

PORTARIA DE APROVAÇÃO DA DIRETRIZ CURRICULAR DO ENSINO NO CBMDF COM DIRETRIZES COMO ANEXO

Portaria nº 59, de 27 de julho de 2011.

Regulamenta a Diretriz Curricular para o Ensino no CBMDF aos Estabelecimentos de Ensino que ministram cursos ou estágios do CBMDF.

O COMANDANTE-GERAL, no uso das atribuições que lhe confere o art. 7º, incisos II, III e VI, do Decreto Federal nº 7.163, de 29 abr. 2010, que regulamenta o art. 10-B, inciso I, da Lei nº 8.255, de 20 nov. 1991, que dispõe sobre a organização básica do CBMDF, e

Considerando premissa do Comando a se pautar por uma política de ensino que prima pela excelência visando à profissionalidade (construção da identidade profissional nas dimensões da pedagogia das competências);

Considerando a necessidade de rever alguns conceitos pedagógicos antes trabalhados na Portaria nº 39, de 31 ago. 1999;

Considerando a necessidade de nortear os trabalhos desenvolvidos pelos Estabelecimentos de Ensino quanto à revisão e construção dos novos conteúdos curriculares;

Considerando a necessidade de se ter um modelo de Projeto Pedagógico para o desenvolvimento dos cursos na Corporação;

Considerando a necessidade de padronizar os modelos de avaliação de cursos visando à aplicabilidade dos mesmos como meio de fomentar as revisões e novas estruturas curriculares; resolve:

Art. 1º - Aprovar a Diretriz Curricular do Ensino no CBMDF a ser seguida por todos os Estabelecimentos de Ensino do CBMDF que ministram cursos ou estágios no âmbito do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal.

Art. 2º - As organizações que, eventualmente, serão denominadas Estabelecimentos de Ensino enquanto estiverem realizando algum curso ou estágio em suas instalações deverão fazer cumprir o Plano de Ensino e o Plano de Aula documentados na Diretriz Curricular.

Art. 3º - Todo e qualquer curso ou estágio criados ou elaborados no âmbito do CBMDF deverá obrigatoriamente ser submetido à aprovação do Diretor de Ensino assessorado pela Seção de Planejamento - SEPLA /DIREN.

Art. 4º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Portaria nº 39, de 31 ago. 1999.

Em consequência, segue como anexo 1 ao presente boletim, as Diretrizes Curriculares do Ensino no CBMDF.

MARCIO DE SOUZA MATOS – Cel. QOBM/Comb.
Comandante-Geral

ANEXO 1

	CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DO DISTRITO FEDERAL DEPARTAMENTO DE ENSINO, PESQUISA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DIRETORIA DE ENSINO	
---	---	---



DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO NO CBMDF

SUMÁRIO

1-FINALIDADE	5
2-OBJETIVO	5
3-OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
4-HISTÓRICO	6
5-TEORIAS CURRICULARES	7
5.1-Concepções curriculares	7
5.2-Teoria curricular tradicional.....	8
5.3-Teorias críticas.....	10
5.4-Teorias pós-críticas	11
5.5-Análise entre teorias e práticas curriculares.....	11
5.6-Diretriz para a elaboração de currículo.....	12
6-DA METODOLOGIA PARA A ELABORAÇÃO DE CURRÍCULOS DO CBMDF	13
6.1-Conceito de currículo	13
7-ETAPAS PARA A COMPOSIÇÃO DOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO	13
7.1-Estudo do ambiente externo a Corporação (sociedade/comunidade)	13
7.2-Verificação e estudo do ambiente interno (todo o Sistema de Ensino)	13
8-ANÁLISE E AVALIAÇÃO CURRICULAR.....	14
8.1-Avaliação curricular	14
8.2-Diretriz para avaliação de currículo.....	15
8.2.1-Avaliação curricular ou de curso	15
8.2.2-Avaliação da estrutura e funcionamento dos cursos.....	15
9-O Projeto Pedagógico de Cursos e sua Construção	16
10-DA ESTRUTURA CURRICULAR	18
10.1-Da ordenação curricular	18
10.2-Da Elaboração do currículo.....	18
REFERÊNCIAS	41

DIRETRIZ CURRICULAR DO ENSINO NO CBMDF

APRESENTAÇÃO

Na Pedagogia muito se questiona sobre a importância de se trabalhar metodologias que permitam a construção curricular sendo presença constante nas várias escolas pedagógicas desde a tradicional à construtivista ou dialógico-globalizada.

Nessa busca os cientistas da educação tem compartilhado de uma abordagem que fundamente o Planejamento Escolar por meio não apenas do aspecto administrativo como também ao que se refere à organização curricular.

A necessidade e dificuldade de desenvolver uma metodologia de elaboração de currículo, portanto, vai além do ensino militar; é algo que os educadores têm se proposto a discutir continuamente e exaustivamente em congressos e estudos acadêmicos.

A proposta de construção deste trabalho vem no sentido de nortear as ações do conhecimento/aprendizagem do Sistema de Ensino do CBMDF; o que se percebe é que há muito se tem constatado uma “pré ocupação” dos gestores educacionais da corporação em propor um desenho do que seja de fato um currículo real e condizente com a formação Bombeiro Militar, formação essa que requer uma diversidade enorme de conhecimentos; conhecimentos que vão além da descrição de funções e sub funções, dado que perpassam a caracterização única de um profissionalismo militar demandando atenção epistemológica de linhas de pensamentos que trabalhem uma formação consciente, sócio, econômico, cultural, política, ambiental e tecnológica.

Com a introdução das novas tecnologias e padronizações educacionais que nem sempre condizem com a realidade do que se deseja formar no caso (a formação bombeiro militar), e ainda sendo agravadas por inesperadas repactuações tácitas ou imposições formais advindas de esferas políticas que carecem de discernimento quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino militar, (sabido que este é possuidor de características próprias previstas em lei); muitas vezes o que se percebe é que por falta de esclarecimento dessas práticas tão particulares exista uma tendência a levar esse ensino a didáticas e metodologias que o afastam de seus princípios e valores. E essas contínuas mudanças e interferências implicam em rápidas substituições de perfis profissionais a que a corporação pretende trabalhar para continuar servindo a sociedade dentro do padrão de excelência que sempre se fez.

Em vista de um perfil demandado, observou-se a necessidade de redimensionar a competência da formação bombeiro militar, diga-se de passagem, que não tem sido privilégio somente das escolas militares tais associações e escolhas

pedagógicas, essa preocupação com perfil profissional também faz parte das Instituições de Ensino Superior de todo o País.

Encontrar uma orientação preconizada das práticas didático-pedagógicas a que venha apoiar essa situação tem sido um exercício exaustivo daqueles envolvidos no processo educacional de toda escola uma vez que se tem deparado também com uma rápida desatualização profissional segundo Cardoso (2000).

Uma forma encontrada de amenizar os fatos pedagogicamente vem sendo discutido em Educação em nível nacional. Como referência de adequação curricular no país a metodologia para elaboração curricular tem sinalizado sob o emprego do conceito de “Competência”.

Este trabalho tem como objetivo a produção de uma metodologia de elaboração curricular para os cursos do CBMDF tendo como referência o documento do Conselho Nacional de Educação Parecer CNE/CP nº 29/2002 que trata do conceito de competência profissional:

Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades **para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados** em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do habitual, superando a experiência para a criatividade e a atuação transformadora. Assim, **age eficazmente diante do inesperado e do habitual**, superando a experiência para a criatividade e a atuação transformadora [...]. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, grifo nosso).

E ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para Elaboração Profissional de Nível Tecnológico, e a Matriz Curricular proposta pela SENASP/2000 proporcionaram um rompimento com a estrutura curricular tradicional o que vem contribuir para a organização de novos currículos do Sistema de Ensino do CBMDF quando da geração de competências sintonizadas com as novas exigências pedagógicas e tecnológicas mundiais.

FINALIDADE

A presente norma tem por finalidade adequar a metodologia de elaboração e revisão dos currículos pelos Estabelecimentos de Ensino e das organizações que eventualmente possam conduzir atividades de ensino, subordinados e ou vinculados a Diretoria de Ensino (DIREN).

OBJETIVO

Estabelecer preceitos que sejam comuns para a elaboração e revisão dos Currículos de cursos e estágios do CBMDF.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Abordar conceitos fundamentados nas teorias curriculares.
- Refletir sobre a prática curricular.
- Nortear ações para a elaboração e revisão curricular.
- Estabelecer uma metodologia de Avaliação de Cursos.

HISTÓRICO

Parte-se do pressuposto que não houve até o momento na corporação um estudo que compreendesse de indicadores para a elaboração e revisão de currículos de cursos; tentativas houve no sentido de adaptação do currículo às necessidades do momento, seja ele histórico, político, cultural ou econômico; porém quando de um estudo de se propor um conteúdo pedagógico abordando teorias curriculares e contextualizando seus preceitos junto à realidade educacional da formação nos Estabelecimentos de Ensino do CBMDF, este ficou a desejar por mais de uma década. Cabe neste momento ressaltar que não foi por falta de interesse daqueles que trabalhavam o ensino na Corporação, mas talvez por falta de um despertar para a ação pedagógica no sentido de consultar especialistas na área educacional, e, o que se percebe também é que à época as expectativas educacionais se bastavam e se resolviam pelo empirismo e pela prática, ou vivências do dia a dia sem maiores polêmicas educacionais.

Pondera-se que os conteúdos curricular da formação Bombeiro Militar foram sendo desenhados e adquirindo formas a partir da criação do primeiro curso de formação de oficiais, aspirantados em 2 de julho de 1970.

Da institucionalização do Ensino Bombeiro Militar em 1968 até a primeira formalização curricular percebe-se que os primeiros passos realizados para a construção do conteúdo programático por meio da divisão do ensino bombeiro militar em modalidades por área só veio acontecer a partir de 1980, onde o ensino foi definido nas seguintes áreas: o Ensino Fundamental, que compreendia de disciplinas básicas como Comunicação e Expressão, Matemática, Inglês, etc. e o Ensino Profissional que compreendia da Instrução Militar, a Instrução Geral e disciplinas próprias da Profissionalização Bombeiro Militar: Emergência e Socorros de Urgência, Maneabilidade de Incêndio, dentre outras.

A partir de 1992 até 1994 a “Grade Curricular” (terminologia pedagógica empregada à época) foi redesenhada dividindo o conteúdo curricular em áreas de Humanas, Exatas, Básico BM e Profissional; e foi a partir de 1996 que de fato pode-se dizer que houve um grande avanço quanto à estrutura curricular quando não apenas da compreensão das áreas como da divisão em pré requisitos de disciplinas, houve assim o

que se denomina de sequência e organização de conteúdos curriculares; o que permaneceu até o presente momento.

Atualmente com o advento da Lei 12.086/09 tanto os cursos de formação quanto os de aperfeiçoamento e altos estudos foram compelidos a revisões e mudanças quando do ingresso tanto para oficiais e praças passou da modalidade de ensino médio para o ensino superior.

Ocorre que havendo tal alteração, presume-se que os currículos necessariamente devam ser norteados por uma metodologia de elaboração curricular voltada para uma formação tecnológica (Curso de Formação de Praça) e Bacharelado com Habilitações definidas para o Curso de Formação de Oficiais. Sendo contemplados os seguintes procedimentos: **ordenação, sequência, interdisciplinaridade e integração de conteúdos** teóricos e práticos.

Para a realização desses procedimentos e a padronização dos mesmos é que se propôs a criação das Diretrizes Curriculares do Ensino do CBMDF.

TEORIAS CURRICULARES

Concepções curriculares

Desde as abordagens clássicas da educação sobre o significado de currículo, que estudos e reflexões tentam configurar e estruturar um conjunto de ideias que possam remeter ou sugerir uma maneira de ensinar e dar sentido a aprendizagem do profissional que se deseja formar. Com isso verifica-se um rol de evoluções de teorias pedagógicas que a seu tempo vem construindo a lógica das regulações em aprendizagem, ou seja, um estudo minucioso da forma de se apresentar o que se deseja aprender, ou do que se deseja formar, por meio de um documento que se denominou de currículo.

Na explanação de Sacristán (2000) a força do academicismo sempre se baseou numa teorização curricular centrada em conteúdos traduzidos pelo saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes disciplinas, valorizando os saberes distribuídos em disciplinas especializadas e em áreas de concentração. Por meio dessas concepções formalistas e tradicionais é que se herdou o sistema educativo atual, que concede títulos e valida cultura básica.

Mas ao que se propõe a leitura das teorias e concepções curriculares será a de que por meio delas se tenha um novo olhar educacional onde os objetivos não lidarão apenas com a transmissão do conteúdo propriamente dito, mas deverá compreender os significados que envolvem todo o processo educacional onde se dá a formação do indivíduo e o que se deseja que ele se torne.

Na História da Educação se percebe a preocupação quanto a formulação curricular através dos tempos. As teorias relacionadas ao planejamento curricular abordavam questões primárias que até hoje fazem parte do planejamento pedagógico quando a palavra de ordem é organizar o currículo de um curso ou de uma escola, são elas: o que ensinar, para quem ensinar, como ensinar e por que ensinar; ou o que os alunos devem aprender, ou saber e o que se poderá considerar válido para a formulação ou construção curricular.

Hoje, no entanto pode-se considerar que a esses questionamentos foram acrescentadas as relações que permeiam o cotidiano da escola com o meio, ou seja, existe além do que se precisa ensinar, ou aprender, questões que envolvam relações de poder, classes sociais, questões de gênero, raça, e de inclusão social com destaque ao respeito às diferenças.

O currículo é parte intrínseca do sistema de ensino. É ele que sustenta a formação profissional e, portanto, a ele está reservado o papel de dar identidade a escola. Com isto posto, para que haja inovação de preceitos em qualquer sistema de ensino, ou no procedimento de métodos educacionais essa necessariamente deverá passar pela identificação do tipo de currículo que se deseja adotar, ou trabalhar.

Por meio dessa identificação concebem-se as seguintes Teorias Curriculares: as Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Pós-Críticas. Enquanto a primeira trabalha com a objetividade, sugere modelos imparciais e formais, a segunda se coloca na corrente dialética do saber onde nada é tido como neutro, ou somente científico, ou perfeitamente verdadeiro; o conhecimento gera dúvidas, contradições, suposições; a teoria pós-crítica defende e tenta demonstrar que existe de maneira quase que explícita as conexões entre os jogos de poder, o saber e a identidade de acordo com uma vontade hegemônica.

Teoria curricular tradicional

A teoria curricular tradicional ao trabalhar a educação formal dispõe de definir os objetivos como sendo o principal identificador do que se pretende formar. Silva (2003) cita de acordo com Bobbitt (1918) que o sistema educacional deveria se ocupar primeiramente em estabelecer de forma precisa seus objetivos educacionais, que por sua vez deveriam se basear num exame das habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais. Comum a esse pensamento, o modelo tradicional de se conduzir um currículo, estava, portanto, confirmando os princípios da teoria da administração de Taylor onde a palavra chave era: eficiência.

Assim como Taylor, Bobbitt (1918) acredita que a eficiência depende da centralização da autoridade onde se definirá todo procedimento de tomada de decisões quanto aos processos a serem alcançados.

Defende uma teoria educacional que estabeleça uma base científica para a elaboração do currículo.

Bobbitt (1918) em sua obra *O Currículo* apresenta crítica incisiva quanto ao papel da escola, onde a compara a uma fábrica e o currículo como um processo de produção, em que os indivíduos são vistos como “matérias primas” e os professores como controladores do processo de produção, assegurando que os “produtos” eram construídos de acordo com as especificações minuciosamente traçadas e com o mínimo de desperdício. O que levou a entender de onde vieram as teorias e prática curriculares que foram se impondo como hegemônicas ao longo de todo esse tempo.

Pontua-se também em “*O Currículo*”, o primeiro pensar sobre a importância da construção curricular, colocando de forma clara que não basta desenvolver um novo currículo, existe ainda a necessidade de aprender mais como se pode desenvolver melhor esse novo currículo. Para Bobbitt (1918), o “homem não é um mero reservatório intelectual a ser preenchido com conhecimento”. O homem é uma criatura infinitamente complexa com uma ação imensamente diversificada; contextualizando, para o autor, o homem não é uma reserva de memória, cheia ou vazia, mas ele é ação, conduta, comportamento.

E complementa que a vida é feita de ação, então o homem na sua atividade é antes um ser fazedor e não apenas um ser conhecedor.

O que implementa a idéia de currículo é dessa forma traduzida em duas funções importantes a desempenhar, dentro da idéia de Bobbitt (1918):

- por um lado determinar quais os desejos do mercado de consumo, em termos de produto acabado e, por outro lado determinar a forma mais eficiente de elaborar o produto acabado. Funções essas que representam controle e poder sobre o que se deseja do indivíduo.

Nessa linha seguiu-se por algum tempo a gestão educacional um modelo embasado em Taylor, Fayol e Weber (eficiência, eficácia, efetividade).

Verifica-se que o trabalho dos especialistas em currículo à época era o de fazer um currículo que funcionasse de forma mecânica e burocrática, por meio do levantamento das habilidades e competências; esses especialistas em currículo planejavam e elaboravam instrumentos que pudessem aferir com precisão se as habilidades escolhidas eram de fato aprendidas.

As questões educacionais em torno de seus objetivos, ou aquilo que a escola deveria atingir era a de como se organizar eficientemente de forma a alcançar os propósitos educacionais.

Em Dewey pensador da escola tradicionalista, mas numa linha mais progressista oferece uma preocupação mais comprometida com a democracia do que com o funcionamento da economia (SILVA, 2003). Ao que se pretende mostrar, Dewey não parecia estar preocupado com a vida ocupacional adulta daqueles que viriam a se formar em alguma profissão, mas se voltava mais para a questão das experiências e vivências educacionais dos jovens. Essa teoria dava, também, importância aos interesses e às experiências das crianças e jovens. Seu ponto de vista estava mais direcionado à prática de princípios democráticos, sendo a escola um local para estas vivências. Em sua teoria, Dewey não demonstrava tanta preocupação com a preparação para a vida ocupacional adulta.

As Teorias Curriculares Tradicionais, portanto, podem ser resumidas em: conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter a eficiência nos resultados.

Teorias críticas

As teorias críticas, de acordo com Tomás Tadeu Silva (1993) estão mais voltadas para as questões que pontuam os fatores sociais e culturais tendo por fundamentação teórica características neomarxistas, onde se percebe um elo entre educação, ideologia, currículo oculto, poder, multiculturalismo, cultura.

Ainda segundo Silva (2003), citando Althusser, filósofo francês, pontuou que a escola é uma forma utilizada pelo capitalismo para manter a ideologia da classe dominante, transmitindo seus princípios, por meio de currículos prontos que tem como objetivo a reprodução de seus interesses.

Presencia-se por meio da teoria curricular crítica que a grande questão quanto à construção dos saberes escolares está expressa nas mais diversas concepções e significações que os sujeitos aprendentes fazem de si mesmo, existe aqui a integração sócio/cultural/econômica, diferenciando e opondo-se aos currículos prontos, uma vez que despreza a hegemonia que ocorre quando da implantação de currículos mais preocupados em reproduzir atos e costumes da classe dominante.

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante aos jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o

tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2003, p. 35).

Teorias pós-críticas

Aqui já se desenvolve a discussão analítica do currículo multiculturalista, aquele que se destaca por trabalhar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. O multiculturalismo tenta defender que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra. Quando do seu aspecto curricular o multiculturalismo não aprecia o currículo tradicional que tenta privilegiar a cultura branca, masculina, européia, heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante. A partir desta análise, houve a proposição de que o currículo também incluísse aspectos de formas mais representativas das diversas culturas dominadas.

Nessa perspectiva encontra-se e se difundem as idéias de tolerância e apreço as diferenças, respeito nas convivências e harmonia entre as mais diversas culturas (SILVA, 2003).

Análise entre teoria e práticas curriculares

Contextualizado as teorias acima apresentadas percebe-se que por meio das mais diversas concepções de currículo a inquietação epistemológica maior parece estar voltada para a organização da prática e ações pedagógicas a que o currículo se compromete a atingir quando do pensar a escola e suas vivências.

Seguindo o pensamento de Sacristán (2000) o currículo, é um dos fatores que mais influencia na qualidade do ensino não apenas por meio dos objetivos relacionados como também, por toda a diversidade e vivências que ocorrem ao mesmo tempo em conteúdos, ações e formas; complementa Sacristán (2000), que o currículo produz ao mesmo tempo o papel social, político e ideológico da escola e por isso mesmo ele é a identidade, ou de uma forma mais grotesca a “cara” do que se pretende formar; talvez esta seja a grande preocupação para que o mesmo seja desmistificado da forma burocrática e mecânica como a que ocorre, ou a que se propõe a teoria tradicional.

Já a natureza política do currículo apresentada por Tyler (1949) e ainda atual em nossos dias, definiu as quatro questões básicas que qualquer currículo deveria responder:

- a) Qual a finalidade educacional da escola?
- b) Como trabalhar as experiências de aprendizagem para o alcance dos objetivos a que a escola se propõe?
- c) Como organizar as experiências de aprendizagem para se obter uma instrução eficaz?

d) Como se pode avaliar a eficácia das experiências de aprendizagem?

Portanto definir o que se quer em um currículo é algo que exige além de uma simples seleção de conteúdos, requer não apenas o enfoque técnico-científico, mas o enfoque cultural, sócio-político e ideológico.

Diretriz para a elaboração de currículo

Das concepções acima explicitadas para a efetivação a que este trabalho se propõe encontra-se no pensamento pós-moderno a significação de um currículo que poderá nortear a metodologia de elaboração e revisão curricular dos cursos do Sistema de Ensino do CBMDF; caberia como proposta trabalhar esta metodologia dentro da ideia do **Currículo Híbrido** (aquele que incorpora distintas interpretações da realidade, trabalha com práticas e teorias diversificadas (MACEDO, 2002). Esta teoria curricular mescla o pós-moderno, as teorias críticas e a tradicional.

Sabido que cada escola tem sua forma específica de organização do conhecimento, criar uma metodologia que contemple o conhecimento da formação Bombeiro Militar requer reflexões que revisitam algumas propostas dentro dos vários conhecimentos, sejam eles: Pedagógicos, Filosóficos, Psicológicos e Sociológicos.

Portanto a organização e estruturação do conhecimento a que esta metodologia se propõe para a melhoria do ensino do CBMDF compartilhará das seguintes proposições:

- **Racionalista Acadêmica:** garantia da tradição cultural, organização do conhecimento clássico, método aristotélico/tomista (lógico/racional); professor como transmissor do conhecimento; o professor ensina, o aluno aprende (Escola Tradicional).
- **Cognitivista ou construtivista:** o currículo deverá ser organizado com intuito de estimular a construção do conhecimento. Por meio de provocações conscientes o aluno é levado a questionar e a solucionar problemas. Para que esta forma de conhecimento ocorra as atividades deverão ocorrer num clima de liberdade de pensamento e ações que compartilhem da compreensão mútua e participação entre alunos e professores. Estimula-se a autonomia intelectual (Escola Nova).
- **Experimentalista consumatória:** o currículo é considerado como um conjunto de todas as atividades e conhecimentos de uma escola; esta proposta curricular por se tratar de vivências experimentais onde os alunos devem por eles mesmos buscar a solução de seus problemas como descoberta de realizações pessoais é conhecida como Centro de Interesse, e também é uma parcela ligada a Escola Nova.

DA METODOLOGIA PARA A ELABORAÇÃO DE CURRÍCULOS DO CBMDF

Conceito de currículo

O Sistema de Ensino do CBMDF adota o **Currículo Híbrido**: currículo que reúne distintas interpretações da realidade e trabalha com práticas e teorias diversificadas. Teoria curricular que combina o pós-moderno com as teorias críticas e a tradicional.

Dentre a diversidade de modelos curriculares os estabelecimentos de ensino do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal adotam o modelo de malha curricular que mesmo sendo composta por disciplinas isoladas deverá possuir: ordenação, sequência, interdisciplinaridade e integração de conteúdos teóricos e práticos.

À Malha Curricular caberá a disposição das disciplinas devidamente organizadas pelos especialistas das áreas correspondentes à sua estrutura.

Em cada área, devem ser selecionados os conteúdos e organizados com o objetivo de permitir a aprendizagem/conhecimento por meio do **caráter holístico e integrado das competências** (SACISTRÀN, 2011) permitindo a formação integral do aluno.

Etapas para a composição dos currículos de formação

Para a construção e elaboração de um currículo o estudo deverá seguir as seguintes etapas:

Estudo do ambiente externo a Corporação (sociedade/comunidade)

- **Necessidades e expectativas** da comunidade em relação à profissão Bombeiro Militar.

- Das habilidades e Competências necessárias a formação profissional.
- Instrumentos mais comuns a serem utilizados: observação, entrevista, questionário, exame de fontes documentais.

- Cruzamento de dados: Análise dos dados obtidos e identificação de características do profissional com o perfil de que a sociedade necessita.

- Verificar as **reais condições e demandas** da sociedade com relação à profissão bombeiro militar.

- Programar a efetiva continuidade e graduação do conhecimento respeitando as linhas de pensamentos trabalhadas pelas áreas de conhecimentos.

- Avaliar a cada três anos a relevância dos conteúdos dos cursos.

Verificação e estudo do ambiente interno (todo o Sistema de Ensino)

- Perfil do aluno.

- Avaliação da estrutura curricular, seus pressupostos e organização: (integração, sequência, continuidade, verticalidade).

- Análise da Política de Ensino/Perfil do Ensino ou caracterização da Escola, sua ideologia e seus determinantes.
- Levantamento das vivências que articulem teorias e práticas adotadas (experiências dos profissionais do ensino).
- Análise dos procedimentos específicos adotados nos estágios dos cursos de formação.
- Revisão e análise das ementas, programas e conteúdos adotados e, especialmente, no que se refere às metodologias de ensino praticadas.
- Identificação das linhas de pesquisa e das articulações existentes entre o ensino e a prática profissional.

ANÁLISE E AVALIAÇÃO CURRICULAR

Avaliação curricular

A proposta de avaliação curricular no Brasil veio tomando forma desde a década de 80, e o entendimento à época era o de aferir a eficácia dos objetivos definidos em seus diferentes níveis para a formação dos conteúdos curriculares de cursos.

Com o passar dos anos verificou-se que a causa dos fracassos escolares poderiam não estar apenas no conteúdo curricular, percebeu-se que outros fatores também poderiam contribuir para a ineficiência da formação.

Surge então em 1994 Hoeben, que fazendo uma nova leitura dos planejamentos e reformas curriculares definiu os parâmetros de uma avaliação curricular quando a mesma fosse centrada em resultados; devendo a mesma considerar os seguintes questionamentos:

- Os Objetivos elaborados e pretendidos pela escola de fato poderiam ser cumpridos?
- A questão tempo/carga horária demonstra ser suficientes para o ensino e a aprendizagem?
- A estruturação dos objetivos e dos conteúdos é clara, progressiva e geradora de novas oportunidades de aprendizagem?
- O currículo está dividido em pequenas unidades que possibilitem uma eficaz construção de instrumentos de avaliação da aprendizagem (testes, observações, etc.)?
- Havendo um rendimento que não condiz com os trabalhados em sala de aula o currículo oferece outras possibilidades para retomada desses conhecimentos não deixando o aluno com pendências de aprendizagem?

O currículo eficaz, nesta perspectiva, é todo aquele que apresenta uma organização que facilita a estruturação das oportunidades dos alunos a aprenderem num tempo e ritmo adequados ao seu desenvolvimento.

O autor argumenta que outros fatores podem influenciar na eficácia de um currículo que vai desde a característica, ou o perfil do aluno, às competências, habilidades, motivação, nível sócio econômico, a formação dos professores (características do corpo docente), recursos didáticos, salas de aula, administração escolar; estes, embora sejam fatores que não podem ser confundidos com o currículo propriamente dito por pertencerem a outro contexto escolar não deixam de influenciar na composição curricular.

Diretriz para avaliação de currículo

Toda Instituição de ensino que preza pela qualidade de seus cursos tem como prioridade a avaliação curricular mantendo-a como prática contínua do processo educacional.

Entendendo o currículo como sendo a identidade do profissional que se deseja formar a avaliação curricular deverá compreender das seguintes etapas:

Avaliação curricular ou de curso

- Análise do Perfil do profissional.
- Análise do currículo atual (verificando as questões filosóficas e históricas, políticas e sociais).
- Análise das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o curso.
- Verificação dos objetivos, conteúdos, bibliografia.
- Verificação da organização curricular (integração, seqüência, continuidade, verticalidade, e flexibilidade).
- Análise da articulação entre teoria e prática.
- Análise da carga horária por curso e disciplinas.

Como complementação para o pleno desenvolvimento dos cursos é também necessária a verificação da estrutura escolar por meio de:

Avaliação da estrutura e funcionamento dos cursos

- Das condições físicas (instalações, equipamentos, localização, material instrucional).
- Dos recursos humanos disponíveis (Gestores Educacionais, Coordenadores, Instrutores, Professores, Auxiliares).
- Dos recursos pedagógicos (laboratórios, informática e bibliotecas).
- Dos recursos financeiros (institucionais e externos).
- Dos procedimentos utilizados nas atividades de ensino e pesquisa.

O Projeto Pedagógico de Cursos e sua Construção

1) O Projeto Pedagógico dos cursos deverá buscar a formação integral e adequada do aluno por meio de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

2) A concepção curricular proposta, ou seja, de um Currículo Híbrido, pressupõe que a escolha da metodologia seja coerente com os objetivos formadores de cada atividade do conhecimento e que a avaliação do desempenho respeite as características individuais dos alunos no cumprimento dos objetivos.

3) O planejamento curricular deverá estar voltado para a integração dos conhecimentos usando da interdisciplinaridade como metodologia que possa contribuir para as práticas de ensino.

4) A concepção curricular deverá atentar para ter as competências profissionais em formação por meio das práticas de ação/conhecimento/aprendizagem/ação.

5) Recomenda-se a seguinte construção para elaboração do projeto pedagógico dos cursos de formação:

5.1) Apresentação:

– Identifica a relevância do contexto pedagógico proposto para o curso.

5.2) Justificativa:

– Define as proposições político-pedagógica que levaram a construção do projeto pedagógico. A argumentação deve abordar de forma concisa a proposta do curso e sua repercussão no sentido de sinalizar a importância do mesmo para a sociedade. Deve se considerar a construção didático-pedagógica a que se pretende trabalhar no curso focando o modelo curricular, fundamentando-se na concepção teórica adotada.

5.3) Histórico:

– O histórico deve retratar a história do curso de forma sucinta.

5.4) Princípios Norteadores:

– Fundamentação filosófica, epistemológica e pedagógica do curso, devendo se atentar para as seguintes colocações: O que ensinar? Quem desejo formar? Como ensinar? Que valores deverão nortear a formação?

5.5) Objetivos:

– Os objetivos do Projeto Pedagógico deverão ser descritos de forma a esclarecer a importância da implementação do projeto para a escola. Deverá

apontar desde a sua contribuição cultural quanto tecnológica visando às práticas que possam transformar a realidade.

5.6) Perfil do Profissional:

– O perfil é a descrição de condições desejáveis a um profissional para atuar no contexto social. A definição das qualidades do profissional a ser formado pelo curso deve considerar as competências que atentam para a formação científica e humanística.

5.7) Organização Curricular:

– Entende-se por Organização Curricular no CBMDF o conjunto de conteúdos curriculares explicitados em matérias, disciplinas e/ou atividades complementares que dêem sentido à formação acadêmica e profissional que se pretende, e que atendam às Diretrizes Curriculares estabelecidas pela Diretoria de Ensino (DIREN) aos Estabelecimentos de Ensino.

– Na composição e estruturação curricular os componentes curriculares adotados pelos Estabelecimentos de Ensino do CBMDF deverão destacar dentre as formas de realização a integração entre a teoria e prática, buscando coerência com os objetivos definidos e o perfil do profissional desejado, buscando a articulação entre o ensino, a pesquisa e atividades complementares devendo contemplar conteúdos que atendam as grandes áreas de conhecimento e as subáreas do conhecimento estabelecidas na Política de Ensino do CBMDF.

– O **Estágio Curricular Obrigatório** deve ser concebido como conteúdo curricular implementado a partir do perfil do aluno. Deverá ser realizado pelos alunos após o término do curso de formação com a amplitude e a dinâmica de aquisição de experiência profissional.

– As **Atividades Complementares** são previstas com intuito de estimular a prática de estudos independentes, transversais, opcionais, permitindo a permanente e contextualizada atualização profissional específica desde que integradas ao Projeto Pedagógico do Curso.

– O **Trabalho de Conclusão de Curso** dos cursos de formação **como atividade de contextualização e integração do conhecimento, deverá ser desenvolvido por meio das experiências vivenciadas em qualquer das atividades pedagógicas inerentes ao curso.**

– A estrutura do Currículo deverá ser apresentada de acordo com as normas e procedimentos descritos nesta Diretriz.

5.8) Acompanhamento e Avaliação:

- A avaliação é um dos aspectos mais importantes do Projeto Pedagógico. Deve ser entendida como processo, com ênfase na dimensão qualitativa.
- Descrição do processo de acompanhamento e avaliação se divide em dois: A avaliação Institucional: é aquela que trabalha na dimensão qualitativa dos cursos e a Avaliação Educacional que trabalha as medidas de avaliação visando o rendimento do aluno quanto ao conhecimento/ aprendizagem não deixando de identificar a qualidade de ensino.
- As Normas Gerais de Avaliação Educacional é o documento oficial do Sistema de Ensino do CBMDF que normatiza os procedimentos em medida de avaliação a serem adotados pelos Estabelecimentos de Ensino.
- Cabe explicitar a necessidade do acompanhamento avaliativo pela Supervisão do Ensino e sua periodicidade e ainda descrever o processo de avaliação de aprendizagem.

5.9) Documentos que Integram o PPC:

- Informações e/ou documentos que integram o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e que são passíveis de alterações periódicas em função do processo dinâmico de avaliação de cursos:
 - estrutura do currículo;
 - programas de disciplinas e bibliografia básica;
 - regulamento do estágio para aspirantes;
 - regulamento do trabalho de conclusão de curso;
 - regulamento das atividades complementares;
 - infra-estrutura.

DA ESTRUTURA CURRICULAR

Da ordenação curricular

Na composição da estruturação curricular, ou da construção da Malha Curricular deverá se observar a seguinte lógica pedagógica:

- 1) ordenação;
- 2) sequência;
- 3) interdisciplinaridade;
- 4) integração;

Da elaboração do currículo

- 1) A Revisão e elaboração de currículos deverá ser proposta pelo Conselho de Ensino quando observados os resultados das Avaliações de Cursos realizados pela Seção de Avaliação Institucional (SEAVA).

2) Para a Revisão e Elaboração do Plano de Cursos deverá ser definido pelo DIREN o grupo de trabalho e nomeado pelo CMT GERAL.

3) Deverão compor o Grupo de Trabalho para a revisão e elaboração curricular:

- um Pedagogo preferencialmente do Quadro Complementar do CBMDF;
- colaboradores e auxiliares do ensino que tenham vivência na área de ensino e que atuam como servidores nos E.E e naquelas organizações que eventualmente ocorrem o ensino;
- instrutores, professores e especialistas das disciplinas que compõem ou que venham compor o Plano de Curso;
- a cada disciplina a ser trabalhada deverão ser agrupados no mínimo três docentes/instrutores ou no máximo cinco especialistas das áreas de conhecimento.

Nesse momento os docentes selecionados para trabalhar suas disciplinas irão realizar o detalhamento do PLANO DE CURSO.

A equipe, ou o grupo de trabalho deverá planejar sua disciplina, iniciando pela construção dos objetivos e em seguida, dispondo da indicação da carga horária aproximada que caberá à cada disciplina; neste momento a equipe deverá prever a situação ideal do processo de construção da aprendizagem compatibilizando os assuntos, objetivos específicos, técnicas e os procedimentos de ensino, os tipos de avaliação e a carga horária necessária para a verificação da aprendizagem.

Importante se faz a integração dos grupos de trabalho porque dela se compatibiliza a interdisciplinaridade dos conteúdos de aprendizagem.

Devem ser explicitados nos PLANOS DE CURSOS os pré-requisitos para cada unidade didática, isto é, atender a ordenação curricular (sequência e inter-relação).

O grupo de trabalho deverá se atentar também quando da construção das atividades complementares que poderão ocorrer em cada disciplina, devendo assim descrevê-las.

Nos PLANOS DE CURSOS serão dispostas as MALHAS CURRICULARES em que terá o nome de todas as disciplinas dos cursos, carga horária, e ordenação, incluindo carga horária para as atividades complementares, avaliação e coordenação, proporcionando o fechamento da carga horária total.

Composição dos PLANOS DE CURSOS:

- identificação;
- nome do Estabelecimento de Ensino;
- nome do curso;

- ano de elaboração do currículo;
- aprovação do currículo;
- duração do curso/carga horária
- objetivo geral do curso;
- objetivos específicos do curso;
- tipos de Avaliação e Medidas de Avaliação que requerem o curso;
- malha curricular do curso.

MODELO DE PLANO DE CURSO

(Orientações para elaboração)

1) IDENTIFICAÇÃO:

Estabelecimento de Ensino:
Curso:
Ano de elaboração do currículo: 2011
Aprovação do currículo: BG nº, de de..... de 2011.
Duração do curso: semanas.

2) OBJETIVOS:

2.1) Geral:

Deve indicar as competências (ou seja, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes) que o estudante terá que desenvolver até o final da disciplina.
Ex.:

2.2) Específicos:

A cargo da Coordenação Pedagógica.

3) TIPOS DE AVALIAÇÃO E MEDIDAS DE AVALIAÇÃO QUE REQUEREM O CURSO:

Realizar a verificação – ao longo das aulas – do alcance dos objetivos propostos por meio de recursos de avaliação. Pode ser feita de maneira geral, através de questionamentos diretos sobre os objetivos previamente enunciados. Em momento posterior, ocorrerá a Verificação da Aprendizagem, realizada pela Seção de Avaliação do E.E, sendo necessária uma breve descrição dos instrumentos de avaliação mais apropriados, tais como:

exercícios;
estudos dirigidos;
trabalho em grupo;
seminário;
observação do comportamento;
conversas informais;
verificações formais por meio de provas de questões dissertativas e de questões objetivas;
arguição oral;

relatórios;
projetos, etc.

4) **MALHA CURRICULAR DO CURSO**

Relacionar todas as disciplinas que compõem o curso.

Ex.:

Administração Bombeiro Militar;
Atividades Físicas BM;
Combate a Incêndio;
Direito;
Emergências Médicas;
Ensino BM;
Instrução Geral;
Operações BM;
Segurança Pública;
Serviços Técnicos;
Salvamento;
Tecnologia da Informação;
Prevenção em Estádios;

Os PLANOS DE CURSOS serão compostos pelos PLANOS DE ENSINO.

PLANOS DE ENSINO:

- nome do EE;
- nome do curso ;
- ano de elaboração;
- nome da disciplina;
- carga horária da disciplina;
- a Ementa da disciplina com:
- o objetivo geral da disciplina;
- os objetivos específicos da disciplina;
- os assuntos por unidade;
- as instruções metodológicas;
- as referências bibliográficas;
- a avaliação da aprendizagem especificando o tipo de prova ou a metodologia de avaliação.

MODELO DE PLANO DE ENSINO

(Orientações para elaboração)

5) **IDENTIFICAÇÃO**

Estabelecimento de Ensino: CEFAP	
Curso: CFP	
Ano de elaboração: 2011	
Disciplina:	Carga-horária:

6) **EMENTA**

É uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual ou conceitual/procedimental de uma disciplina, ou seja, é um resumo dos conteúdos que serão trabalhados.

Os principais tópicos da matéria são apresentados sob a forma de frases nominais (frases sem verbo).

Não é necessário que os tópicos sejam elencados em itens (um embaixo do outro): a redação é contínua.

Para a elaboração da ementa, que reúne conteúdos conceituais e procedimentais, podem ser utilizadas, dentre outras, expressões como: "estudo de"..., "caracterização de"..., "estabelecimentos de relações entre"..., "busca de compreensão de"..., "reflexão sobre"..., "análise de"..., "exame de questões sobre"..., "descrição de"..., "pesquisa de"..., "investigação sobre"..., "elaboração de"..., "construção de"..., "introdução a"..., "fundamentação de"..., "desenvolvimento de"..., "aplicação de"..., "explicitação de"..., "crítica de"..., "interpretação de"..., "aprofundamento de"..., "produção de"..., "criação de"..., "organização de"..., "confecção de"..., "demonstração de"..., "levantamento de"..., "definição de"..., "processamento de"..., "expressão de"..., "comunicação de"..., "participação em"..., "experimentação de"..., "detalhamento de"..., "discussão de"..., "orientação sobre"..., "comparação entre"..., "confronto com"..., "interface entre"..., etc.

Ex.: Estudo dos atributos e responsabilidade do socorrista. Estudo e prática da avaliação geral do paciente. Domínio do suporte básico de vida. Estudo da manipulação e transportes de acidentados. Demonstração das fases do parto.

7) **COMPETÊNCIAS (antigos objetivos)**

Ênfase na modificação de comportamentos do aluno.

CONHECIMENTOS	HABILIDADES	ATITUDES

Obs.: Vide texto Trilha do educador curso de formação de formadores.

8) **DESCRIÇÃO DOS MODULOS/UNIDADES**

MÓDULO	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
I	Ex.: Estudo dos atributos e responsabilidades do socorrista 1 O socorrista 1.1.1 Atributos do socorrista 1.1.2 Responsabilidades do socorrista 1.2 Imperícia 1.3 Imprudência 1.4 Negligência 1.5 Formas de consentimento 1.5.1 O consentimento implícito 1.5.2 O consentimento explícito 1.6 Omissão de socorro
II	

9) **INSTRUÇÕES METODOLÓGICAS**

São os meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos da aula, do conjunto de aulas ou do curso. Técnicas de ensino que podem ser empregadas:

Aulas expositivas empregando: quadro branco, retro-projetor e power-point;

Seminários para apresentação de trabalhos de pesquisa;
 Resolução de problemas;
 Estudos dirigidos em sala de aula;
 Simulações;
 Estudo de caso;
 Lista de tarefas;
 Discussões em grupo;
 Discussão dirigida;
 Investigação científica;
 Debate cruzado;
 Demonstração / aula prática;
 Visitas orientadas;
 Problematização;
 Etc.

Obs.: Para mais informações sugerimos pesquisa no material de estudo “Técnicas de Ensino”, constante na pasta do participante.

10) AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Especificar os tipos de provas ou a metodologia de avaliação (Vide norma reguladora do sistema de avaliação do E.E).

11) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PLANO DE AULA

O Plano de Aula deverá conter:

1) Identificação:

- nome do curso;
- nome da disciplina;
- carga horária da disciplina;
- nome do professor;
- número de aulas necessárias.

2) Organização das aulas a serem ministradas:

- recursos;
- estrutura (introdução/objetivo, desenvolvimento, revisão de conteúdos, avaliação, encerramento);
- metodologia (procedimentos, forma, caminho, ou atitudes em aula).

MODELO DE PLANO DE AULA

(Orientações para a elaboração)

I - IDENTIFICAÇÃO:

Curso:	
Disciplina:	Carga-horária:
Professor:	
Número de aulas:	

II - Organização Diária:

Recursos	Estrutura	Metodologia e observações
Informe os recursos que serão necessários a esta etapa da aula	INTRODUÇÃO Apresentação do tema da aula pelo professor; Explicitação dos objetivos da aula (objetivos específicos das Ementas) da aula; Apresentação da metodologia a ser utilizada. OBJETIVO – Ao final desta aula os alunos serão capazes de: Conceituar, identificar, analisar... Aplicar, utilizar... Relatar, atuar, defender...	Escolha da metodologia e demais observações necessárias ao andamento da aula.
Informe os recursos que serão necessários a esta etapa da aula	DESENVOLVIMENTO Apresentação propriamente dita dos conteúdos com destaque aos pontos principais que revelam os OBJETIVOS traçados.	Escolha da metodologia e demais observações necessárias ao andamento da aula.
Informe os recursos que serão necessários a esta etapa da aula	REVISÃO Revisão dos conteúdos explanados com a apresentação obrigatória dos OBJETIVOS apresentados.	Escolha da metodologia e demais observações necessárias ao andamento da aula.
Informe os recursos que serão necessários a esta etapa da aula	AVALIAÇÃO Verificação do alcance dos objetivos por parte do professor. Pode ser executada por meio de questionamentos sobre cada um dos objetivos a serem alcançados ao longo das unidades.	Escolha da metodologia e demais observações necessárias ao andamento da aula.
Informe os recursos que serão necessários a esta etapa da aula	ENCERRAMENTO Encerramento da aula com menção à próxima unidade. Apresentação de bibliografias para complementação do ensino.	Escolha da metodologia e demais observações necessárias ao andamento da aula.

➤ PLANO DE AVALIAÇÃO E MEDIDAS DE AVALIAÇÃO

É a materialização dos procedimentos empregados para a avaliação do conhecimento.

No PLANO DE AVALIAÇÃO deverá constar os seguintes itens: a relação das disciplinas, o tipo de instrumento de avaliação, o peso de cada instrumento de avaliação e a relação das habilidades e competências que serão objetos de avaliação.

Para a elaboração das avaliações do conhecimento deverá ser consultada a Norma de Avaliação Educacional.

EXPLICANDO A CONSTRUÇÃO DE OBJETIVOS EDUCACIONAIS

➤ TAXONOMIA DA APRENDIZAGEM DE BLOOM

A tarefa de classificar metas e objetivos educacionais foi desenvolvida em 1948 por um grupo de educadores que propuseram desenvolver um sistema de classificação para os três domínios: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor.

A idéia central da taxonomia é a de que os objetivos educacionais podem ser arranjados numa hierarquia do mais simples (conhecimento) para o mais complexo (avaliação). A taxonomia é apresentada abaixo com amostras de verbos para cada nível.

NIVEL	DEFINIÇÃO	AMOSTRA DE VERBOS
CONHECIMENTO	O aluno irá recordar ou reconhecer informações, ideias, e princípios na forma (aproximada em que foram aprendidos)	Escreva, liste, rotule, nomeie, diga, defina
COMPREENSÃO	O aluno traduz, compreende ou interpreta informação com base em conhecimento prévio	Explique, Resuma, Parafraseie, Descreva, Ilustre
APLICAÇÃO	O aluno seleciona, transfere, e usa dados e princípios para completar um problema ou tarefa com um mínimo de supervisão	Use, Compute, Resolva, Demonstre, Aplique, Construa
ANÁLISE	O aluno distingue, classifica, e relaciona pressupostos, hipóteses, evidências ou estruturas de uma declaração ou questão	Analise, Categorize, Compare, Contraste, Separe
SÍNTESE	O aluno cria, integra e combina idéias num produto, plano ou proposta, novos para ele	Crie, Planeje, Elabore hipóteses, Invente, desenvolva
AVALIAÇÃO	O aluno aprecia, avalia ou cria com base em padrões e critérios específicos	Julgue, Recomende, Critique, Justifique

➤ OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

1) Objetivos gerais

Refletem o propósito de uma aula em relação às outras e dentro do contexto geral do curso.

Devem expressar de maneira sucinta e clara a habilidade ou conhecimento principal a ser adquirido pelos alunos. Por exemplo:

- criar um pequeno banco de dados com queries e relatórios;
- montar uma pequena rede de computadores;
- trocar o disco rígido de um computador;

- aumentar a quantidade de memória RAM de um computador.

São objetivos gerais adequados, mesmo que na prática sejam difíceis de medir com precisão e sem ambiguidades. Por exemplo, um aluno pode saber a sequência correta para abrir um computador, localizar a placa de memória RAM e inserir uma placa extra. Por outro lado, o aluno pode danificar outro componente interno do computador, ou ser incapaz de reconhecer casos em que não é possível inserir placas de memórias adicionais por falta de espaço livre, ou ainda inserir a placa nova, mas ser incapaz de certificar-se que a placa está funcionando corretamente. Esses aspectos menores e mais detalhados, tomados em conjunto, constituem a habilidade propriamente dita.

Portanto, a fim de avaliar a habilidade dos alunos (e por extensão o sucesso da aula), esses aspectos devem ser explicitamente medidos com a ajuda de objetivos específicos.

2) Objetivos específicos

Learning outcomes (literalmente, resultados da aprendizagem) são metas bastante específicas que satisfazem certas necessidades educacionais. Devem ser focados em ações ou comportamentos observáveis e mensuráveis. Por esta razão, são sempre expressos através de verbos que comunicam expectativas do professor em relação ao que deve ser aprendido. Por exemplo, o objetivo geral 4, “aumentar a quantidade de memória RAM de um computador” pode ser complementado pelos seguintes objetivos específicos:

- remover a cobertura de um computador em menos de 2 minutos, usando as ferramentas adequadas e observando normas de segurança;
- localizar os slots de memória RAM em menos de 2 minutos;
- decidir, em menos de 1 minuto, se a nova placa de memória pode ser adicionada à(s) já existente(s) ou se deve substituir uma placa existente;
- inserir, em menos de 2 minutos, a nova placa de memória, observando normas de prevenção de danos por eletricidade estática;
- repor a cobertura do computador em menos de 2 minutos, usando as ferramentas adequadas e observando normas de segurança;
- em menos de 5 minutos, ligar o computador, interpretar as mensagens mostradas na tela, e decidir se a operação foi bem sucedida;
- se a operação não for bem sucedida, em menos de 15 minutos e sem consulta, usar as mensagens na tela para formular uma hipótese que explique o resultado negativo.

3) Estratégias para formulação de objetivos gerais

Estratégia 1:

Objetivos devem ser expressos em termos de desempenho do aluno.

Considere os seguintes objetivos:

- ensinar os riscos associados à eletricidade estática.
- compreender os riscos associados à eletricidade estática.

O objetivo 1 focaliza no que o professor faz, ao passo que o objetivo 2 focaliza no que o aluno faz, neste caso o que o aluno compreende.

Estratégia 2:

Objetivos devem ser expressos em termos do resultado da aprendizagem e não em termos do processo de aprendizagem.

Considere o seguinte objetivo:

- o aluno obtém conhecimentos sobre o funcionamento de impressoras.

Este objetivo enfatiza a aquisição de conhecimentos (processo de aprendizagem) ao invés dos tipos de comportamento que fornecem evidência que o aprendizado realmente ocorreu. Palavras como “obtem” e “desenvolve” geralmente indicam o processo de aprendizagem ao invés dos resultados desejados da experiência de aprendizagem.

Estratégia 3:

Objetivos devem refletir a combinação entre os conteúdos e os comportamentos desejados.

Considere os seguintes objetivos:

- planilhas eletrônicas;
- compreender o funcionamento de planilhas eletrônicas em um microcomputador.

O objetivo 1 contém apenas conteúdo; não contém um verbo nem faz referência a comportamentos do aluno. O objetivo 2 descreve o resultado geral do aprendizado além do comportamento desejado.

Estratégia 4:

Evite usar mais de **um** tipo de resultado de aprendizagem em cada objetivo geral.

Considere os seguintes objetivos:

- usar procedimentos experimentais adequados na solução de problemas de impressão;
- conhecer o método experimental e aplicá-lo eficazmente.

O objetivo 2 inclui tanto “conhecer” e “aplicar” como possíveis resultados de aprendizagem. É preferível usar um objetivo para cada resultado; um aluno pode

“conhecer” o método experimental (ou seja, recitá-lo de cor), mas ser incapaz de “aplicar” o método com eficácia.

Checklist:

- O objetivo geral indica um resultado de aprendizagem adequado ao tópico em questão?
- O objetivo geral inclui resultados esperados como conhecimento, habilidades, atitudes, etc.?
- O objetivo geral é alcançável dado a habilidade dos alunos, recursos materiais, tempo, etc.?
- O objetivo geral é relevante para os objetivos do curso?
- O objetivo geral começa com um verbo?
- O objetivo geral é claro, conciso e bem definido?

4) Estratégias para formulação de objetivos específicos

- Formule o objetivo geral.
- Comece cada objetivo específico com um verbo de ação que indique o que os alunos deverão fazer.
- Escreva objetivos específicos que expliquem o objetivo geral.
- Sempre que possível formule os objetivos incluindo condições e critérios, de modo a reduzir ambigüidades.
- Não omita objetivos complexos apenas porque é difícil formulá-los em termos de comportamentos. Nesses casos procure clarificação em textos de referência ou peça sugestões a colegas.
- Escreva um número suficiente de objetivos específicos para cada objetivo geral, de modo a descrever adequadamente os comportamentos necessários à obtenção do objetivo geral.
- Escreva um objetivo específico para comunicar cada resultado de aprendizagem.
- Sequencie os objetivos específicos de tal forma que o resultado de um seja pré-requisito para a obtenção do próximo.

Checklist:

- Os objetivos específicos são relevantes para o objetivo geral?
- O objetivo específico contém um verbo indicando um comportamento observável?
- O objetivo específico está formulado em termos de comportamento do aluno ao invés de comportamento do professor?

- O objetivo específico comunica um único resultado de aprendizagem?
- Os objetivos específicos foram organizados numa sequência lógica?
- Quando vistos objetivo geral?

➤ ELABORAÇÃO DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS POR COMPETÊNCIA¹

1) Ponto de Partida: Mapa de Competências

O mapa de competências (Figura 1) é um instrumento que auxilia os profissionais envolvidos no processo formativo a pensar de forma estratégica sobre o conjunto de competências profissionais que serão desenvolvidas durante o processo de aprendizagem, mediante as condições de ensino que serão criadas.

Curso		
Conhecimentos	Habilidades	Atitudes

Figura 1 – Mapa de Competências

Fonte: Cordeiro e Silva (2005).

Antes de elaborar o mapa, é importante compreender o que significa competência e como é possível identificá-la.

Dada as transformações ocorridas na sociedade e, notadamente, no mundo do trabalho, o conceito de competência tem sido tema de debates e discussões entre os teóricos. Por isso, faz-se necessário explicitar o conceito que se adotará neste projeto pedagógico. Assim, temos competência como:

A capacidade de **mobilizar saberes** para agir nas diferentes situações da prática profissional, em que as reflexões antes, durante e após a ação estimulem a “autonomia intelectual”, traduzida por Altet (1992) como a capacidade de ‘agir em situações diferentes, de gerir incertezas e poder enfrentar as mudanças no exercício de sua profissão. (PERRENOUD, 2002; ALTET, 1992; SHÖN, 2002, grifo nosso).

O termo mobilização de saberes deverá ser bem observado pelos profissionais envolvidos nas ações formativas, pois possibilita, dentre outras, a compreensão de três pistas que evidenciam pontos importantes relacionados aos processos pedagógicos, à elaboração do mapa de competências, à organização curricular e ao processo de ensino. Sendo as duas últimas pistas vistas junto ao segundo e terceiro instrumentos descritos neste projeto.

¹ CORDEIRO, Bernadete Moreira Pessanha. Consultora Pedagógica da Senasp. **Trilha do educador**. Curso de formação de formadores, 2009.

A primeira pista nos encaminha para a compreensão de que os saberes a serem mobilizados dizem respeito à capacidade de “saber”, “saber fazer” e “saber ser” (DELORS, 2000), e para isto a pessoa necessitará mobilizar conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser).

Podemos aprender conhecimentos sistematizados (fatos, conceitos, princípios, métodos de conhecimento etc.); habilidades e hábitos intelectuais e sensor-motores (observar um fato e extrair conclusões; destacar propriedades e relações das coisas; dominar procedimentos para resolver exercícios; escrever e ler; usar adequadamente os sentidos e manipular objetos e instrumentos etc.); atitudes e valores (por exemplo, perseverança e responsabilidade no estudo, modo científico de resolver problemas humanos, senso crítico frente aos objetos de estudos e à realidade, espírito de camaradagem e solidariedade, convicções, valores humanos e sociais, interesse pelo conhecimento, modos de convivência social etc.). (LIBÂNEO, 2004, p. 83).

Assim, para elaborar o mapa de competências, a primeira ação é fazer uma lista dos conhecimentos, habilidades e atitudes que serão desenvolvidos, considerando a temática do curso que será planejado. De acordo com Cordeiro (2008), chega-se a esta lista por meio das respostas que completam as seguintes sentenças:

Este curso criará condições para que os participantes possam:

- ampliar conhecimentos para: ...
- desenvolver habilidades para: ...
- fortalecer atitudes para: ...

As respostas que completam essas sentenças deverão ser escritas no mapa.

Veja na Figura 2 o exemplo de um mapa preenchido².

Curso: Uso da força Público-alvo: Profissionais da área de segurança pública Carga horária: 40 horas presenciais e 20 horas a distância		
Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
_ Definir o uso da força _ Identificar a legislação pertinente ao uso da força e da arma de fogo _ Descrever os modelos existentes que explicam a gradação do uso da força	_ Desenvolver habilidades requeridas no escalonamento do uso da força _ Manejar equipamentos e instrumentos utilizados no emprego do uso da força	_ Guiar-se pela escala de segurança (público, policial e infrator) _ Respeitar os aspectos legais _ Defender o uso dos equipamentos de proteção individual

Figura 2 – Exemplo de Mapa de Competências

Fonte: Baseado em Cordeiro e Gonçalves (2003).

² Os conhecimentos, as habilidades e as atitudes descritas acima foram utilizados a título de exemplo, não tendo sido exploradas todas as possibilidades.

2) Organização Curricular por Competência e Seleção de Conteúdos

De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), organizar um currículo por competência exige que o participante das ações a serem desenvolvidas seja preparado para utilizar a reflexão crítica em relação às tarefas da sua prática, às metodologias e técnicas utilizadas na sua profissão e ao ambiente em que desempenha as tarefas. Assim, a segunda pista, relacionada à mobilização de saberes, tem a ver com a forma de organização do currículo e com a seleção de conteúdos.

Um currículo por competência exige que:

- os conteúdos sejam entendidos como recursos a serem mobilizados pelos profissionais da área de segurança pública em situações concretas, privilegiando os que podem ser utilizados como instrumentos teórico-práticos, que orientem a tomada de decisão na ação profissional;
- novas abordagens, como a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalidade, possam ser contempladas.

A contextualização aponta para a necessidade de o curso ser coerente e sintonizado com a realidade. Isso implica a seleção estratégica e consciente de conteúdos estreitamente relacionados com as situações reais ou simuladas extraídas da prática profissional, ou seja, a transformação de uma teoria e prática de referência em uma teoria e prática significativas, criando, assim, condições para que ocorra o processo de construção e aplicação do conhecimento pelo participante, e não apenas a simples operação sobre os conteúdos. O trabalho realizado pelo facilitador em transformar o conteúdo em algo ensinável e aplicável é denominado transposição didática.

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto [...]. O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o participante da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado, permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o participante e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. (MEC, 2000, p. 79).

A abordagem interdisciplinar traz a necessidade de as disciplinas dos cursos ofertados pelo Treinasp estarem articuladas de modo a romper com a segmentação e o fracionamento das informações. Considerar a possibilidade das relações existentes entre os diversos campos de conhecimento contribuirá para uma visão mais ampla da realidade

e para a busca de soluções significativas aos problemas enfrentados no âmbito profissional.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação dos diferentes campos do conhecimento, possibilitando uma relação epistemológica entre as disciplinas, ou seja, uma inter-relação existente entre os diversos campos do conhecimento frente ao mesmo objeto de estudo [...] Romper com a fragmentação do conhecimento não significa excluir sua unidade [...], mas sim articulá-la de forma diferenciada, possibilitando que o diálogo entre eles possa favorecer a contextualização dos conteúdos frente às exigências de uma sociedade democrática. Levantando questões, abrindo pista, intervindo construtivamente na realidade, favorecendo o pensar antes, durante e depois da ação e, conseqüentemente, na construção da autonomia intelectual. (CORDEIRO; SILVA, 2005, p. 18).

Enquanto a interdisciplinaridade possibilita a relação epistemológica das disciplinas, relacionando e articulando campos de saberes frente a um objeto comum de estudo, a transversalidade dinamiza o currículo, mediante a inclusão de temas que perpassam todas as disciplinas, ampliando o vínculo com o real e os possíveis questionamentos a serem feitos frente a esta realidade.

Segundo Cordeiro e Silva (2005), a transversalidade refere-se a temas sociais que permeiam os conteúdos das diferentes disciplinas, exigindo uma abordagem ampla e diversificada; não se esgotando num único campo de conhecimento. Salienta-se que os temas transversais não devem constituir uma disciplina, mas permear todo o trabalho educativo.

O enfoque integrador torna a aprendizagem mais significativa, pois o conhecimento estrutura-se na mente do participante por meio de uma rede de inter-relações, que modifica a forma de armazenamento de informações, ampliando a capacidade de ativar os conhecimentos quando necessários para a resolução de problemas.

Enfim, a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalidade proporcionam o questionamento da realidade e a ação dos profissionais da área de segurança pública sobre ela.

Considerando os conteúdos e as possibilidades de abordagens sobre eles, uma boa orientação para a seleção daqueles que devam compor a malha curricular dos cursos é selecioná-los a partir do mapa de competências, categorizando-os como conteúdos conceituais, procedimentais e ou atitudinais. Sendo:

- **Conteúdos Conceituais:** aqueles relacionados aos conceitos, leis, teorias, princípios e doutrinas que o profissional da área de segurança pública deve saber em relação ao campo disciplinar.

- **Conteúdos Procedimentais:** aqueles que indicam os conteúdos relacionados aos métodos, técnicas e procedimentos que o profissional de segurança pública precisa demonstrar em relação ao campo disciplinar.

- **Conteúdos Atitudinais:** aqueles que expressam conteúdos relacionados a valores, crenças e atitudes e que deverão ser fortalecidos pelas situações vivenciadas dentro de um determinado campo disciplinar.

A Figura 3 mostra a seleção do mapa de conteúdos a partir do mapa de competências.

Curso: Uso da força e da arma de fogo Público-alvo: Profissionais da área de segurança pública Carga horária: 40 horas presenciais e 20 horas a distância		
Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
_ Definir o uso da força _ Identificar a legislação pertinente ao uso da força e ao uso da arma de fogo _ Descrever os modelos existentes que explicam a gradação do uso da força	_ Desenvolver habilidades requeridas no escalonamento do uso da força _ Manejar equipamentos e instrumentos utilizados no emprego do uso da força.	_ Guiar-se pela escala de segurança (público, policial e infrator) _ Respeitar os aspectos legais _ Defender o uso dos equipamentos de proteção individual
Curso: Uso da força e da arma de fogo Público-alvo: Profissionais da área de segurança pública Carga horária: 40 horas presenciais e 20 horas a distância		
Conteúdos Conceituais	Conteúdos Procedimentais	Conteúdos Atitudinais
_ O que é uso da força? _ Princípios do uso da força _ Código de utilização do uso da força e da arma de fogo para os encarregados de cumprirem a lei _ Modelos de uso da força	_ Habilidades de comunicação: identificação, entonação de voz etc. _ Escala de segurança (público, policial e infrator)	_ Relação do uso da força com a promoção dos direitos humanos _ Atitudes assertivas em relação ao uso da força, respeitando a escala de segurança

Figura 3 – Seleção de Conteúdos a partir do Mapa de Competências³

Fonte: Baseado em Cordeiro e Gonçalves (2003).

Uma vez listados os conteúdos, é possível agrupá-los, por afinidade, em campos de conhecimentos, módulos e unidades.

➤ **MODELOS DE AVALIAÇÃO DE CURSO**

AVALIAÇÃO DE CURSO PELO ALUNO (Este instrumento deve ser aplicado após a conclusão dos cursos de formação, aperfeiçoamento e especialização).

Estabelecer uma nota de 1 a 10 pontos para cada item, onde 1 identifica menor valor e 10 maior valor.

a) QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DO CURSO

³ Os conhecimentos, as habilidades e as atitudes descritas acima foram utilizados a título de exemplo, não tendo sido exploradas todas as possibilidades.

- 1) A motivação dos alunos foi adequada para a compreensão na maioria das disciplinas?
- 2) Perguntas formuladas pelos professores focalizaram, estimularam e desencadearam novas idéias profissionais?
- 3) As idéias principais durante o curso foram retomadas, resumidas, esclarecidas ou completadas, quando necessário?
- 4) Os exemplos utilizados foram ilustrativos, simples, relevantes e ajustados aos conceitos principais?
- 5) O vocabulário utilizado na apresentação foi preciso, correto, sendo traduzido quando necessário?
- 6) A maioria dos professores demonstrou domínio suficiente aos assuntos abordados?
- 7) Houve seqüência no desenvolvimento do assunto de modo que facilitasse o entendimento por parte do aluno?
- 8) Qual o grau de profundidade que foi desenvolvido o curso?
- 9) As técnicas de ensino utilizadas foram adequadas aos objetivos propostos?
- 10) A data proposta de realização do curso foi adequada?
- 11) O prazo (tempo do curso) foi adequado?
- 12) Adequação da quantidade de alunos?
- 13) Os textos foram adequados, preparados e utilizados?
- 14) O uso do material foi relevante para melhorar a aprendizagem do conteúdo?
- 15) Os recursos audiovisuais foram utilizados adequadamente?
- 16) As instalações físicas foram suficientes para um bom desenvolvimento do curso?

b) QUANTO AS AVALIAÇÕES

- 17) As avaliações foram feitas de forma periódica, facilitando a compreensão e o entendimento do assunto?
- 18) As avaliações foram adequadas aos objetivos propostos?
- 19) As avaliações contribuíram para a aprendizagem?
- 20) UTILIZE O VERSO PARA SUGESTÕES E COMENTÁRIOS.

AVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS

1) EM RELAÇÃO ÀS AULAS TEÓRICAS:

1.1) O conteúdo da disciplina:

- () É muito pertinente para a formação bombeiro militar.

- () É razoavelmente pertinente para a formação bombeiro militar.
- () É pouco pertinente para a formação bombeiro militar.
- () Não é pertinente para a formação bombeiro militar.

Comentários adicionais sobre o conteúdo da disciplina:

1.2) A metodologia da disciplina:

- () É bem adequado à proposta de ensino.
- () É razoavelmente adequado à proposta de ensino.
- () É pouco adequado à proposta de ensino.
- () Não é adequado à proposta de ensino.

Comentários adicionais sobre a metodologia adotada:

1.3) Os textos utilizados:

- () São de fácil compreensão.
- () São de razoável compreensão.
- () São de difícil compreensão.
- () Não permitem compreensão dos conceitos apresentados.

Comentários adicionais sobre os textos adotados:

2) EM RELAÇÃO ÀS AULAS PRÁTICAS:

- () Contribuem muito para o desempenho profissional.
- () Contribuem razoavelmente para o desempenho profissional.
- () Contribuem pouco para o desempenho profissional.
- () Não contribuem para o desempenho profissional.

Comentários adicionais sobre as aulas práticas:

3) Quais as suas críticas e/ou sugestões em relação à disciplina?

➤ OUTRO MODELO SUGERIDO PARA A AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA

a) AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA

O plano de ensino da disciplina é como um “contrato” entre professor e aluno, uma fonte de referência para localizar-se dentro do contexto e programa proposto pela disciplina, dando condições para o aluno planejar-se antecipadamente ao longo do semestre.

- 1) A disciplina atingiu os objetivos propostos.
- 2) Os conteúdos previstos foram plenamente desenvolvidos.
- 3) Os conteúdos desenvolvidos são atuais.
- 4) Os conteúdos foram desenvolvidos em nível adequado à formação.
- 5) As unidades desenvolvidas na disciplina foram bem integradas entre si.
- 6) A carga horária da disciplina foi adequada para o desenvolvimento dos conteúdos e atividades propostas. (Caso discorde, favor indicar em folha anexa, se julgar necessário um aumento ou diminuição da carga horária).
- 7) A disciplina proporcionou o desenvolvimento de alguma(s) desta(s) competências: relacionar, avaliar, participar, analisar, aplicar, elaborar, planejar.
- 8) Sempre que possível foram estabelecidas relações entre conteúdo da disciplina e de outras áreas do conhecimento bombeiro militar.
- 9) Senti-me motivado e dediquei à disciplina todo esforço que me foi possível.
- 10) Achei este questionário adequado para avaliação da disciplina (caso discorde, favor dizer porque e sugerir alternativas).
- 11) Faça qualquer outro comentário, sugestão ou crítica que julgar oportuno em relação à disciplina (práticas desenvolvidas, métodos utilizados, material utilizado, etc.).

b) AVALIAÇÃO DO PROFESSOR

Ao longo do curso, o professor:

- 1) apresentou e seguiu um plano de ensino coeso permitindo a orientação, e planejamento para o curso por parte dos alunos;
- 2) demonstrou clareza e segurança sabendo destacar os pontos mais importantes na exposição dos conteúdos da disciplina;
- 3) enriqueceu as aulas com exemplos de pesquisa e desenvolvimentos atuais;
- 4) utilizou recursos e procedimentos adequados aos objetivos propostos para a disciplina;

- 5) incentivou a participação dos alunos;
- 6) estimulou contribuições críticas;
- 7) incentivou o aprofundamento e re-elaboração dos conteúdos por parte dos alunos;
- 8) desenvolveu um relacionamento positivo com os alunos;
- 9) mostrou-se acessível para esclarecimento de dúvidas quando necessário;
- 10) apresentou e deixou claros os critérios para avaliação;
- 11) utilizou instrumentos (provas, trabalhos, etc) de avaliação compatíveis com o conhecimento, habilidades e atitudes desenvolvidas na disciplina;
- 12) analisou e discutiu com os alunos os resultados das avaliações;
- 13) estabeleceu relações entre conteúdos da sua e de outras disciplinas e da profissão;
- 14) cumpriu conteúdos e objetivos propostos na ementa;
- 15) faça qualquer outro comentário, sugestão ou crítica que julgar oportuno em relação ao professor.
- 16) faça qualquer outro comentário, sugestão ou crítica que julgar oportuno em relação à disciplina (práticas desenvolvidas, métodos utilizados, material utilizado, etc.).

➤ **MODELO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

Nome **da** **Disciplina:**

Departamento:

O objetivo deste questionário é coletar as opiniões dos alunos sobre diferentes aspectos desta disciplina, bem como saber como ele se auto-avalia.

Os resultados darão condições de refletir sobre a qualidade de seu ensino replanejar as atividades, de modo que favoreça o processo ensino-aprendizagem. Portanto, a seriedade nas respostas às questões é de suma importância.

Para responder às questões, utilize a seguinte escala de valores, marcando com X o conceito devido.

Escala de Valores

Conceito Sim AMV PV Não

Legenda: AMV = A maioria das vezes; PV = Poucas vezes.

OBJETIVO

VARIÁVEL Sim AMV PV Não

- 1) Conheço o Projeto Pedagógico do meu Curso?
- 2) Conheço os objetivos do meu curso?
- 3) Os objetivos do meu curso foram apresentados pelo professor?
- 4) Os objetivos da disciplina são coerentes com os objetivos do meu curso?
- 5) Percebi a importância da disciplina para minha formação profissional?
- 6) Os objetivos da disciplina estão sendo alcançados?

CONTEÚDO**VARIÁVEL Sim AMV PV Não**

- 7) O conteúdo está coerente com a ementa da disciplina contida no Plano de Ensino?
- 8) O conteúdo abordado na disciplina está adequado aos objetivos do curso?
- 9) A organização dada aos conteúdos da disciplina facilita a sua compreensão?
- 10) O conteúdo abordado na disciplina proporciona a relação teoria prática?

AValiação DA DINÂMICA DA DISCIPLINA**VARIÁVEL Sim AMV PV Não**

- 11) O Plano de Ensino (objetivo, conteúdo, metodologia, instrumentos e critérios de avaliação e bibliografia) foi apresentado e discutido com os alunos?
- 12) A Metodologia utilizada na disciplina favorece o ensino-aprendizagem?
- 13) A metodologia adotada oportuniza a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão?
- 14) A metodologia adotada oportuniza o interagir com outras disciplina?
- 15) O conteúdo da disciplina está sendo cumprido?
- 16) Sou incentivado a discutir os resultados e as conclusões das aulas teórico-prática?

AValiação DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**VARIÁVEL Sim AMV PV Não**

- 17) Os instrumentos utilizados avaliam o meu conhecimento sobre os conteúdos da disciplina?
- 18) A avaliação adotada na disciplina é coerente com os objetivos propostos?
- 19) A avaliação adotada na disciplina é compatível com o seu conteúdo?
- 20) Há reorientação sobre os erros cometidos na avaliação do processo ensinoaprendizagem?

AUTO-AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

VARIÁVEL Sim AMV PV Não

21) Estudo e faço as atividades (trabalho, leituras, etc) exigidas na disciplina?

22) Ao iniciar a disciplina eu possuía a formação básica necessária para alcançar um bom desempenho?

23) Tenho apresentado um bom desempenho com relação ao processo ensinoaprendizagem?

24) Sou assíduo às aulas?

25) Sou pontual às aulas?

26) Procuro estabelecer relação entre o conteúdo abordado na disciplina e outros conteúdos ou fatos já conhecidos?

AVALIAÇÃO DO PROFESSOR PELO ALUNO

VARIÁVEL Sim AMV PV Não

27) A assiduidade (comparecimento) é característica do professor da disciplina?

28) A pontualidade (cumprimento de horário) é características do professor da disciplina?

29) A interação estabelecida entre professor e aluno, favorece o processo ensinoaprendizagem?

30) Na disciplina, tenho sido incentivado a participar, discutir e expressar minhas idéias?

31) Tenho sido estimulado a formar juízo crítico perante as situações abordadas?

32) O professor transmite o conteúdo da disciplina com clareza em sua apresentação?

33) O professor demonstra domínio do conteúdo da disciplina?

34) O professor orienta o aluno na realização de atividades teórico-prático?

AVALIAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS E INFRA-ESTRUTURA

VARIÁVEL Sim AMV PV Não

35) O material disponível nas aulas teórico-prático é suficiente, permitindo a todos os alunos a sua utilização?

36) As condições físicas disponíveis são adequadas para a realização das aulas teóricoprático?

37) O professor utiliza adequadamente os equipamento eletrônicos?

38) Existe material didático-pedagógico que atenda as diversidades para a realização das aulas teórico-prático.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Neíza Dias da Cruz. **Análise ocupacional**: um instrumento para a elaboração de currículos. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976.
- BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais**. v. 1 e 2. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.
- BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Porto: Didáctica Editora, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 12.086, de 6 de novembro de 2009**. Dispõe sobre os militares da Polícia Militar do Distrito Federal e do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal; altera as Leis nºs 6.450, de 14 de outubro de 1977, 7.289, de 18 de dezembro de 1984, 7.479, de 2 de junho de 1986, 8.255, de 20 de novembro de 1991, e 10.486, de 4 de julho de 2002; revoga as Leis nºs 6.302, de 15 de dezembro de 1975, 6.645, de 14 de maio de 1979, 7.491, de 13 de junho de 1986, 7.687, de 13 de dezembro de 1988, 7.851, de 23 de outubro de 1989, 8.204, de 8 de julho de 1991, 8.258, de 6 de dezembro de 1991, 9.054, de 29 de maio de 1995, e 9.237, de 22 de dezembro de 1995; revoga dispositivos das Leis nºs 7.457, de 9 de abril de 1986, 9.713, de 25 de novembro de 1998, e 11.134, de 15 de julho de 2005; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12086.htm>. Acesso em: 11 jan. 2010.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jan. 2010.
- _____. Ministério do Exército. Departamento de Ensino e Pesquisa. **Diretriz para a elaboração do perfil profissiográfico**. Brasília, 1986.
- CORDEIRO, Bernadete Moreira Pessanha. Consultora Pedagógica da Senasp. **Trilha do educador**. Curso de formação de formadores, 2009.
- CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DO DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 28, de 20 de outubro de 2010. Política de ensino e diretriz geral do sistema de ensino do CBMDF. **Boletim Geral n. 195, 21 de outubro de 2010**.
- _____. Portaria nº 29, de 25 de novembro de 2010. Regulamento dos preceitos comuns dos estabelecimentos de ensino do CBMDF. **Boletim Geral n. 218, de 26 de novembro de 2010**.
- FÁZIO, Ednéia. **A política de ensino do Exército Brasileiro na Nova República**: o projeto de modernização (1985-2000). São Paulo: UNESP, 2008.
- GRONLUND, Norman D. **A formulação de objetivos comportamentais para as aulas**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1974.
- JAEGGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUDWIG, Antônio Carlos. **Democracia e ensino militar**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MAGER, Robert F. **A formação de objetivos de ensino**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1983.
- MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Volume integral**. Disponível em: <http://www.pucsp.br/cpa/volume_integral/volume_integral.html>. Acesso em: 4 jun. 2011.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995.
- _____. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press 1949. 128 p.

UNIOESTE. **Projeto de avaliação institucional**. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/prg/download/ProjetoAvaliacaoInstitucional.rtf>>. Acesso em: 4 jun. 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto de Avaliação Institucional**. 2009. Disponível em: <http://www.spl.unb.br/avaliacao/Projeto_Avaliacao.pdf>.

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO. **LS-12 Ficha de Avaliação de disciplina**. 2008. Disponível em: <http://www.unigranrio.br/.../LS-12-_Ficha_de_Avaliacao_de_disciplina.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO. **Modelo de formulário para avaliação de curso**. 2010. Disponível em: <[ftp.bauru.unesp.br/Documentos/engenharia/CURSOS/AVALIAÇÃO.doc](ftp:bauru.unesp.br/Documentos/engenharia/CURSOS/AVALIAÇÃO.doc)>. Acesso em: 4 jun. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Avaliação dos docentes pelos discentes – 2001/2002. Disponível em: <http://www.cpa.ufba.br/avaliacao/avalia_docente.htm>. Acesso em: 4 jun. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Auto-avaliação**. Disponível em: <<http://www.cpd.ufv.br/cpa/doc/autoAvaliacao.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2011.