ser capaz de sinalizar o trânsito, se necessário; ser capaz de solicitar reforço corporativo e apoio de outros órgãos; ter capacidade de tranquilizar parentes, familiares e vítimas; rapidez de raciocínio; capacidade de planejamento, de tomada de decisão; e ter destreza manual.

Nas competências atitudinais, as principais ações elencadas foram: ser dinâmico, ter coragem, agir com prudência; ter perseverança; agir com disposição para o trabalho; agir com respeito ao próximo; deferência; possuir autoconfiança adequada à tarefa; ter controle emocional; agir com postura ética e profissional; cordialidade e respeito; capacidade de organização; criatividade e inovação; e saber trabalhar em equipe.

Diante da grande quantidade de variáveis, vale destacar que mobilizar o desenvolvimento das diferentes classes de competências aos discentes ocorre durante o período da formação profissional, e esta tarefa é de responsabilidade dos docentes selecionados para o referido curso, desta forma,

Ensinar competências significa utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas próximos da realidade, em um complexo processo de construção pessoal com exercitações de progressiva dificuldade e ajudas contingentes conforme as características diferenciais dos alunos (ZABALA; ARNAU, 2010 p. 109).

Desta forma, uma qualificada seleção docente influenciará no resultado dos bombeiros militares recém formados e possibilitará uma maior

probabilidade de alcançar os objetivos propostos no planejamento e descritos no currículo para a formação profissional.

Portanto, quando os docentes trabalham de forma integrada e consciente para o desenvolvimento das competências profissionais dos discentes promovem um processo de tríplice investimento humano: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional. Este processo é denominado profissionalização (NÓVOA, 1992 *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 112).

A compreensão do que vem a ser profissionalização possibilita interferências por palavras parônimas, e nesta forma Torre e Barrios (2002, p. 56-57) alertam que apesar das semelhanças escritas há diferenças. A saber, *profissão* está relacionada à ocupação que exige de seu executante a realização de um período de formação específica; *profissional* é qualquer pessoa que tenha adquirido uma formação adequada para o exercício da profissão; *profissionalismo* se trata do exercício do profissional aplicar de forma autônoma conhecimentos e técnicas específicas em prol de seus clientes; e, *profissionalização* é um processo socializador de aquisição de características e capacidades específicas da profissão.

Em complemento, Tardif (2002, p. 247) acrescenta que o processo de profissionalização é uma questão epistemológica da prática profissional que relaciona conhecimentos e competências profissionais crescentes. Nesta concepção tardifiana, foram observadas ao longo de vinte anos de pesquisas principais características no processo de profissionalização, das quais oito se destacaram. A saber:

1. Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados; [...]
2. Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente; [...]

3. Os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas;[...]
4. Em princípio, só os profissionais possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos;[...]
5. Só os profissionais são capazes de avaliar o trabalho de seus pares;[...]
6. Os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e adaptação a situações novas e únicas, exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais;[...]
7. Tanto em suas bases teóricas como em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada;[...]
8. A autonomia e a competência profissionais têm, como contrapeso, a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade para com os clientes(TARDIF, 2002, p. 247-250).

Nesta compreensão, os bombeiros militares, durante o curso de formação profissional, devem receber instruções de docentes capacitados, receber conhecimentos especializados e embasados em protocolos, com práticas direcionadas para a solução de problemas reais e aplicação de criatividade e improviso quando a situação emergencial assim o exigir, além de alcançarem conhecimentos quanto às legislações penais e disciplinares correspondentes.

Portanto, o desenvolvimento de competências profissionais acontece durante o curso de formação profissional de bombeiros militares, pois neste momento se tem a oportunidade de trabalhar as classes cognitivas, operativas e atitudinais, que incentivarão um perfil profissiográfico condizente com as ações profissionais correspondentes. Este processo deve ser conduzido por docentes qualificados que contribuirão para o contínuo desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, ou seja, promoverão a profissionalização de bombeiros militares.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo teve suas fontes levantadas por meio da pesquisa bibliográfica substanciada por obras de autores da grande área da Educação, e, da análise documental da Matriz Curricular Nacional, além de uma aplicação direta por parte dos pesquisadores por meio de análise indutiva.

Os pesquisadores foram os instrumentos de coleta dos dados em meio a uma pesquisa explicativa, por buscar justificar que a elaboração de um currículo e a aplicação da andragogia são fatores que contribuem de forma positiva e crescente para a formação profissional de bombeiros militares (FGF, 2010, p. 47).

Tais procedimentos foram possíveis, pois mesmo que houvesse a análise de uma população específica, que são os bombeiros militares, não há apresentação de dados correspondentes à amostragem do público-alvo selecionado para a referida discussão, o que segundo Creswell (2010, p. 33-58) transfigura uma abordagem qualitativa.

A metodologia está associada a uma *práxis* em nível de experiência educativa para formação profissional de bombeiros militares, portanto, há presença de matéria, consciência e prática social; esta concepção filosófica é apresentada por Triviños (2008) como materialismo dialético.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou as perspectivas curriculares e os princípios andragógicos na formação profissional de bombeiros militares, em níveis de processos de planejamento, no qual se vincula o que a instituição pretende alcançar com o resultado de um curso, e, de execução, no qual se associa às metodologias de aprendizagem e ações formativas.

A fundamentação teórica foi dividida em três partes, na qual a primeira parte apontou que a discussão curricular na produção de competências profissionais se inicia no planejamento para elaboração do curso de formação

profissional para bombeiros militares; a segunda parte apontou que a metodologia de aprendizagem a ser aplicada pelos formadores de profissionais em um curso de formação profissional para bombeiros militares é a andragogia; e a terceira apontou que o desenvolvimento de competências profissionais acontece durante a formação profissional em trabalho as classes cognitivas, operativas e atitudinais, por meio de um processo que possibilitará a profissionalização de bombeiros militares.

Os procedimentos metodológicos se deram por uma abordagem qualitativa, em meio a uma pesquisa explicativa, cujos dados foram levantados por meio da pesquisa bibliográfica e da análise documental, em seguida foram analisados por um processo indutivo e o estudo foi substanciado pela concepção filosófica do materialismo dialético.

Ao final, se conclui que os resultados da pesquisa foram classificados como totais, uma vez que houve a explicação da necessidade de elaboração de um currículo antecedido por planejamento institucional e da aplicação dos princípios andragógicos nos processos de aprendizagem, que quando trabalhados em conjunto desenvolvem as competências profissionais e possibilitam a profissionalização dos bombeiros militares.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. **As competências do professor profissional:** entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. 2001. In: PAQUAY, Leopold et. al. Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Fátima Murad e Eunice Gruman (Tradução). Cristina Dias Alessandrini (Consultoria, supervisão e revisão técnica). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** 2. ed. Revisada e atualizada. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

BERTICELLI, Ireno Antonio et. al. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Marisa Vorraber Costa (Organização). 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

BORGES SOBRINHO, Cléber J. **Dispositivos curriculares docentes de profissionalização**: da competência individual à competência coletiva dos profissionais do Corpo de Bombeiros Militar do Tocantins. 2014. 152f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins. Palmas -TO, 2014.

CHARLIER, Évelyne. **Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática**. 2001. In: PAQUAY, Leopold et. al. Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Fátima Murad e Eunice Gruman (Tradução). Cristina Dias Alessandrini (Consultoria, supervisão e revisão técnica). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001

COLL, César. **Psicologia e currículo**. Cláudia Schiling (Tradução). Monique Deheinzeln (Verificação Técnica). 5. ed. 8ª impressão. São Paulo: Ática, 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Magda França Lopes (Tradução). 3. ed. Porto Alegre-RS: Artmed, 2010.

FACULDADE INTEGRADA GRANDE FORTALEZA (FGF). **Metodologia da Pesquisa e da Produção Científica**. Brasília-DF: POSEAD, 2010.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Patrícia Reuillard (Tradução). Cláudia Bitencourt (Revisão Técnica). 3. ed. Reimpressão 2007. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KNOWLES, Malcolm. **The modern practice of adult education**: from pedagogy to andragogy. EnglewoodCliffs: Cambridge, 1980.
NOGUEIRA, Sónia Mairós. **A andragogia**: que contributos para a prática educativa? Coimbra – Portugal: Colégio Novo, 2004.

Revista FLAMMAE

Revista Científica do Corpo de Bombeiros Militar de Pernambuco
Seção 3 – Anais de Eventos Técnicos-Científicos
XVII Seminário Nacional de Bombeiros – João Pessoa PB
Vol.03 Nº08 - **Edição Especial XVII SENABOM** - ISSN 2359-4829
Versão on-line disponível em: <http://www.revistaflammae.com>.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação, 1. v.).

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Ernani F. Da Fonseca Rosa (Tradução). Maria da Graça Souza Horn (Revisão Técnica). 3. ed. 8ª reimpressão. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA (SENASP). **Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais de segurança pública**. Andréa da Silveira Passos (Coordenação). ISBN: 978-85-85820-76-3. Brasília-DF: SENASP, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Cortez, 2002

TORRE, Saturnino de La; BARRIOS, Oscar. **Curso de formação para educadores: estratégias didáticas inovadoras**. Marcelo Rafael (Tradução). Sandra Garcia Cortes e Cristina Lourenço (Revisão). São Paulo: Madras, 2002

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 17. ed. reimpressão. São Paulo-SP: Atlas, 2008.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Carlos Henrique Lucas Lima (Tradução). Maria da Graça Souza Horn (Consultoria, supervisão e revisão técnica). Porto Alegre: Artmed, 2010.