

# CONTEXTUALIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA LINHA MILITAR BÉLICA

Breno Gomes da Costa<sup>1</sup>

## RESUMO

A contextualização é uma estratégia essencial para conectar o conteúdo escolar com o conhecimento prévio dos alunos, permitindo que eles façam conexões significativas e se tornem agentes ativos no processo de aprendizado. Nesse sentido, o Sistema de Ensino do Exército completou mais de dez anos da transição gradual do Ensino por Objetivos para o Ensino por Competências. Com isso, a contextualização passou a ter um papel de destaque nas metodologias modernas de ensino nas escolas militares. O texto busca investigar como a contextualização pode colaborar no processo de ensino-aprendizagem no Curso de Formação de Oficiais da Linha de Ensino Militar Bélica e como pode afetar a criação de avaliações no Ensino por Competências. A pesquisa foi conduzida por meio de revisão bibliográfica, usando obras relacionadas ao Ensino por Competências, aprendizagem, formação de oficiais do Exército Brasileiro e contextualização. Os dados foram coletados a partir de livros, artigos científicos e repositórios de trabalhos acadêmicos. Não foram utilizados métodos estatísticos na análise. O trabalho tem como objetivo colaborar para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, visando ao desenvolvimento de capacidades para os oficiais do Exército Brasileiro.

**Palavras-chave:** contextualização; ensino; aprendizagem; formação de oficiais; Ensino por Competências.

## ABSTRACT

The Contextualization is an essential strategy for connecting school content with students' prior knowledge, allowing them to make meaningful connections and become active agents in the learning process. In this sense, the Army Education System completed more than ten years of the gradual transition from Teaching by Objectives to Teaching by Competences. As a result, contextualization began to play a prominent role in modern teaching methodologies in military schools. The text seeks to investigate how contextualization can collaborate in the teaching-learning process in the Military Education Officer Training Course and how it can affect the creation of assessments in Competency-Based Teaching. The research was conducted through a bibliographical review, using works related to Competency-Based Teaching, learning, training of Brazilian Army officers and contextualization. Data were collected from books, scientific articles, and academic work repositories. No statistical methods was used in the analysis. The aim of the work is to collaborate to improve the teaching-learning process, aiming to develop capabilities for Brazilian Army officers.

**Keywords:** contextualization; teaching; learning; officer training; Teaching by Skills.

---

<sup>1</sup> Graduado em Ciências Militares pela Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Mestre em Ciências Militares pela |Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (ESAO). Pós-Graduado em Guerra Eletrônica pelo Centro de Guerra Eletrônica do Exército (CIGE). E-mail: brenocpt@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

O sistema de Ensino do Exército iniciou a implementação no Ensino por Competências há mais de dez anos. O processo ocorreu tanto nas escolas de ensino fundamental, como também nas Instituições de Ensino Superior, cabendo à Diretoria de Ensino Superior Militar (DESMil) o papel de coordenação e de supervisão nas mudanças e aperfeiçoamentos nas normas escolares, currículos e planos de disciplinas nas organizações militares sob sua subordinação (BRASIL, 2011).

Nesse processo gradual, professores e instrutores da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), estimulados e orientados pela Seção de Coordenação Pedagógica (SCP) da AMAN, assimilaram a diferença em relação a didática do ensino por objetivos e a abordagem por competências, incorporando em suas aulas, por exemplo, as Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA). Dessa maneira, o corpo docente acadêmico iniciou a aplicação de técnicas modernas, buscando que o discente desenvolvesse seu potencial cognitivo, psicomotor e, principalmente, atitudinal.

Nos últimos anos três anos, exercendo a função de analista de avaliações formais na Subseção de Avaliação da Aprendizagem (SSAA) da AMAN, observei muitas dúvidas entre professores e instrutores a respeito da montagem de itens e questões de provas, principalmente em relação à contextualização, em que pese a existência das Normas Internas de Avaliação da Aprendizagem (NIAA). Ocorre que as NIAA têm um caráter técnico da estrutura da avaliação e geração de notas e resultados, não abordando aspectos pedagógicos.

A partir dessas considerações, elaborou-se a seguinte problemática: de qual forma a contextualização relaciona-se com o Ensino por Competências no Curso de Formação de Oficiais da Linha militar Bélica (CFO/LEMB)?

Com base nesse questionamento, este trabalho buscou subsídios, nas pesquisas sobre educação, mais especificamente a respeito do Ensino por Competências de Antoni Zabala e de Laia Arnau e na Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel, além de pesquisa documental, visando a identificação de como o conhecimento das características e do emprego da contextualização pode colaborar o Ensino por Competências no CFO/LEMB.

Para cumprir esse propósito, elaborou-se o seguinte objetivo geral: verificar, por meio da utilização da coleta e análise de estudos científicos, se a contextualização colabora ou não, e de que forma, no processo ensino, aprendizagem e avaliação no CFO/LEMB.

A fim de alcançar o objetivo geral, buscou-se atingir os seguintes objetivos específicos: descrever, brevemente, a estrutura geral do Curso de Formação de Oficiais da Linha Militar Bélica; apresentar, de forma sucinta, o Ensino por Competências; apresentar o processo de implantação do Ensino por Competências no EB; verificar o papel da avaliação no processo de Ensino-aprendizagem; e verificar a viabilidade do uso de contextualizações no processo de Ensino-aprendizagem.

A relevância deste trabalho se justifica, pois uma melhor compreensão da relação entre Contextualização e do Ensino por Competências poderá melhorar as aulas e as avaliações no CFO/LEMB, possibilitando um oficial melhor formado e uma equipe docente melhor capacitada, projetando de forma positiva a imagem do Sistema de Ensino do Exército Brasileiro.

## **1. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **1.1 O CURSO DE FORMAÇÃO DE OFICIAIS DA LINHA MILITAR BÉLICA**

O Sistema de Educação do Exército Brasileiro (EB) tem no Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) seu órgão central. O DECEX, em ligação com o Estado-Maior do Exército (EME), elabora as diretrizes e planos de ensino que servem de balizas aos estabelecimentos de ensino (EE) da Força (BRASIL, 2022a).

O DECEX possui diretorias, cabendo à Diretoria de Ensino Superior Militar (DEsMil) a supervisão e execução das ações e programas de ensino em relação às escolas militares de graduação e pós-graduação. A Força Terrestre (F Ter) valoriza de forma significativa a meritocracia, como instrumento na constituição da hierarquia e da disciplina (BRASIL, 2022a).

Conforme Brasil (2010b), a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX), sediada em Campinas-SP, e a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), em Resende – RJ, são as instituições de ensino superior (IES) responsáveis pelo Curso de Formação de Oficiais da Linha de Ensino Militar Bélica (CFO/LEMB), sendo diretamente subordinadas à DEsMil.

O CFO/LEMB tem a duração de cinco anos, sendo o primeiro ano na cidade de Campinas - SP e os quatro anos restantes em Resende - RJ. Durante este período, os discentes, denominados de alunos na EsPCEX e de Cadetes na AMAN, estudam e praticam

uma série de conhecimentos que os capacitam para no futuro exercerem a função de oficiais líderes das pequenas frações da F Ter (BRASIL, 2010b).

Ressalta-se que os conteúdos do CFO/LEMB não estão divididos em universitário (acadêmico) ou militar, tendo em vista a premissa de que o modelo pedagógico deve ser estruturado no Ensino por Competências. Nesse modelo, conteúdos e habilidades são desenvolvidos de forma holística, buscando-se uma integração entre os conhecimentos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais (BRASIL, 2018).

No CFO/LEMB, o processo de meritocracia está estabelecido em três ramos: cognitivo, afetivo e psicomotor. De acordo com o Regulamento da AMAN (2014), o Diretor de Ensino tem na Divisão de Ensino (DE) e no Corpo de Cadetes (CC) os setores diretamente responsáveis no processo de formação dos Cadetes. A DE é responsável pelas disciplinas de perfil mais acadêmico. O CC tem a primazia pelos conteúdos profissionais militares, ministrados nas seções de instrução, nos parques profissionais e nos campos de instrução (BRASIL, 2014).

Dentro do processo de ensino-aprendizagem, os alunos/cadetes realizam avaliações, cujos resultados são mensurados em graus, culminando com uma classificação. Nesse processo a transparência e isonomia, entre outros, são princípios que norteiam a confecção das provas na AMAN (BRASIL, 2014).

A partir de 2012, por determinação do DECEX, O CFO/LEMB passou por uma reestruturação. A intenção foi atender a estratégia de modernização do Exército Brasileiro, concebida pelo Estado-Maior do EB (EME). Nesse sentido, o Chefe do DECEX emanou a suas orientações na implantação do Ensino por Competências a fim de melhorar a formação da dimensão humana da Força Terrestre (BRASIL, 2022b).

O Ensino por Competências é uma abordagem de ensino surgida da evolução do processo de ensino-aprendizagem no final do século XX. Na medida em que as ciências cognitivas, como psicologia, neurociência e antropologia evoluíram, a pedagogia, concomitantemente, também avançou, surgindo, desse modo, o Ensino por Competências (BRASIL, 2022b).

## 1.2 ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Segundo Zabala e Arnau (2010, p. 17), no início da década de 1970, e no âmbito empresarial, surgiu o termo “competência” para designar o que caracterizava uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente.

Ainda, conforme o professor Zabala e Arnau (2010, p. 17), essas ideias começaram a ser utilizadas no sistema escolar, inicialmente nos estudos de formação profissional, para que, em seguida, se estendessem de forma generalizada ao restante das etapas e dos níveis educacionais. Nesse sentido, o Ensino por Competências surgiu fora da universidade, diferentemente de outras estratégias e teorias educacionais.

No livro “Como Aprender e Ensinar Competências” (2010), os professores Zabala e Arnau destacaram o seguinte:

Atualmente, sabemos que a aprendizagem da maioria dos conteúdos é uma tarefa árdua, na qual a simples memorização de enunciados é insuficiente para sua compreensão, e que a transferência e a aplicação do conhecimento adquirido a outras situações diferentes somente são possíveis se, ao mesmo tempo, tenham sido realizadas as estratégias de aprendizagem necessárias para que a transferência se produza (ZABALA; ARNAU, 2010. p. 20).

Na atualidade, existem diferentes formas de descrever o que se entende por competência. O pesquisador Perrenoud (2000) definiu competência da seguinte forma:

Competência é a aptidão para enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas, mobilizando a consciência, de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

O desafio contínuo dos profissionais de educação em direcionar estratégias que estimulem as relações interpessoais com os educandos dificulta o processo de ensino-aprendizagem e a articulação dos métodos utilizados para esta finalidade. Tal fato também traz desafios para que os discentes tenham, por meio da completa formação, a oportunidade de ingresso e sucesso profissional (MAZZIONI, 2013).

Ainda, segundo Zabala e Arnau (2010), o surgimento do termo foi consequência da incapacidade de aplicabilidade de muitos conhecimentos teoricamente aprendidos, a situações reais, tanto da vida cotidiana quanto profissional (ZABALA; ARNAU, 2010. p. 45).

A concepção do ensino por competências tinha a intenção de modificar uma metodologia científica que priorizava a memorização e a reprodução mais ou menos literal de textos, definições e enunciados com uma visão acumulativa e enciclopédica do saber (ZABALA; ARNAU, 2010. p. 47).

A concepção do Ensino por Competência ganhou destaque a partir do ponto em que se mostrou satisfatória na preparação de profissionais aptos em atuar em situações mais diversas possíveis, conforme a leitura da situação. Desse modo, Zabala e Arnau (2010) arguíram o seguinte:

Um dos princípios fundamentais do ensino das competências é o de ensinar a “ler” situações próximas da realidade a partir de sua complexidade e, portanto, aprender a

saber interpretar na complexidade. Isso implica que a realidade objeto de estudo não seja simplificada e que, em consequência, apresente-se com o maior número de variáveis permitidas pelas capacidades dos alunos; de modo que as unidades de programação, didáticas ou temáticas, estruturam seus conteúdos de aprendizagem em função de uma realidade mais ou menos próxima do aluno e nas quais sejam contemplados todos os fatores que nela intervêm. Um ensino baseado na análise reiterada de situações múltiplas e diversas, e na sistematização das diferentes fases que constituem uma atuação competente a partir de um pensamento complexo (ZABALA; ARNAU 2010. p. 112).

### 1.3 ENSINO POR COMPETÊNCIAS NO EXÉRCITO BRASILEIRO

Em 2012, por meio da Portaria 137-EME, de 28 fevereiro daquele ano, o Chefe do Estado Maior do Exército determinou o estabelecimento os procedimentos para a implantação da abordagem da Educação por Competências nos cursos integrantes do Exército Brasileiro. Essa determinação estava alinhada diretamente com a Diretriz do Comandante do EB para o período de 2011-2014, publicada no Diário Oficial da União de 01 de janeiro de 2011.

Em suas diretrizes, o Cmt do EB à época destacou o seguinte: “[...] implantar a Educação por Competências, coordenada pelo DECEX, com o apoio do DGP, a fim de contextualizar o ensino, de modo a relacionar conhecimentos e tecnologias às decisões e atuações em situações diversas” (BRASIL, 2011).

Destaca-se no texto o emprego da palavra contextualização, demonstrando a importância do tema no Ensino por Competências e suas consequências para a Força Terrestre.

Salienta-se também que na Portaria 107-DECEX, de 29 de setembro de 2011, foi determinado um calendário, sendo a EsPCEX a primeira IES a implantar em sala de aula a nova sistemática pedagógica, já em 2012. Por sua vez, a AMAN deu início com o Ensino por Competências em 2013. Os demais estabelecimentos de Ensino da linha material bélica, subordinados ao DECEX, deram continuidade ao processo a partir de 2013.

### 1.4 CONTEXTUALIZAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Uma das teorias que colaboram no entendimento na retenção do conhecimento pelo discente se trata da Teoria da Aprendizagem Significativa de Pelizzari (2002).

Segundo Pelizzari (2002), a teoria da aprendizagem de Ausubel propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

Moreira e Masini (1982) descreveram a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Nessa teoria, a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio.

As premissas psicológicas a respeito da educação de Ausubel foram formuladas nos anos 60, explicando a aprendizagem partir de um marco distanciado dos princípios condutistas (MOREIRA, 1982).

De acordo com Moreira (1982), a aprendizagem significativa necessita de duas condições. Primeiramente, o/a discente se dispor para aprender. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser estruturado e psicologicamente significativo (MOREIRA, 1982).

Se o professor estimular a memorização do conteúdo, haverá apenas uma aprendizagem mecânica, sendo que significado lógico advém da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo carrega.

A aprendizagem significativa apresenta vantagens notáveis, pois enriquece a capacidade da estrutura cognitiva do aluno/aluna, como também favorece o acesso à lembrança no instante de utilização (MOREIRA, 1982).

Uma forma de aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel no Ensino por Competências desenvolvido no CFO/LEMB é o estímulo à pesquisa e ao autoaperfeiçoamento. Segundo Moreira (1982), a clássica repetição para aprendizagem deve ser substituída por uma auto estruturação significativa. Nesse sentido, os alunos executam aprendizagens significativas por si próprios, sendo a pesquisa para um trabalho de conclusão de curso, uma oportunidade para tal. Assim, garantem-se a compreensão e a facilitação de novas aprendizagens, por meio do aprender a aprender, devido a estrutura cognitiva básica prévia construída pelo sujeito.

A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por David Ausubel, na década de 1960, é uma abordagem importante na psicologia da educação que se concentra na maneira como as pessoas adquirem e retêm conhecimento de maneira significativa. Essa teoria se opõe à aprendizagem mecânica, na qual os alunos simplesmente memorizam informações sem compreendê-las profundamente. Em síntese, para Ausubel, dar significado é fundamental na aprendizagem (MOREIRA, 1982).

A esse respeito, o professor Domingos Fernandes (2005) relatou o seguinte:

Os notáveis desenvolvimentos no domínio das teorias das aprendizagens, particularmente nas últimas décadas do século XX, também têm contribuído para uma visão renovada acerca das formas como as pessoas em geral e, em particular, as

crianças e os jovens, aprendem. Muitos dos trabalhos de investigação integram as perspectivas de Vygotsky, de Bruner, de Piaget, de Gardner, de Resnick e de tantos outros investigadores cognitivistas, construtivistas e social-construtivistas. Todos estes contributos acabaram por nos disponibilizar perspectivas muito mais enriquecidas acerca das aprendizagens do que as que se popularizaram nos anos 60 e 70 do passado século, baseadas nas teorias associacionistas e behavioristas. (FERNANDES, 2005, p. 69).

## 1.5 AVALIAÇÃO

Dentro do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação é uma etapa na consecução da construção do conhecimento. Nesse sentido, a contextualização possui um papel primordial, pois realiza a aproximação do discente (avaliado) com o objeto da avaliação.

Desse modo, observa-se que, para Fournier, (1995, p. 16) “a avaliação é um gênero de inquirição, com uma lógica básica e um padrão geral de raciocínio”. Por sua vez, Michael Scriven definiu a avaliação como um “processo de determinar mérito, valor ou significado; uma avaliação é produto desse processo” (SCRIVEN, 2007, p. 1).

Segundo Scriven (2007, p.10) a lógica geral da avaliação integra quatro passos fundamentais: o estabelecimento de critérios meritocráticos; a construção de padrões de comparação; a medição do desempenho e a comparação com os padrões; a integração dos dados num juízo sobre o mérito ou valor.

Segundo Piletti (2004 p. 190), a avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo.

As avaliações ocorrem de forma contínua dentro do processo ensino aprendizagem, recebendo denominações diferentes de acordo com os seus objetivos. como pode-se verificar na tabela abaixo:

Tabela 1 - Tipos de avaliação de aprendizagem e objetivos de aprendizagem

Tipo	Fase do Processo Ensino-aprendizagem	Objetivo para docente	Objetivo para discente
Diagnóstica	Início	Identificação de padrões de conhecimento	Autoaperfeiçoamento
Formativa	Ao longo	Rendimento da aprendizagem	Rendimento da aprendizagem
Somativa	Ao término	Classificação de níveis de aproveitamento	Classificação de níveis de aproveitamento



Fonte: adaptado de Piletti (2004, p. 191-192).

A avaliação diagnóstica é aquela feita no início de um novo ciclo de aprendizagem, seja no começo de um período letivo ou de uma unidade de ensino, com o intuito de determinar se o discente detém algum conhecimento e em qual o nível e se apresenta alguma dificuldade de aprendizagem e suas possíveis causas (BARBOSA *et al*, 2020; ALMEIDA, 1997; HAYDT, 1991; PILETTI, 2004).

A avaliação formativa, segundo Fernandes (2011), tem uma visão mais subjetiva e se caracteriza como qualitativa. Shaftel e Shaftel (2007) discorrem que ela ocorre durante atividades educacionais e serve para orientar a seleção de métodos de ensino e materiais curriculares para melhorar a aprendizagem ou preencher lacunas no conhecimento e para promover o crescimento do discente. (HAYDT, 1991; SHAFTEL & SHAFTEL, 2007).

A avaliação somativa apresenta uma visão mais objetiva e é estritamente quantitativa (Fernandes, 2011). Para Haydt (1991) e Shaftel e Shaftel (2007) esse método de avaliação ocorre no final de uma unidade de aprendizagem e apresenta conclusões sobre a aprendizagem do discente. A avaliação somativa tem a função de classificar, pois ela valoriza, compara e classifica os resultados dos discentes ao final do processo de ensino-aprendizagem, de modo a atestar se ele foi bem-sucedido ou (BARBOSA *et al*, 2020; ALMEIDA, 1997; HAYDT, 1991; SHAFTEL & SHAFTEL, 2007).

Para Piletti, (2004, p. 194-195), a avaliação, para ser eficiente, deve seguir princípios:

- a) Estabelecer com clareza o que vai ser avaliado. Se não sei o que vou avaliar não poderei avaliar de maneira eficiente. Por isso o primeiro passo consiste em estabelecer se vou avaliar o aproveitamento, a inteligência, o desenvolvimento socioemocional, etc.
- b) Selecionar técnicas adequadas para avaliar o que se pretende avaliar. Nem todas as técnicas e instrumentos são adequados aos mesmos fins.
- c) Utilizar, na avaliação, uma variedade de técnicas. Para se ter um quadro mais completo do desenvolvimento do aluno, é preciso utilizar uma série de técnicas. Deve-se utilizar técnicas que sirvam para avaliar aspectos quantitativos e técnicas que sirvam para avaliar aspectos qualitativos.
- d) Ter consciências das possibilidades e limitações das técnicas de avaliação. “Muitas são as margens de erro que encontramos, não só nos próprios instrumentos de avaliação (provas, testes, etc.), como também no próprio processo (modos como os instrumentos são usados). No entanto, a principal fonte de erro, sem dúvida, é a interpretação inadequada dos resultados. [...]
- e) A Avaliação é um meio para alcançar fins e não um fim em si mesma. “O uso da Avaliação implica propósito útil, significativo. [...] Isso implica atribuir à avaliação seu verdadeiro papel, ou seja, de que deve esse processo contribuir para melhorar as decisões de natureza educacional – melhorar o ensino e a aprendizagem, bem como o planejamento e o desenvolvimento curricular. [...]

Apesar das necessidades das pessoas e das sociedades atuais, os sistemas educativos continuam a basear-se em modelos em que predominam o ensino de procedimentos rotineiros, pouco mais exigindo do que a reprodução de informação tal qual é **transmitida** (FERNANDES, 2005, p. 66).

A escola ainda não consegue garantir que, para todos e cada um dos seus alunos, o essencial do currículo esteja no desenvolvimento dos processos mais complexos de pensamento, através da resolução, mais ou menos contextualizada, de problemas, da interação com uma diversidade de situações problemáticas da vida real, da recolha, apresentação, análise e interpretação de dados ou da utilização inteligente das novas tecnologias da informação. (FERNANDES, 2005, p. 67)

Ainda segundo o autor, a avaliação deve contribuir para que os alunos sejam mais autônomos e mais capazes de aprender, utilizando melhor os seus próprios recursos cognitivos e metacognitivos (FERNANDES, 2005, p. 67-68).

É preciso que os alunos tenham oportunidades diversificadas para lidar com situações mais complexas, que suscitem a integração, a relação e a mobilização de conhecimentos (FERNANDES, 2005, p. 72):

Nestas condições, é óbvio que a avaliação das aprendizagens não se pode limitar a analisar o trabalho dos alunos em tarefas rotineiras, que pouco mais exigem do que a utilização da memorização e da compreensão de factos e procedimentos. A avaliação tem de contribuir para o desenvolvimento de processos complexos de pensamento, motivando os alunos para a resolução de problemas e para a valorização de aspectos de natureza socioafetiva e mais orientada para as estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos. Consequentemente, é necessário: a) recorrer a tarefas de avaliação mais abertas e variadas; b) diversificar as estratégias, as técnicas e os instrumentos de recolha de informação; c) desenvolver uma avaliação que informe, tão claramente quanto possível, acerca do que, em cada disciplina, todos os estudantes precisam de saber e ser capazes de fazer; e d) analisar de forma deliberada e sistemática a informação avaliativa recolhida junto dos alunos (FERNANDES, 2005, p. 73).

## **2 METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do modelo de pesquisa denominado pesquisa bibliográfica, uma vez que será buscada uma revisão bibliográfica de obras que tratam a respeito de Ensino por Competências e a forma pela qual a contextualização molda o processo de ensino aprendizagem dos discentes (LIRA, 2019).

Os dados foram coletados por meio de revisões bibliográficas em livros e artigos científicos de revistas especializadas que tratam do Ensino por Competências, aprendizagem, formação de oficiais do Exército Brasileiro e contextualização. Além disso, também foram utilizados repositórios de trabalhos acadêmicos. A escolha dessas ferramentas teve como objetivo atender à premissa de tempo da pesquisa e às características do problema apresentado (LIRA, 2019).

Considerando-se o objeto e a natureza da pesquisa, a abordagem considerada na análise dos dados foi qualitativa porque se busca o entendimento da relação entre contextualizações e aprendizagem na abordagem do Ensino por Competências no

CFO/LEMB. Nas abordagens qualitativas, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são pressupostos básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requerem o uso de métodos e técnicas estatísticas na análise de dados (LIRA, 2019).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pereira *et al* (2018) afirmaram que o aprendizado de modo prático, continuado e participativo permite que alunos e professores melhorem sua formação e desenvolvam uma rica experiência. Nesse sentido, a abordagem da contextualização expressa sua importância por propiciar a reflexão sobre novas formas de conduzir o processo ensino-aprendizagem, com vistas à melhoria do desempenho do estudante.

A partir da segunda metade do século XX, pesquisadores da Ciência do Conhecimento dedicaram-se para compreender como experiências vivenciadas e aprendizagem se combinam. Nesse sentido, para Tardif (2002), o saber não se reduz apenas a processos mentais, nos quais o suporte seja a atividade cognitiva dos alunos, mas se expressa também como um saber social que se manifesta nas complexas relações existentes entre professores e alunos.

Kato e Kawasaki (2011) ressaltam que a necessidade da contextualização do ensino surgiu em um momento da educação formal no qual os conteúdos trabalhados em sala de aula eram apresentados de forma fragmentada e isolada, separados de seus contextos de produção científica, educacional e social.

Por sua vez, Brousseau (1996) salientou que contextualizar apresenta o conteúdo ao aluno por meio de uma situação problemática que seja compatível com uma situação real, de forma que seus respectivos elementos venham a dar significado ao conteúdo a ser ensinado.

Segundo Lobato (2008)

(...) na atualidade se espera que os conteúdos trabalhados tenham relação com a vida do aluno, visto que quando não se contempla a realidade dos sujeitos envolvidos neste processo, ocorre o estímulo para a formação de indivíduos treinados para a repetição de conceitos, aplicação de fórmulas e armazenamento de termos, sem que de fato reconheçam as possibilidades de associá-los ao seu cotidiano.

Segundo ainda Kato e Kawasaki (2011, p. 39):

As teorias interacionistas de Jean Piaget (1896-1980) e de Lev Semyonovitch Vigotsky (1896-1934), que enfatizam a interação entre o organismo e o meio na aquisição do conhecimento, são importantes bases para valorizar a busca de contextos significativos nos processos de ensino e aprendizagem. Na perspectiva de Vigotsky (1987), o sujeito não é apenas ativo, regulado por forças internas, mas interativo, porque constitui conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. Para Vigotsky (1987), é na troca com outros sujeitos, experiência,

hábitos, atitudes, valores e a própria linguagem daqueles que interagem com o sujeito, que se conhece, que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência. Em suma, apesar de estes dois autores não terem abordado diretamente a questão da contextualização do ensino, desenvolveram ideias que ajudam a compreender a construção desta noção nos documentos curriculares oficiais. A consideração do contexto de vida de quem aprende, seja em seu âmbito pessoal, profissional ou social, demonstra a necessidade de se incluírem, nas práticas pedagógicas, atividades de ensino articuladas com as experiências de vida destes aprendizes.

Desse modo, com base nas ideias destacadas, pode-se inferir que a concepção de contextualização foi analisada por pesquisadores pedagógicos, sendo que um traço comum entre eles é a necessidade do professor realizar uma ligação do conhecimento a ser ministrado com elementos da realidade do discente, isso permitirá uma melhor assimilação.

O Ensino por Competências, dentro do processo de ensino-aprendizagem, tem a necessidade de avaliar o nível e as capacidades adquiridas pelos discentes. Nessa perspectiva, surge óbices para os professores e instrutores do Sistema de Ensino do Exército, em especial, da AMAN, em saber qual a melhor forma para a construção de uma contextualização, na intenção de atender a sistemática do Ensino por Competências e a meritocracia acadêmica exigida.

Outro aspecto a ser observado pelo corpo de instrutores e professores do CFO/LEMB é se o cadete já está apto ao desenvolvimento de determinado conteúdo atitudinal, procedimental, ou cognitivo quando do planejamento e preparação de aulas e instruções. As atividades dentro da AMAN, por exemplo, são ricas para a abordagem desses conteúdos, não necessitando recorrer sistematicamente à exemplos distantes da realidade momentânea do cadete.

A compreensão do processo de ensino-aprendizagem é fundamental para o entendimento do processo de ensinar do mestre e de aprender do aluno. Nesse sentido, o Ensino por Competências não possui um número considerável de pesquisadores que enfatizem essa abordagem como tema de seus estudos. Dessa forma, pesquisas que se debruçam sobre a abordagem pedagógica do Ensino por Competências baseiam-se em autores de outras áreas (ZABALA; ARNAU, 2010).

Desse modo, no CFO/LEMB, a aplicação dessa teoria pode se dar pela apresentação gradual e organizada dos novos conhecimentos aos discentes. Por exemplo, ao cadete do 1º ano, é mais palatável ser apresentado nos aspectos de funcionamento da AMAN, os tipos de serviços, funções e peculiaridades de funcionamento daquele estabelecimento de ensino. Após assimilados esses novos esquemas, poderia ser tratado aspectos de uma organização militar típica do corpo de tropa.

Pode-se inferir, com base nas ideias anteriormente apresentadas da área de educação, que a avaliação é um instrumento que irá fornecer informações tanto para o docente como para o discente o nível de capacidade alcançado no processo ensino-aprendizagem. No contexto do Ensino por Competências, a avaliação de aprendizagem se dará dentro de um processo contínuo.

No CFO/LEMB, o/a cadete será continuamente estimulado/a a utilizar competências anteriormente assimiladas para a solução de problemas, alinhadas com a vivência profissional futura, com inéditas contextualizações, promovendo assim um salto educacional.

#### **4. CONCLUSÃO**

As atividades educacionais conduzidas pelos Estabelecimentos de Ensino (EE) de nível superior evidenciam que a utilização da contextualização como ferramenta facilitadora do ato de ensinar, como sendo a causa, e o aprender, como efeito, é algo do qual o educador não pode abrir mão.

A prática da contextualização é antiga; contudo, tornou-se objeto de estudo de cientistas como Vygotsky, Piaget e Ausubel durante o transcorrer do século XX. Destaca-se a busca do aperfeiçoamento dessa ferramenta no âmbito do Ensino Superior Militar.

Em síntese, respondendo à pergunta que norteou o presente estudo, o emprego de situações profissionais do cotidiano em atividades educacionais na formação de oficiais do Exército Brasileiro tornou-se uma realidade, principalmente a partir da implementação do Ensino por Competências no CFO/LEMB no início da década de 2010.

Os corpos docentes tanto da EsPCEX como da AMAN, inspirando-se nas concepções de Zabala, Arnau e Perrenoud, buscam constantemente inserir situações contextualizadas nas aulas, nas instruções, nas avaliações e na convivência diária dos discentes, espelhando as práticas mais modernas e de amplo espectro existentes no sistema Exército Brasileiro na atualidade.

Conclui-se que, com base nas ideias dos renomados autores descritas nas seções anteriores, para uma aprendizagem de forma significativa e duradoura, a união entre teoria e aplicação prática deve ser buscada constantemente pelos docentes na construção de suas aulas ou instruções, permitindo, desse modo, o desenvolvimento das competências factual, conceitual, procedimental e atitudinal de seus discentes.

Conclui-se também que as contextualizações em avaliações fomentam o desenvolvimento de esquemas mentais. Conforme a teoria construtivista, os discentes do

CFO/LEMB deverão utilizar esquemas mentais antigos ou empregar os já existentes como base para a formulação de novos paradigmas de conhecimentos. Dessa forma, avaliações contextualizadas com a profissão militar induzem um crescimento em termos de capacidades para cadetes do CFO/LEMB.

Por fim, este trabalho buscou analisar sucintamente aspectos que envolvem a contextualização e como ela se relaciona ao contexto do Ensino por Competências no CFO/LEMB. O referido curso já formou praticamente 80 (oitenta) turmas em Resende – RJ. Mudanças estruturantes em um processo de ensino tradicional demandam sinergia de ações e de intenções de diversos escalões, no intuito de não permitir erros, pois a formação do futuro da Defesa Nacional é de grande valia para os interesses do Estado e da Nação Brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F. da P. M. de. A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v.2, n.2, p. 37-50, 1997.

BARBOSA, R S; LEAL, E A; PEREIRA, J. Modalidades de Avaliação propostas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis: uma análise à luz da teoria da Avaliação. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 157-191, maio/ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.786, de 08 de fevereiro de 1999**. Lei de Ensino do Exército. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19786.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19786.htm) Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999**. Regulamento a Lei de Ensino do Exército. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3182.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3182.htm) Acesso em: 07 de novembro de 2023.

BRASIL. Exército. Departamento de Educação e Cultura. **Portaria nº 107/DECEX, de 29 de setembro de 2011**. Estabelece os procedimentos para a implantação da abordagem da Educação por Competências nos cursos integrantes do Sistema DECEX das Linhas de Ensino Militar Bélico, de Saúde e Complementar. Disponível em: [http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/boletim\\_do\\_exercito/copiar.php?codarquivo=986&act=br e](http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/boletim_do_exercito/copiar.php?codarquivo=986&act=br e)

BRASIL. Exército. Departamento de Educação e Cultura. **Portaria nº 236/DECEX, de 31 de outubro de 2018**. Instruções Reguladoras do Sistema de Educação Superior Militar do Exército: organização e execução (EB60-IR-57.002), 7ª Edição. Disponível em: [http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/002\\_instrucoes\\_gerais\\_reguladoras/02\\_reguladoras/07\\_departa](http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/002_instrucoes_gerais_reguladoras/02_reguladoras/07_departa)

mento\_de\_educacao\_e\_cultura\_do\_exercito/port\_n\_236\_decex\_31out2018.html Acesso em: 07 nov 2023

BRASIL. Exército. Departamento de Educação e Cultura. **Portaria nº 463 DECEX/Cmt Ex, de 13 de dezembro de 2022**. Instruções Reguladoras do Ensino por Competências - 4ª Edição (IREC– EB60-IR-05.008).

BRASIL. Exército. Diretoria de Ensino Superior Militar. **Portaria nº 1989/Cmt Ex, de 02 de junho de 2023**. Regulamento da Diretoria de Ensino Superior Militar (EB10-R-05.032).

Disponível em:

[http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/002\\_instrucoes\\_gerais\\_reguladoras/02\\_reguladoras/07\\_departamento\\_de\\_educacao\\_e\\_cultura\\_do\\_exercito/port\\_n\\_463\\_decex\\_13dez2022.html](http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/002_instrucoes_gerais_reguladoras/02_reguladoras/07_departamento_de_educacao_e_cultura_do_exercito/port_n_463_decex_13dez2022.html) Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Exército. Estado-Maior. **Portaria nº 152-EME, de 16 de novembro de 2010b**.

Aprova a Diretriz para a Implantação da Nova Sistemática de Formação do Oficial de Carreira do Exército Brasileiro da Linha de Ensino Militar Bélico e dá outras providências

Disponível em:

[https://www.decex.eb.mil.br/port\\_/leg\\_ensino/2\\_educacao\\_eb-decex/31\\_port\\_152\\_EME\\_16Nov2010\\_DtzImplemNovaFormacaoOfCarreiraEnsMilBelico.pdf](https://www.decex.eb.mil.br/port_/leg_ensino/2_educacao_eb-decex/31_port_152_EME_16Nov2010_DtzImplemNovaFormacaoOfCarreiraEnsMilBelico.pdf). Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Exército. Estado-Maior. **Portaria nº 1050/EME, de 06 de junho de 2023**. Diretriz de Educação e Cultura do Exército Brasileiro no período 2023 – 2027 (EB20-D-01.031).

Disponível em:

[http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/006\\_outras\\_publicacoes/01\\_diretrizes/04\\_estado-maior\\_do\\_exercito/port\\_n\\_1050\\_eme\\_06jun2023.html](http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/006_outras_publicacoes/01_diretrizes/04_estado-maior_do_exercito/port_n_1050_eme_06jun2023.html) Acesso em: 07 nov. 2023

BRASIL. Secretaria Geral do Exército. **Portaria Nº 549/Cmt Ex, DE 6 de outubro de 2000**. Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126).

Disponível em:

[https://www.decex.eb.mil.br/port\\_/leg\\_ensino/2\\_educacao\\_eb-decex/8\\_port\\_549\\_CmtEB\\_06Out2000\\_RegdePreceitosComunsEE\\_R-126.pdf](https://www.decex.eb.mil.br/port_/leg_ensino/2_educacao_eb-decex/8_port_549_CmtEB_06Out2000_RegdePreceitosComunsEE_R-126.pdf) Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria Geral do Exército. **Portaria nº 613/Cmt Ex, de 13 de novembro de 2000**. Reconhece e credencia a Academia Militar das Agulhas Negras como Instituição de Ensino Superior. Disponível em:

[http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/boletim\\_do\\_exercito/copiar.php?codarquivo=667&act=br](http://www.sgex.eb.mil.br/sistemas/boletim_do_exercito/copiar.php?codarquivo=667&act=br) e. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria Geral do Exército. **Portaria nº 292/Cmt Ex, de 09 de maio de 2005**. Instruções Gerais para os Instrutores, Monitores e Agentes Indiretos do Ensino (IG 60-03).

<https://repositorio-age.decex.eb.mil.br/items/12c0be4f-121b-4b7f-92d5-5b1bd8426acb> Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria Geral do Exército. **Portaria nº 293/Cmt Ex, de 09 de maio de 2005**. Instruções Gerais para os Professores Militares (IG 60-02).

BRASIL. Secretaria Geral do Exército. **Portaria nº 788/Cmt Ex, de 26 de agosto de 2010a**. Altera a sistemática de formação do oficial de carreira do Exército Brasileiro da Linha de Ensino Militar Bélico e dá outras providências. Disponível em:

[https://www.deceex.eb.mil.br/port\\_/leg\\_ensino/2\\_educacao\\_eb-deceex/30\\_port\\_788\\_CmtEB\\_26Ago2010\\_AlteraSitFormOfCarreiraEB.pdf](https://www.deceex.eb.mil.br/port_/leg_ensino/2_educacao_eb-deceex/30_port_788_CmtEB_26Ago2010_AlteraSitFormOfCarreiraEB.pdf)  
Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria Geral do Exército. **Portaria nº 137/Cmt Ex, de 28 de fevereiro de 2012.** Diretriz para o Projeto de Implantação do Ensino por Competências no Exército Brasileiro. Disponível em:  
[http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/006\\_outras\\_publicacoes/01\\_diretrizes/01\\_comando\\_do\\_exercito/port\\_n\\_137\\_cmndo\\_eb\\_28fev2012.html](http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/006_outras_publicacoes/01_diretrizes/01_comando_do_exercito/port_n_137_cmndo_eb_28fev2012.html) Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria Geral do Exército. **Portaria nº 1.357-Cmt Ex, de 6 de novembro de 2014.** Regulamento da Academia Militar das Agulhas Negras (EB10-R-05.004). Disponível em:  
[http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/001\\_estatuto\\_regulamentos\\_regimentos/02\\_regulamentos/port\\_n\\_1357\\_cmndo\\_eb\\_06nov2014.html](http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/001_estatuto_regulamentos_regimentos/02_regulamentos/port_n_1357_cmndo_eb_06nov2014.html). Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria Geral do Exército. **Portaria nº 1788/Cmt Ex, de 07 de julho de 2022a.** Regulamento do Departamento de Educação e Cultura do Exército (EB10-R-05.001). Disponível em:  
[http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/001\\_estatuto\\_regulamentos\\_regimentos/02\\_regulamentos/port\\_n\\_1788\\_cmndo\\_eb\\_07jul2022.html](http://www.sgex.eb.mil.br/sg8/001_estatuto_regulamentos_regimentos/02_regulamentos/port_n_1788_cmndo_eb_07jul2022.html) Acesso em: 07 nov. 2023.

BROUSSEAU, G. **Fondement et Méthodes de la Didactique des Mathématiques.** In: BRUN, J (Ed.). *Didactique des mathématiques*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1996, pp. 45-144.

FERNANDES, D. **Avaliação das Aprendizagens:** Reflectir, Agir e Transformar. In: *Futuro Congressos e Eventos* (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, Curitiba: Futuro Eventos, 2005, p. 65-78.

FOURNIER, D. **Establishing evaluative conclusions:** a distinction between general and working logic. *New Directions for Evaluation*, [S.l.], n. 68, 1995.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1991.

KATO, D.S; KAWASAKI, C.S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v.17, n.1, p. 35-50. 2011

LIRA, B. C. **O passo a passo do trabalho científico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LOBATO, A. Contextualização: um conceito em debate. **Revista da Educação Pública** Disponível em: <http://www.educa.caopublica.rj.gov.br>. Acesso em: 10 jul 2019

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo – Reat**. v.2, n. 1, jan/jun.2013.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa.** São Paulo: Moraes, 1982.



PELIZZARI A., KRIEGL M. de L.; BARON M. P.; FINCK N. T. L.; DOROCINSKI S. I. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. **Revista. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PEREIRA, A.S., SHITSUKA, D.M., Pereira, F.J. & SHITSUKA, R. **Metodologia do trabalho científico**. Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15824> Acesso em: 7 nov. 2023.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P., THURLER, M., MACEDO, L., MACHADO, N., ALLESSANDRINI, C. **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PILETTI, C. **Didática Geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SCRIVEN, M. **The logic of evaluation**: Department of Psychology. *OSSA Conference Archive*, 138. Claremont Graduate University, 2007. Disponível em: <https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA7/papersandcommentaries/138> Acesso em: 7 nov. 2023.

SHAFTEL, J. S.; SHAFTEL, T. L. Educational assessment and the AACSB. **Accounting Education**, v.22, n.2, p. 215-232. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TAFNER, E. **A Contextualização do ensino como fio condutor do processo de aprendizagem**. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-contextualizaao-do-ensino-como-fio-condutor-do-processo-de-aprendizagem#> Acesso em: 7 nov. 2023.

ZABALA, A.;ARNAU, L. **Como aprender a ensinar competências**. 1. ed. Porto Alegre: 2010.