

ARTIGO ORIGINAL

A VERIFICAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NOS CURSOS DE ATIVIDADES AUXILIARES DA ACADEMIA DE BOMBEIROS MILITAR COMO FORMA DE APRIMORAMENTO DO ENSINO

Natália Alves Antunes, Alexandre Cardoso Barbosa

1. Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais

RESUMO

O Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais, com o intuito de atingir a excelência no atendimento e propagar a cultura de prevenção e autoproteção, elaborou o Programa Desenvolvimento do Ensino. Um dos públicos que esse programa abrange é o público externo que executa atividades auxiliares nas áreas de trabalho da própria Corporação, mediante cursos ofertados pela Academia de Bombeiros Militar. Este trabalho buscou analisar se os atuais docentes desses cursos auxiliares utilizam metodologias ativas de ensino, por meio de entrevista e questionários, verificando quais as práticas metodológicas de aprendizagem empregadas, se conhecem e empregam metodologias ativas e como potencializar o aprendizado dos alunos. Com os resultados obtidos, foi possível sugerir medidas para aprimorar o ensino, como a formação/especialização na área de educação para os docentes. Ao proporcionar uma melhor aprendizagem para esses alunos, parceiros profissionais da Instituição, contribui-se, conseqüentemente, para uma melhor prestação de serviço para a sociedade.

Palavras-chave: ensino; aprendizagem; metodologias ativas; atividades auxiliares; Academia de Bombeiros Militar.

VERIFYING THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES AT MINAS GERAIS FIRE DEPARTMENT'S AUXILIARY ACTIVITIES COURSES AS A WAY TO IMPROVE TEACHING

ABSTRACT

The Military Firefighters Corps of Minas Gerais in order to excel in its service and share the prevention and self-protection culture created the Education Development Program. One of its target audiences is the external public that performs auxiliary activities in the Corporation's work areas through courses held by the Military Fire Academy. This work sought to analyze if the teaching processes chosen by the mentors of these courses were active methodologies, making use of interviews and surveys, verifying which methodological learning practices are used by teachers, whether they are aware or not of these practices, and if active methodologies are being used as well as how to enhance students' learning. Once the results were obtained, it was possible to suggest measures to improve teaching such as training/specialization in the area of education for teachers. By providing better learning for these students, the Institution's professional partners contribute, consequently, to a better service to society.

Palavras-chave: teaching; learning; active methodologies; auxiliary activities; Military Fire Academy.

Recebido em: 14/07/2022
Aprovado em: 29/08/2022

E-mail: natalia.antunes@bombeiros.mg.gov.br



1 INTRODUÇÃO

O Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais (CBMMG), ao longo dos seus 110 anos, tem desenvolvido e aprimorado os seus serviços. Com a incumbência de executar atividades de defesa civil, instituída pela Constituição Federal, artigo 144 (BRASIL, 1988), e Constituição Estadual, artigo 142 (MINAS GERAIS, 1989), a corporação busca propagar a cultura de prevenção e autoproteção, mediante práticas de proteção coletiva e individual, com o propósito de tornar os municípios mais conscientes dos riscos e resilientes aos desastres (MINAS GERAIS, 2021).

Para esse fim, a instituição estabeleceu objetivos estratégicos, resultados globais, os quais pretende realizar. Dentre eles está o objetivo estratégico 1, que visa buscar a excelência no atendimento com tempo-resposta (MINAS GERAIS, 2021). A busca por essa excelência se relaciona diretamente à educação continuada em proveito da melhoria de procedimentos no serviço de bombeiros (MINAS GERAIS, 2021). Por isso, por meio do Programa Desenvolvimento do Ensino, há o estímulo às pesquisas e inovações científico-tecnológicas correlatas às necessidades logísticas, administrativas e operacionais da corporação, e a finalidade de formar eficientes profissionais bombeiros (MINAS GERAIS, 2021).

Tal programa abrange também o público externo que executa atividades auxiliares nas áreas de trabalho do CBMMG, cuja formação, na Academia de Bombeiros Militar (ABM), iniciou em 2018, com a Lei 22.839/2018 (MINAS GERAIS, 2018). A ABM oferta, nessa área, Curso de Formação de Instrutor de Brigadistas (CFIB), Curso de Formação de Instrutor de Guarda-Vidas Civil (CFIGV) e Curso de Formação de Brigadista Municipal (CFBM).

O cenário do ensino na ABM apresenta desafios, como os relatados por Barbosa (2021, p. 15): as publicações científicas são escassas e a maioria dos instrutores não apresenta formação na área de ensino e possuem pouca experiência na docência.

Diante dessa conjuntura, este trabalho se fundamenta na análise da situação atual do ensino nos cursos auxiliares, tendo em vista que fatores internos e externos fortalecem o ato de aprender, e que docente, aluno e estratégias metodológicas necessitam de um bom vínculo (CLAPIS; LIMA, 2020).

Portanto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar se os atuais docentes do CFIB, CFIGV, e CFBM empregam metodologias ativas de ensino. Acredita-se que as informações aqui obtidas podem contribuir para a melhoria do processo educacional desses cursos, conseqüentemente, para a prestação de serviço para a sociedade. Com o intuito de atender a essa finalidade, os objetivos específicos são: verificar quais as práticas metodológicas de aprendizagem que os docentes utilizam no CFIB, CFIGV e CFBM;

averiguar se eles conhecem e fazem uso de metodologias ativas; e analisar como potencializar o aprendizado dos alunos.

1.1 A Lei 22.839/2018

A Lei nº 22.839/2018 (MINAS GERAIS, 2018) dispõe sobre a atuação de voluntários, profissionais e instituições civis na área de competência do CBMMG (prevenção e combate a incêndio e pânico; busca e salvamento; e atendimento pré-hospitalar). Por causa dessa legislação, a corporação se tornou responsável por estabelecer as normas que regem as práticas auxiliares, bem como a sua coordenação, fiscalização e avaliação. Além disso, garantiu à instituição a exclusividade da coordenação e direção das ações nas situações em que atuarem em conjunto.

A Diretoria de Atividades Técnicas (DAT), através da DAT/3, está incumbida da Divisão das Atividades Auxiliares, a qual é encarregada de desenvolver e planejar as atividades auxiliares, de acordo com a Resolução nº 914, (MINAS GERAIS, 2020a). Também foi necessário criar a Adjuntoria de Capacitação de Cíveis (ACC) vinculada à ABM.

Ainda como consequência dessa lei, foi publicada a Portaria nº 33 (MINAS GERAIS, 2018), de 02 de julho de 2018, que trata da realização de atividades na área de competência do CBMMG por voluntários, profissionais e instituições civis. Em 2020, essa portaria foi revogada e foi substituída por várias outras com o propósito de separar as informações em temas de interesse, promovendo assim maior facilidade de acesso aos interessados.

1.1.1 Adjuntoria de Capacitação de Cíveis (ACC)

Conforme a Resolução nº 923 (MINAS GERAIS, 2020b), dentre as suas várias atribuições, a ACC é responsável por recolher as demandas externas quanto a cursos ofertados ao público civil e efetuar o planejamento deles. Cabe à ACC confeccionar planos de disciplinas, aulas, apresentações de slides e quadro de trabalho mensal (QTM); acompanhar a execução dos módulos de ensino a distância (EAD); relacionar os instrutores e designar instrutores de outras seções; fazer a ata de conclusão de curso; verificar a necessidade de atualização das suas malhas curriculares; entre outras funções (MINAS GERAIS, 2020b).

1.1.2 Os cursos de formação

O CFIB, o CFGV e o CFBM acontecem sob demanda. Para padronizar o ensino em todo o estado, antes da pandemia de Covid-19, doença viral infecciosa, e sua necessidade

de isolamento, tais cursos eram completamente realizados pela ABM no Centro de Treinamento Profissional (CTP), que está localizado na região metropolitana de Belo Horizonte.

Todavia, com as restrições quanto a aglomerações e para evitar a locomoção de pessoas entre as cidades, como forma de dificultar a disseminação do vírus, atualmente a ABM realiza a educação a distância. O ensino presencial ocorre de maneira descentralizada nos Comandos Operacionais de Bombeiros (COB), unidades de coordenação regional do CBMMG.

Em 2019, foram formados 82 instrutores de brigada e guarda vidas, além de 200 brigadistas da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2020C). Já em 2020, 60 instrutores de brigada e 206 brigadistas concluíram o curso (MINAS GERAIS, 2020C).

O CFIB e o CFGV têm o diferencial de formar instrutores, pessoas que transmitirão conhecimento a outras. Sendo assim, a responsabilidade para com esses cursos é ainda maior, já que a formação desses discentes influenciará na formação dos outros a quem eles ensinarem. Para isso, há a disciplina didática nesses cursos.

1.2 Uma educação mais significativa

Há muito se aborda a questão de uma educação mais efetiva e mais significativa. Porém, nos últimos anos, essa discussão se tornou mais recorrente. A internet proporcionou o acesso rápido, fácil e global à informação, alterando significativamente a sociedade, uma vez que mudou completamente a maneira de as pessoas viverem e se relacionarem (BRAGA, 2018).

Segundo Bergonsi (2020), percebe-se que o docente deixa de ser o cerne, o detentor das informações, no processo de ensino/aprendizagem e passa a ser um mediador, orientador, direcionador para os alunos. Enquanto isso, o estudante se torna o protagonista, deixa de ser um sujeito passivo e é desafiado a contribuir com o seu conhecimento, adquirindo autonomia e assumindo a responsabilidade pela sua aprendizagem.

O ensino será interessante quando o aluno for estimulado a aprender e sentir-se desafiado, instigado (PRIESS, 2020). O estudante, segundo Debald (2020a), precisa desse estímulo, que ocorre por meio de atividades criativas, críticas e interativas, para aprender e ressignificar seus conhecimentos. De maneira oposta, o ensino tradicional se baseia em reprodução e memorização, não garantindo assim o fomento à aprendizagem efetiva.

A aprendizagem é engrandecedora e significativa quando se conecta com as necessidades e vivências dos alunos, inserindo-se no contexto e no cotidiano deles. Os alunos aprendem melhor quando utilizam os seus conhecimentos prévios e quando

estabelecem associações entre a realidade e o que se aprende (CAMARGO; DAROS, 2018). Moran (2018) estipula ainda que o processo de aprendizagem ocorre ao estabelecer conexões cognitivas e emocionais, e que esse processo é individual para cada pessoa, como comprovam pesquisas da neurociência.

De acordo com Priess (2020), para contribuir com uma educação mais significativa, eficiente e satisfatória, o professor precisa ter objetivos claros e definidos, refletir sobre o seu papel ao pensar o quê, para quê, para quem, como e onde está ensinando. Deve também tornar as aulas imprevisíveis, assim como equilibrar a competição e a cooperação nelas. Além disso, o autor afirma que o docente deve criar situações de ensino em que o trabalho em equipe seja primordial, valorizar a responsabilidade dos estudantes na realização das atividades, estabelecer metas e objetivos durante as aulas e oportunizar autonomia aos discentes.

1.2.1 Metodologias ativas

As metodologias ativas de aprendizagem são estratégias pedagógicas utilizadas como alternativa ao ensino tradicional (VALENTE, 2018). Tais metodologias consideram o aluno como sujeito ativo da sua própria aprendizagem e reconhecem que o ritmo, o tempo e o estilo de cada estudante são únicos, valorizando assim as diferentes maneiras do processo de aprendizagem, de forma a obter os melhores resultados (BACICH; MORAN, 2018).

O Quadro 1 apresenta as várias estratégias que podem ser utilizadas para estimular o aprendizado ativo e as suas características:

Quadro 1 - Estratégias de metodologias ativas

Estratégias	Características
Aprendizagem baseada em problemas	Os alunos deverão encontrar a solução de problemas que simulem situações reais do mercado de trabalho.
Aprendizagem baseada em projetos	Os estudantes desenvolvem um projeto utilizando a interdisciplinaridade e o trabalho em equipe para solucionar uma problemática.
Aprendizagem/instrução por pares	Os alunos têm contato prévio com a temática e se ajudam por meio de discussões e debates até alcançarem um determinado nível de entendimento.
<i>Brainstorm</i>	É uma técnica na qual todos expõem sugestões e debatem um tema ou problema com o intuito de obterem novas ideias sobre ele.
<i>Design Thinking</i>	É um conjunto de métodos utilizado para solucionar um problema ou criar/melhorar produtos e serviços. É colaborativo e experimental.
Estudo de caso	Aborda conteúdos por meio de análises e estudos de situações reais.
<i>Games/Gamificação/Jogos pedagógicos</i>	Os jogos fazem com que os discentes resolvam problemas, possibilitando a aprendizagem.

Método POE (Predizer, Observar e Explicar)	Os estudantes preveem a solução de uma situação por meio de divergências de ideias e acompanham a atividade verificando se os resultados foram aqueles previstos.
Rotação por estações/oficinas	O professor cria um circuito em que cada estação possui uma temática relacionada com o propósito da aula.
Sala de Aula Invertida	O aluno estuda previamente o conteúdo e a aula se torna local de discussões e atividades práticas
Visita Técnica	Promove o contato direto entre discente e o conteúdo tratado em sala de aula.

Fonte: Adaptado de Alcântara (2020).

Os docentes devem conhecer e utilizar essas estratégias apresentadas de maneira combinada, pois o emprego de apenas uma dessas metodologias pode dificultar a aprendizagem eficiente. A aprendizagem é um processo singular e diferente para cada ser humano, de forma que os estudantes precisam ser envolvidos nesse processo de diversas maneiras (BACICH; MORAN, 2018).

Em síntese, destacam Camargo e Daros (2018) que, ao utilizar atividades de aprendizagens mais ativas, o aluno desenvolve mais habilidades e competências, além de melhorar o aprendizado e a capacidade de reter conhecimento.

1.2.2 Ensino híbrido

O ensino híbrido está ligado a uma ideia de educação misturada, na qual a aprendizagem é contínua, acontece de diversas maneiras e ambientes, virtual e presencialmente, e não há apenas um modo de aprender (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Para Moran (2015), cada vez mais a educação formal se torna híbrida, visto que ela já inclui os espaços digitais, não se limitando somente ao espaço físico da sala de aula. Os grupos de práticas e saberes são ampliados e facilitados pelo digital. O estudante pode se tornar também produtor de informações, coautor, além de reelaborar materiais e divulgar seus trabalhos na internet.

Os cursos auxiliares ofertados pela ABM ao público civil são híbridos, têm a carga horária de educação a distância, a qual ocorre pela plataforma *Moodle*, e a carga horária presencial.

2 MÉTODO

Este estudo se apresenta, quanto à utilização dos resultados, como uma pesquisa aplicada, já que busca gerar conhecimento e ser empregado de forma prática (PRODANOV;

FREITAS, 2013). Os resultados poderão ser utilizados para aprimorar a aprendizagem do público civil nos cursos ofertados pela ABM.

Em relação aos objetivos, é uma pesquisa descritiva, uma vez que o objetivo principal é descrever características do fenômeno ou população (PRODANOV; FREITAS, 2013). O trabalho busca gerar conhecimento e ser empregado de forma prática no ensino das atividades auxiliares no CBMMG, ao descobrir se as metodologias ativas são utilizadas no processo de aprendizagem ou podem contribuir para a sua melhoria.

A abordagem do trabalho é quali-quantitativa. Qualitativa, pois os fenômenos são interpretados e recebem atribuição de significados (PRODANOV; FREITAS, 2013). Valoriza-se o entendimento e a compreensão dos instrutores no tocante ao ensino. É quantitativa, porque classifica e traduz em números as informações para analisá-las (PRODANOV; FREITAS, 2013). Baseia-se na quantificação das informações obtidas mediante os questionários respondidos por meio de um estudo transversal, em um período específico de tempo.

É ainda um estudo de campo, porque analisa fatos e fenômenos da maneira como acontecem e realiza o levantamento dos dados com maior profundidade (PRODANOV; FREITAS, 2013). No caso, examina-se se os instrutores utilizam as metodologias ativas e, em casos positivos, quais as mais recorrentes.

Os participantes da pesquisa foram todos os cinco bombeiros militares integrantes da ACC, professores dos cursos de atividades auxiliares. Ao longo do estudo, os participantes foram nomeados como Docente 01, Docente 02, Docente 03, Docente 04 e Docente 05, de forma a mantê-los anônimos. Para garantir sigilo absoluto, não houve campo de identificação do militar nos questionários.

Realizou-se, presencialmente, uma entrevista estruturada com o Chefe da ACC, de maneira a obter mais informações sobre o funcionamento dos cursos de brigadistas. As áreas abordadas nessa entrevista foram: a estrutura do curso, como ele é realizado e se/como é feita a preparação dos instrutores.

Aplicou-se um questionário semiestruturado para os cinco instrutores dos cursos de atividades auxiliares, integrantes da ACC, pessoalmente e individualmente. O questionário foi testado e validado, de modo a se tornar claro, objetivo e evitar interpretações impróprias. Dividiu-se em cinco seções, as quais buscaram conhecer os dados básicos, a formação acadêmica e as práticas pedagógicas de cada um, além de entender como é o processo de aprendizagem e como é realizada a potencialização do ensino para tais educadores.

Ambos os instrumentos permitiram um aprofundamento sobre a ACC, os cursos ofertados e o conhecimento dos instrutores sobre metodologias ativas de ensino, possibilitando assim verificar maneiras de potencializar a aprendizagem.

Os participantes tiveram acesso ao termo de consentimento, bem como ao termo de autorização de gravação de entrevista, que visou obter autorização para utilizar os dados adquiridos.

As respostas obtidas nos questionários foram examinadas por intermédio da análise prescritiva, a qual fornece recomendações e subsídios para alterar uma situação, de modo que o futuro desejado se realize, alcançando assim o melhor resultado a partir das possibilidades (SILVA, 2021).

O material foi explorado e as perguntas com respostas dicotômicas foram tabuladas em planilhas no *software* Microsoft Excel. Os gráficos com as informações do quadro de metodologias de ensino foram feitos tanto no Microsoft Excel quanto no *Google Forms*, sendo escolhidos os que apresentaram melhor visualização dos dados. Já as questões de resposta aberta foram verificadas uma a uma pela autora.

3 RESULTADOS

Nesta seção, os resultados da entrevista e dos questionários aplicados a todos os membros da ACC são apresentados. Divide-se em subseções: 3.1. Perfil do docente, 3.2 Prática pedagógica, 3.3. Potencialização do ensino e 3.4. Processo de aprendizagem.

3.1 Perfil do docente

Por meio dos questionários foi possível obter um panorama sobre os professores dos cursos de atividades auxiliares. Em relação à formação acadêmica, 40% da amostra possui especialização, 40% possui ensino superior completo e apenas 20% possui o ensino médio completo. Analisando a formação na área de pedagogia/educação, observa-se que 60% não têm essa formação específica. Quanto à formação acadêmica/especialização na disciplina ministrada, 80% têm essa formação. Nota-se, ainda, que há uma uniformidade, já que todos buscam se atualizar na sua área de ensino, seja por intermédio de cursos de qualificação ou por leitura de artigos, livros, manuais e procedimentos operacionais.

3.2 Prática pedagógica

No tocante às práticas pedagógicas, depreende-se que, mesmo às vezes não tendo a formação na área da educação, são professores com experiência de licenciatura no próprio CBMMG, que varia de cinco a 20 anos de prática. Sobre o tempo no qual lecionam para brigadistas, 60% dos docentes dão aula para atividades auxiliares há dois anos e

começaram na própria ACC, enquanto os outros 40% já haviam lecionado para brigadistas fora da ABM, tendo 11 e 19 anos de prática com esses alunos específicos.

Todos da ACC ministram para o público civil disciplinas específicas de bombeiro, como combate a incêndio urbano, atendimento pré-hospitalar, produtos perigosos, salvamento em altura, entre outras. Eles participam do planejamento do curso de brigadistas e do plano de disciplina. Os docentes afirmaram confeccionar material didático, regulamentos, resoluções, plano de ensino e selecionar o conteúdo e a carga horária. Todos declararam também elaborar o plano de disciplina junto com a equipe e segui-lo.

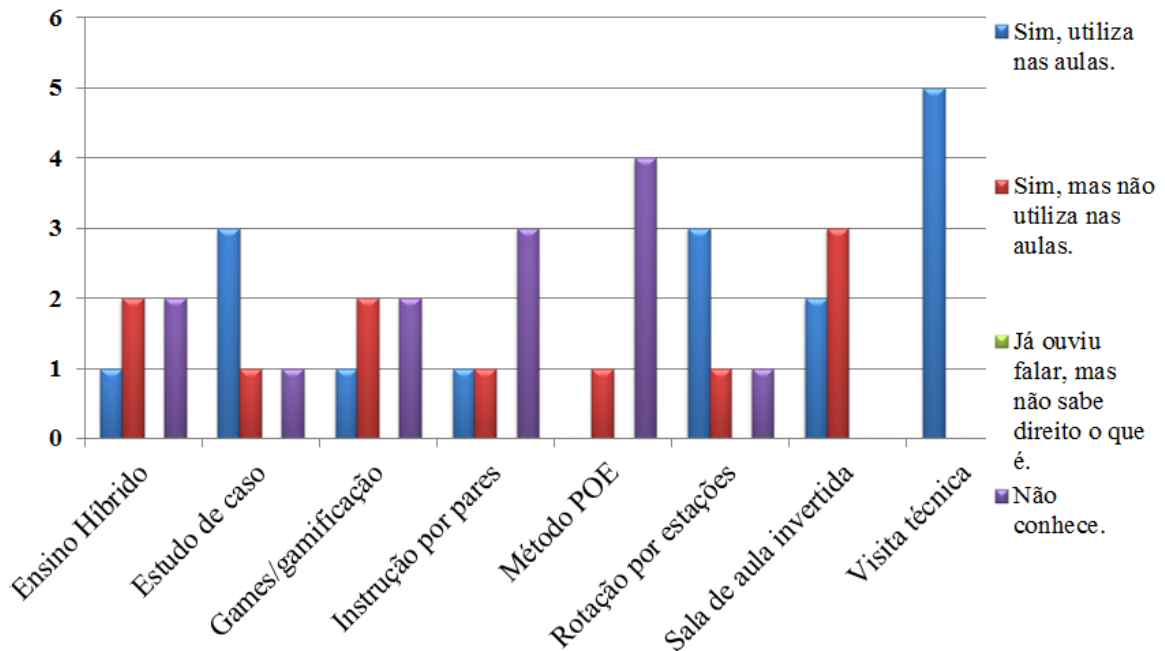
Para planejar as aulas, 80% dos docentes informaram que seguem as diretrizes da ABM e o plano de disciplina. O Docente 05 declarou realizar a “leitura do plano de ensino e plano de aulas, a revisão das apresentações e a separação dos materiais”. Em contrapartida, o Docente 02 alegou: “atuo há tanto tempo que vai no automático”, o mesmo que afirmou não apresentar o plano de disciplina aos alunos no início do curso.

Quanto às metodologias de estudo frequentemente utilizadas nas aulas, surgiram diversas respostas. O Docente 01 afirmou utilizar “metodologia tradicional e construtivismo”, o Docente 03 declarou usar “método de ensino tradicional” e o Docente 04 “aulas expositivas, debates”. Já o Docente 02 alegou utilizar a “técnica veja e pratique” e o Docente 05 “método todo-parte-todo: explica a dinâmica das aulas, explanação de todo conteúdo e fechamento com explicação de dúvidas”.

3.3 Pontencialização do ensino

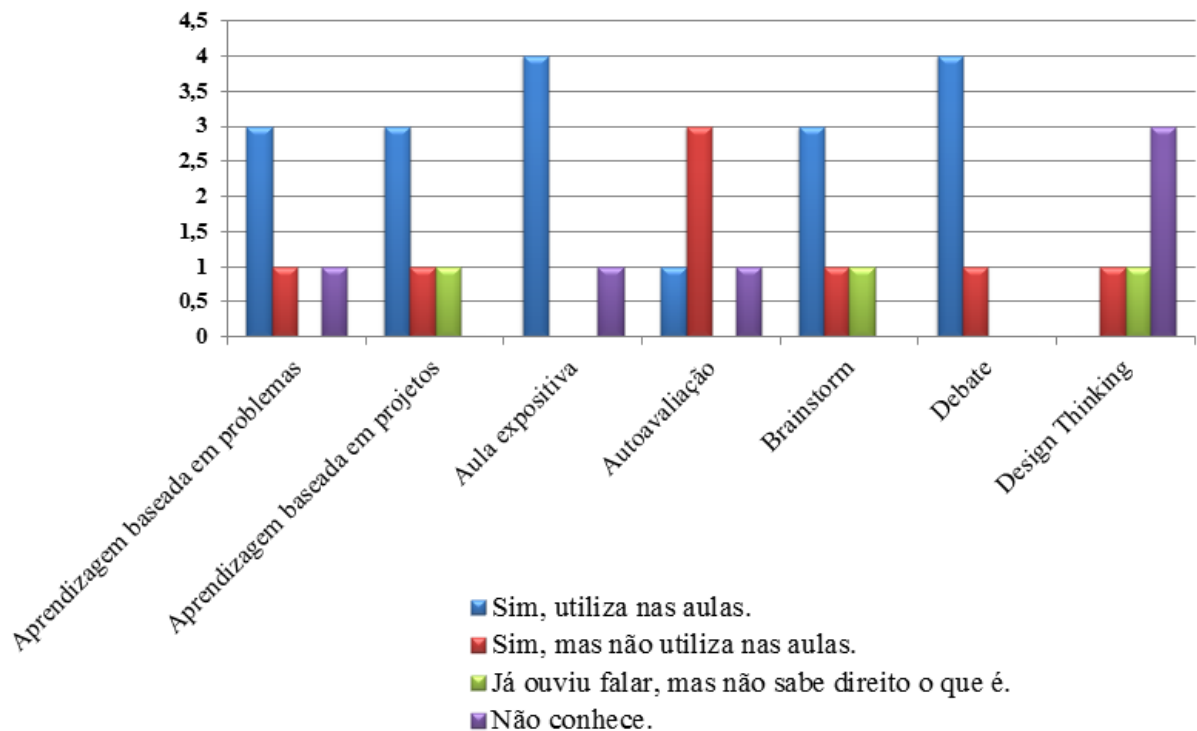
Com o objetivo de melhorar o ensino do curso, os docentes foram indagados sobre quais metodologias de ensino eles conhecem e utilizam em suas aulas. Os resultados são apresentados no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Metodologias de ensino conhecidas e utilizadas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 2 - Metodologias de ensino conhecidas e utilizadas



Fonte: Elaborado pelos autores.

A única estratégia metodológica de ensino utilizada por todos é a visita técnica. Em oposição, a menos conhecida é o método POE. Nem ele nem o *design thinking* são

utilizados em aula. O debate e a aula expositiva são utilizados por 80% dos professores. As estratégias usadas por 60% dos docentes são: a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, o *brainstorm*, o estudo de caso e a rotação por estações/oficinas. A sala de aula invertida é utilizada por 40% dos interrogados, enquanto a auto avaliação, o ensino híbrido, os jogos pedagógicos e a instrução por pares são utilizados por apenas 20%.

Os docentes apresentaram resultados variados em relação a conhecer e utilizar as metodologias ativas. O Docente 01 e o Docente 02 afirmaram utilizar quatro dessas metodologias, o que representa 28,57%; e o Docente 05, sete, 50%. O Docente 04, professor que cursa Docência em Ensino Superior, é o que tem maior conhecimento sobre todas as metodologias de ensino apresentadas, conhecendo 13 das 14 metodologias ativas. Contudo, ele faz uso de menos de 45% delas. Já o Docente 03, o que declarou mais utilizar estratégias diversas em suas aulas, faz uso de nove, no total, 64,29% das estratégias.

Pode-se perceber ainda que as metodologias ativas não são muito conhecidas por todos. Existe professor, como o Docente 04, que conhece bastante, 92,86% das estratégias. Porém, também tem professor, como o Docente 01, que conhece menos, 57,14%. Um outro ponto é que 60% dos docentes responderam mais “conhece, mas não utiliza nas aulas” sobre as metodologias ativas, do que “utiliza nas aulas”.

Todos os instrutores responderam que a interação entre professores e alunos ocorre. Essa interação acontece ao incentivarem a participação dos discentes e darem a oportunidade de os alunos exporem o que pensam e sabem sobre o assunto, contarem as próprias experiências, questionarem e até mesmo corrigirem o professor. 100% da amostra também afirmou associar teoria e prática. Segundo os docentes, isso ocorre ao exporem exemplos reais, fazerem o aluno vivenciar a situação e ao relacionarem os conteúdos apresentados com o público do curso.

3.4 Processo de aprendizagem

No processo de aprendizagem, todos afirmaram receber *feedback*, cada um à sua maneira. Sobre informar aos alunos a respeito de como está o aprendizado deles durante todo o processo educacional, o Docente 01 respondeu que não faz isso, enquanto 80% afirmaram repassar essa informação aos alunos. Todos os instrutores responderam utilizar provas como métodos avaliativos. Além disso, 60% afirmaram fazer uso das provas práticas, além das teóricas.

O Docente 01 acredita que o papel do professor no ensino é de um intermediador do conhecimento. Os Docentes 02, 03 e 04 veem o professor como um facilitador. Já o

Docente 05 acredita que o professor mostra para os alunos o caminho do conhecimento e o aluno deve utilizar esse caminho para aperfeiçoar seu aprendizado teórico e prático.

Quanto ao fato de o processo de aprendizagem depender mais do aluno ou do professor, as respostas variaram. Para o Docente 01, “o conhecimento é uma via de mão dupla, nem sempre o professor é o único detentor do conhecimento”. Para o Docente 02, “dos alunos, pois o professor apenas facilita o processo. Se o aluno não tem interesse, por exemplo, for obrigado a participar e não quiser aprender, o processo não ocorre”. Para o Docente 03, “depende muito do professor, mas o aluno tem que se empenhar em aprender também”. Para o Docente 04, “do professor em se atualizar e sempre procurar melhorar sua didática e do aluno em se esforçar e buscar o conhecimento através de pesquisas e estudos (revisões) periódicos”. Para o Docente 05, “do aluno e do professor”.

Por fim, quando questionados sobre a possibilidade de algo ser feito para melhorar o ensino no curso, todos foram unânimes em concordar. O desenvolvimento da plataforma EAD, a capacitação dos professores em relação às novas metodologias, a atualização e reciclagem deles, a consideração dos *feedbacks* de cada curso e a diminuição das atribuições dos professores que exercem muitas vezes outras três ou quatro funções foram os quesitos apontados nessa questão.

4 DISCUSSÃO

Diante das respostas dos questionários, verifica-se que os cursos de formação das atividades auxiliares têm aspectos positivos, porém, podem ser aprimorados. A prática do *feedback* é unânime entre todos os docentes. Essa técnica é fundamental para os estudantes, pois os orienta a desenvolver e a avaliar a própria aprendizagem, fazendo com que assumam a responsabilidade do processo. Por meio do *feedback*, eles são capazes de corrigir concepções equivocadas ou mal concebidas (HIGASHI; PEREIRA, 2020). Realizar esse processo significa cumprir uma etapa no caminho necessário para alcançar uma aprendizagem mais efetiva e significativa.

Os docentes compreendem o papel desempenhado pelo professor no ensino, o de facilitador, intermediador. Isso vai ao encontro do que afirma Priess (2020): o docente tem um papel estratégico, é ele quem facilita os processos de ensino/aprendizagem, quem organiza a condução do processo, quem desafia e amplia os conhecimentos dos alunos.

No tocante às práticas pedagógicas, os professores possuem experiência de licenciatura no próprio CBMMG, que varia de cinco a 20 anos de prática. Essa experiência é positiva, uma vez que é apenas quando se inicia a prática docente que o professor se torna um professor (BARBOSA NETO, 2017). Segundo Barbosa Neto (2017), o docente aprende a ser docente, sobretudo, na sala de aula, na prática, com o aluno, não somente por meio

dos conhecimentos teóricos. O docente não institui o seu saber-fazer a não ser a partir do próprio fazer (PIMENTA, 2020).

Apesar da experiência e dos instrutores estarem se atualizando e se especializando na área em que lecionam, o que demonstra interesse pelo que fazem, observa-se que 60% não têm formação acadêmica na área de pedagogia/educação. Somente o Docente 04 se especializa nessa área e tem mais conhecimento em metodologias ativas de aprendizagem. Isso não é o adequado, pois, para Pimenta (2020), os saberes pedagógicos e didáticos são imprescindíveis, não bastando apenas a experiência e os conhecimentos específicos.

É preciso ter atenção com a fala do Docente 02, que quando perguntado sobre como planeja suas aulas, afirmou: “atuo há tanto tempo que vai no automático”. Segundo Debalde (2020b), isso ocorre porque o professor continua entendendo o planejamento das aulas como um item inferior nos processos educacionais. O instrutor acredita não precisar planejar as aulas, uma vez que tem grande experiência profissional. O planejamento é uma parte essencial do ensino. Quanto mais bem feito, quanto mais refletir sobre o processo educativo, mais positiva será a execução (DEBALD, 2020b). Toda prática educativa tem que ter planejamento e sistematização (CAMARGO; DAROS, 2018).

O Docente 02 declarou ainda não apresentar o plano de disciplina aos alunos no início do curso. Isso vai de encontro às indicações de especialistas da área de educação, porque, para assumir a corresponsabilidade pela sua aprendizagem, o estudante necessita conhecer previamente o planejamento (DEBALD, 2020b). Tanto o professor quanto o aluno precisam saber claramente quais os resultados esperados através do ensino (CAMARGO; DAROS, 2018).

Um outro ponto é que, embora os cursos ofertados pela ABM na área de atividades auxiliares sejam híbridos, apenas 20% dos docentes declararam utilizá-lo e 40% afirmaram nem conhecer tal modalidade. Isso mostra um desconhecimento dos instrutores a respeito do ensino híbrido em si e com a prática de ensino realizada.

Os professores precisam se instruir mais a respeito dessa metodologia ativa, até mesmo porque ela faz parte do contexto do curso. Se bem utilizadas, as tecnologias digitais proporcionam diferentes possibilidades de aprendizagem, possibilitando ao estudante aprender mais e melhor (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). É essencial que o docente seja proficiente no uso das tecnologias digitais. Integrando-as ao currículo, serão obtidos resultados melhores na aprendizagem dos estudantes (BACICH, 2018).

Ao contrário do que se espera, a aula expositiva continua sendo muito empregada, presente na resposta de 80% dos docentes, sendo que um dos instrutores considera a própria aula tradicional. Isso é um desafio, como enuncia Braga (2018), pois esse tipo de aula provoca no aluno a falsa ideia de que muito aprendeu devido à grande quantidade de conteúdo transmitido, o que não é de fato verdade. Para o aprendizado ser efetivo, ser

fixado cognitivamente e mnemonicamente, exige-se que o conhecimento compreendido seja aplicável (BRAGA, 2018).

Ademais, 60% dos docentes, apesar de conhecerem várias metodologias ativas, utilizam poucas delas. Isso revela que o desafio de variar as práticas de ensino e deixar de lecionar de maneira tradicional é grande. No contexto educacional, a aula expositiva é importante, mas, no processo de aprendizagem, tal método deve ser um elemento adicional, secundário, não o principal (BRAGA, 2018).

Portanto, averiguou-se que as metodologias ativas ainda não são sabidas com profundidade e nem aplicadas como deveriam. Esses recursos permitem que os instrutores alterem sua postura no que diz respeito à aprendizagem, assim como os estimulam e os desafiam a romperem com os métodos tradicionais de ensino. Isso ocorre visto que, com as metodologias ativas, tanto os alunos quanto os professores são sujeitos ativos e produzem conhecimento (BERGONSI, 2020).

Para modificar a prática docente arraigada, em que a memorização e reprodução são valorizadas, deve-se investir na formação do professor (BERGONSI, 2020). Outro motivo favorável a esse investimento é que 20% dos entrevistados afirmaram não ter formação acadêmica/especialização na disciplina ministrada. A formação continuada mantém o professor atualizado, faz com que ele conheça novas metodologias ativas e aprenda a aplicá-las, diversificando assim o ensino. É indispensável que o instrutor se atualize permanentemente. Se ele não estudar e se aperfeiçoar, estará desatualizado (PRIESS, 2020). Azzi (2020) alega ainda que a qualidade de ensino está correlacionada à qualificação do docente.

5 CONCLUSÃO

Foi possível cumprir a intenção primordial deste trabalho de verificar se os docentes dos cursos de atividades auxiliares ofertados pela ABM fazem uso das metodologias ativas de ensino. Apurou-se que os professores ainda as conhecem e as utilizam pouco, tal e qual ocorre nos cursos de formação ofertados pela ABM, como já constatado em Barbosa (2021). Os docentes utilizam muito a aula expositiva, na qual o estudante não tem papel ativo na construção do seu conhecimento.

Constatou-se também que a estrutura dos cursos utiliza o ensino híbrido, sendo parte realizada on-line e a outra parte presencial. Além disso, tais cursos apresentam disciplinas práticas, que aproximam o aluno da realidade profissional.

Como uma alternativa factível para potencializar o aprendizado dos alunos, sugere-se que os instrutores realizem uma formação específica na área da educação, para evitar que a aula tradicional continue sendo ministrada e para que as metodologias ativas sejam

mais empregadas. Tais recursos permitem que o professor reconheça o seu papel essencial no ensino, deixando de ser um detentor do conhecimento e se tornando um mediador, facilitador do processo de aprendizagem.

Como limitação do trabalho, esta pesquisa se restringiu à entrevistas e questionários realizados aos docentes dos cursos auxiliares. Para verificar a qualidade do ensino e se a aprendizagem realmente ocorre de maneira efetiva é relevante indagar também os alunos, os servidores da corporação e a sociedade a qual recebe esses profissionais. Com esse propósito, recomenda-se a realização de novos estudos na área.

Em síntese, o CBMMG, ao aprimorar o ensino nos cursos de atividades auxiliares, capacitará e qualificará melhor os seus alunos, que são ao mesmo tempo seus parceiros profissionais. Sendo assim, o aprimoramento do ensino, por meio de metodologias ativas, proporcionará à sociedade um atendimento mais seguro e mais efetivo.

6 REFERÊNCIAS

ALCANTARA, E. (Org.). **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda: FERP, 2020.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2020.

BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; MORAN, J. Prefácio. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. *In*: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA NETO, V. P. **Como me tornei professor**: os saberes experienciais docentes e as histórias de vida de professores não-licenciados. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2017.

BARBOSA, A. C. **A docência no Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais**: análise reflexiva sobre a construção e mobilização dos saberes docentes no Curso de Formação de Oficiais. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

BERGONSI, F. Recursos didáticos e aprendizagem estudantil no ensino superior. *In*: DEBALD, B. (Org.). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.

BRAGA, R. Apresentação. *In*: CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, nº 191-A, 5 de outubro de 1988, seção I.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CLAPIS, M. J.; LIMA, M. C. Estudantes aprendem fazendo com significado. *In*: DEBALD, B. (Org.). **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre: Penso, 2020.

DEBALD, B. Ensino superior e aprendizagem ativa: da reprodução à construção de conhecimentos. *In*: DEBALD, B. (Org.). **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre: Penso, 2020a.

DEBALD, B. Plano de aprendizagem: inovação no planejamento docente. *In*: DEBALD, B. (Org.). **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre: Penso, 2020b.

HIGASHI, P.; PEREIRA, S. G. Estudo prévio: sala de aula invertida. *In*: DEBALD, B. (Org.). **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre: Penso, 2020.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989**. 28. ed. Belo Horizonte: ALMG, 2021.

MINAS GERAIS. Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais. Academia de Bombeiros Militar. **Infográfico ABM 2019**. Belo Horizonte: CBMMG, 2 abr. 2020c. Disponível em: <https://intranet.bombeiros.mg.gov.br/units/0000000031/13671>. Acesso em: 06 set. 2021.

MINAS GERAIS. Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais. Academia de Bombeiros Militar. **Infográfico ABM - Resultados 2020**. Belo Horizonte: CBMMG, 16 dez. 2020d. Disponível em: <https://intranet.bombeiros.mg.gov.br/units/0000000031/15406>. Acesso em: 06 set. 2021.

MINAS GERAIS. Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais. **Plano de Comando 2015/2026**. 4. ed. Belo Horizonte: CBMMG, 2021.

MINAS GERAIS. Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais. Portaria nº 33, de 02 de julho de 2018. **Regulamenta o art. 7º da Lei nº 22.839, de 05 de janeiro de 2018, que dispõe sobre a prática de atividades na área de competência do Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais por voluntários, profissionais e instituições civis e dá outras providências**. Belo Horizonte: CBMMG, 2018.

MINAS GERAIS. Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais. Resolução nº 914, de 22 de maio de 2020. **Dispõe sobre as definições, estrutura, organização e atribuições da Diretoria de Atividades Técnicas, revoga a Resolução nº 664, de 29 de abril de 2016, e dá outras providências**. Belo Horizonte: CBMMG, 2020a.

MINAS GERAIS. Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais. Resolução Nº 923, de 22 de julho de 2020. **Dispõe sobre a finalidade, competências e estrutura da Academia de Bombeiros Militar e revoga a Resolução nº 690 de 15 de setembro de 2016**. Belo Horizonte: CBMMG, 2020b.

MINAS GERAIS. Lei Estadual nº 22.839, de 05 de janeiro de 2018. **Dispõe sobre a prática de atividades da área de competência do Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais por voluntários, profissionais e instituições civis e dá outras providências.** Belo Horizonte: ALMG, 2018.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2020..

PRIESS, F. Encantando o estudante para aprender. *In*: DEBALD, B. (Org.). **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno.** Porto Alegre: Penso, 2020.

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

SILVA, D. **Conheça os 4 tipos de análise de dados para criar estratégias certeiras.** Blog da Zendesk. 2021. Disponível em: <https://www.zendesk.com.br/blog/tipos-analise-de-dados/>. Acesso em: 06 set. 2021.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.