METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: INFLUÊNCIAS NA MOTIVAÇÃO DO ALUNO PARA O ESTUDO

ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES: INFLUENCES ON STUDENT MOTIVATION FOR STUDY

Ricardo de Queiros Batista Ribeiro
Academia Militar das Agulhas Negras, AMAN
Resende, RJ, Brasil
ricardoqbr@hotmail.com

Resumo. O presente artigo propõe-se a contribuir para a produção de conhecimento e reflexões acerca dos aspectos pedagógicos da formação do militar em uma instituição de ensino superior militar do Exército Brasileiro. Tem-se como escopo a análise do processo de transformação do sistema de ensino do Exército Brasileiro, com a adoção do ensino por competências e o uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA), mais especificamente na disciplina de Psicologia. Dessa forma, busca-se verificar o impacto das MAA na motivação dos aprendizes para o estudo. Trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa exploratória-descritiva. Por fim, apresentam-se reflexões, sobre a motivação para o estudo no curso de formação de militares do Exército Brasileiro, que possam colaborar para o aperfeiçoamento dos aspectos pedagógicos.

Palavras chave: motivação; ensino por competência; metodologias ativas de aprendizagem; academia military; exército brasileiro.

Abstract. This article proposes to contribute to the production of knowledge and reflections on the pedagogical aspects of the training of the military in a military higher education institution of the Brazilian Army. The scope of this study is the analysis of the transformation process of the Brazilian Army's education system, with the adoption of competency teaching and the use of Active Learning Methodologies, specifically in the discipline of Psychology. Thus, it is sought to verify the impact of the Active Learning Methodologies on the motivation of the apprentices for the study. It is a quantitative and qualitative exploratory-descriptive research. Finally, we present reflections on the motivation for the study in the training course of military personnel of the Brazilian Army, who can collaborate to improve the pedagogical aspects.

Keywords: motivation; competence teaching; active learning methodologies; military academy; brazilian army.

INTRODUÇÃO

O Processo de Transformação do sistema de ensino do Exército Brasileiro (EB), iniciado no ano de 2010, insere-se em um projeto mais amplo e audacioso, o PROFORÇA (Projeto de Força). O PROFORÇA surgiu do diagnóstico de que o EB não dispõe de capacidade compatível com a nova conjuntura internacional, com as peculiaridades do conflito armado contemporâneo, e com as rápidas mudanças da política estratégica do Brasil. Percebeu-se a necessidade e urgência em realizar um processo complexo e amplo de mudanças com a finalidade de conduzir o EB ao patamar de força armada compatível com a posição do Brasil no cenário mundial. Em 2016, segundo o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Brasil ocupava a nona posição entre as maiores economias do mundo.

O PROFORÇA, a partir da necessidade de se transformar o Exército Brasileiro da Era Industrial para a Era do Conhecimento, traçou um conjunto de ações estratégicas e estipulou os seguintes vetores de transformação[1]: Ciência e Tecnologia, Doutrina, Educação & Cultura, Engenharia, Gestão, Logística, Orçamento & Finanças, Preparo & Emprego e Recursos Humanos (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2010).

O 3º vetor refere-se à educação e cultura e focaliza a formação profissional. A educação "é a atividade destinada a produzir efeitos permanentes sobre os RH [Recursos Humanos]" (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2010, p. 34). A atenção e o cuidado do EB com o seu sistema de educação possibilitaram a preservação de seus valores fundamentais. Percebe-se o resultado, desse investimento, nos elevados índices de confiabilidade nas pesquisas de opinião aplicadas pelos mais diversos institutos de pesquisa. Atribui-se esse sucesso ao comprometimento gerado em suas escolas de formação nas diversas gerações de militares. A motivação do militar com a carreira e sua adesão aos valores são produtos valiosos do sistema de educação

[1] Transformação é o desenvolvimento das novas capacidades para cumprir novas missões ou desempenhar novas funções em combate (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2010, p. 10).

militar. "Trata-se, portanto, de um bem que não pode, sob nenhuma hipótese, ser colocado em risco por qualquer empreendimento de transformação" (EXÉRCITO BRASILEIRO, 2010, p. 34).

O processo de transformação do sistema de ensino do Exército Brasileiro deve ser continuamente analisado de forma a não se afastar do que possui de mais precioso, os valores militares. Esse processo é conduzido no âmbito do Departamento de Educação e Cultura (DECEX) que vem adotando diversas medidas para atingir os efeitos pretendidos no PROFORÇA. Nesse sentido, a partir da Portaria nº 80, do DECEX, de 7 de agosto de 2013, adotou-se o ensino por competência e estabeleceram-se os parâmentos de seu processo de implantação.

O ensino por competência alinha-se com as novas demandas da Era do Conhecimento, que provocou uma mudança radical nas características dos conflitos armados contemporâneos. Nesse cenário emerge, como fundamental, a necessidade do militar aprender a aprender. O militar necessita, constantemente, manter-se atualizado com as novas tecnologias. A emergência dessa nova competência implica uma mudança no perfil profissiográfico do militar. O estudo, que se realiza através da dedicação a leitura, não se limita apenas ao período de formação, ele aparece como uma atitude que deve estar inserida na rotina dos militares.

A motivação para o estudo, durante o período de formação, é um indicativo importante de que a formação dos militares está adequada às necessidades contemporâneas. A contemporaneidade nos desafia com sua acelerada mudança, na qual o conhecimento é rapidamente atualizado e ampliado. O militar precisa acompanhar essas mudanças. Em busca deste objetivo criaram-se os diversos programas de leitura no EB, nas escolas de formação, mas também nas Organizações Militares estritamente operacionais.

Em face do exposto, justifica-se a presente pesquisa na necessidade de continuamente analisar os impactos do processo de transformação do sistema de educação do EB e sua compatibilidade com os objetivos estratégicos desejados. Este trabalho se propõe, especificamente, a refletir sobre o impacto do processo de transformação do sistema de ensino do EB na motivação dos aprendizes para o estudo, por perceber que esta competência ganhou prioridade em face às novas demandas da contemporaneidade.

Os educadores divulgadores e defensores do uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) falam em consenso sobre como essas técnicas possibilitam a "aprendizagem significativa" (termo da Psicologia Cognitiva desenvolvido por Ausubel) que motivam o aprendiz no processo de ensino aprendizagem. Porém, as observações da prática docente, em uma instituição de ensino superior militar do EB, parecem revelar outra face desta proposta, ou seja, o uso das MAA, per si, não é suficiente para provocar a motivação dos aprendizes. Partindo desta inquietação, este artigo se propõe a refletir sobre o impacto das MAA na motivação dos aprendizes para o estudo.

A fim de viabilizar as reflexões propostas da pesquisa em questão, foram elaborados alguns objetivos específicos, cuja organização está baseada da seguinte maneira: contextualizar a educação no paradigma científico da Era do Conhecimento; descrever, sucintamente, a proposta do ensino por competência; descrever, sucintamente, a proposta das Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA); relacionar o ensino por competência e as MAA com as especificidades da formação militar; discorrer sobre a importância da motivação para o estudo na atualidade; descrever e analisar os dados sobre o impacto das MAA na motivação para o estudo e refletir sobre a motivação dos aprendizes para o estudo.

O PARADGIMA CIENTÍFICO E O ENSINO

> "Do ponto de vista antropológico, podemos dizer que sempre existiu preocupação do "homo sapiens" com o conhecimento da realidade (MINAYO, 2001, p. 9).

A proposição de novas técnicas de ensino, que se utilizam da evolução do conhecimento científico, parte da premissa que elas contribuirão de maneira mais relevante que as anteriormente adotadas no processo de ensino e aprendizagem.

Os estudiosos da educação, na modernidade e pós-modernidade, das mais diversas áreas buscaram contribuir com o entendimento do processo de ensino-aprendizagem. As contribuições de diversas áreas como psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, entre outras, buscam fundamentar cientificamente suas propostas para a educação. Porém, atualmente, cabe à pedagogia, apesar de não exclusivamente, o "encargo" de pesquisar a "educação" e o seu processo de ensino-aprendizagem, sem excluir a contribuição das diversas disciplinas.

No processo de ensino aprendizagem existem dois atores por excelência, aquele que ensina e aquele que aprende (o professor e o aluno) cada qual com seu papel. Qual o papel do professor? Qual o papel do

aluno? Essas perguntas parecem simples de serem respondidas, mas as diversidades das possibilidades de respostas nos indicam as diferentes premissas de ensino-aprendizagem adotadas pelos educadores.

Ao professor cabe a transmissão do conhecimento aos alunos? Ao professor cabe a mediação do conhecimento ao aluno? A palavra "professor" é adequada ao processo de ensino aprendizagem? A palavra "aluno" é adequada ao processo de ensino aprendizagem? Essas outras perguntas nos indicam outras possibilidades de respostas que apontam para outras premissas.

O que seriam essas premissas que são subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem? Elas não são explícitas, mas estão presentes e influenciam de maneira contundente as decisões relativas ao ensino. Na contemporaneidade a formulação de técnicas de ensino é embasada em conhecimento científico. Entretanto, todo conhecimento científico adota um paradigma que indica as suas possibilidades e limites. Um paradigma é um todo composto de elementos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, que apontam para as formas de conhecer e interpretar a realidade.

Na concepção de paradigma proposta por Kuhn (1996), a atividade científica e sua aplicação prática envolvem, necessariamente, princípios filosóficos e teóricos sobre os quais se apoiam o conhecimento. Esse conhecimento direcionará as práticas.

A ontologia nos indica a concepção de ser humano e da natureza, a epistemologia as possibilidades de obter conhecimento e a metodologia concentra-se nos processos utilizados na aquisição e produção do conhecimento.

> O método científico, como forma de acessar e produzir conhecimento, deve ser condizente com as premissas epistemológicas que consideram **as possibilidades e os limites** do conhecimento, e de acordo com as concepções ontológicas do paradigma (PENNA, 2013, p. 46).

As Metodologias Ativas de Aprendizagem, enquanto técnicas de ensino, possuem embasamento em determinado paradigma científico cujas proposições fundamentam sua suposta superioridade às outras técnicas de ensino.

Inicialmente cabe esclarecer as relações entre as propostas das metodologias ativas de aprendizagem e o ensino por competência. O ensino por competência localiza-se no campo teórico, embasado em determinado paradigma científico. As metodologias ativas de aprendizagem localizam-se no campo prático, com propostas de ações sustentadas por determinada teoria.

O termo competência surge da tentativa de relacionar a eficiência na execução de tarefas a características do executante. Assim propõe a reorganização do processo de ensino e aprendizagem baseando-se na premissa da necessidade de desenvolver as capacidades do aprendiz para solucionar determinados tipos de situações de maneira eficiente. O ensino por competência possui uma diversidade de formulações teóricas que circulam em um entorno detectável. Ensinar por competência é aliar conhecimento, habilidade e atitude para solução de situações-problema (WITTACZIK, 2017).

As Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) buscam inserir o aluno de forma ativa dentro da sala de aula, passando-o de ouvinte (passivo) para agente (ativo) do seu próprio conhecimento. Apesar de utilizar-se dos pressupostos do ensino por competência ainda é necessário identificar seus pressupostos, as suas possiblidades e limites (BEZERRA, 2019).

A relevância dessa busca recai da necessidade de tornar explícito o implícito possibilitando analisá-lo em confronto com as necessidades da formação militar. No modelo educativo proposto pelas MAA, o aprendiz (ator ativo) se diferencia do aluno (ator sem luz própria), sendo o primeiro centro do processo de aprendizagem adotando uma postura mais ativa e participativa. Neste pressuposto encontra-se a informação que necessita sua explicitação. As MAA partem da premissa que a adoção destas técnicas de ensino será suficiente para despertar a motivação do aprendiz, consequentemente seu comportamento ativo em sala de aula, atendendo as expectativas sobre os efeitos da própria MAA.

O ENSINO POR COMPETÊNCIA

"Não existe nada mais prático do que uma boa teoria." Kurt Lewin

A inovação tecnológica acelerada e as transformações no mundo do trabalho ocorridas nas últimas décadas do Século XX provocaram mudanças nas propostas educacionais em diversos países. Surge a proposta do ensino por competência, como alternativa ao ensino tradicional e ao ensino tecnicista, porém com diversas perspectivas teóricas divergentes. O foco inicial do ensino por competência era a educação

profissionalizante, mas, devido sua repercussão, não demorou que extrapolasse para a educação de modo geral.

As abordagens do ensino por competências surgem como propostas de rompimento com o modelo fordista e taylorista (da Era Industrial) de trabalho e "educação". Assim percebe-se o surgimento de modelos de ensino por competências que contestam o ensino tradicional e o ensino por objetivo (tecnicista), denunciando-os por sua ausência de **contextualização** e **interdisciplinaridade**.

As propostas de ensino por competências afirmam serem capazes de proporcionar uma educação ampla e global, focadas no processo de trabalho, capacitando os aprendizes a mobilizarem os recursos necessários para solução de situações reais. Esses aprendizes deveriam ser capacitados ao enfrentamento eficiente de situações complexas e imprevistas do contexto do mundo contemporâneo de crises e constante avanços tecnológicos.

Atribui-se a McClleland, ainda nos anos de 1960, a primeira formulação da abordagem das competências. Este autor propunha a existência de uma relação causal entre o desempenho eficiente das tarefas e as características de um indivíduo. Desta forma, as competências consistem nas características que o indivíduo possui. Percebe-se uma estreita ligação dessa formulação com a teoria dos traços de personalidade. Os méritos da contribuição de McClleland recaem sobre o questionamento dos modelos educacionais então dominantes (FLEURY; FLEURY, 2001).

Seguiu-se à proposta de McClleland, a proposta da matriz funcionalista, baseada nas teorias dos sistemas sociais, que considerava os resultados e não seus processos, desta forma descrevendo as funções em termos de unidades de competência e estas, em elementos de competências. A partir daí, surgiram ferramentas de mapeamento de competências como o mapa funcional, para organizá-las em competências principais, unidades de competência e elementos de competência.

Outras propostas, de ensino por competência, começaram a surgir, cada qual com suas particularidades e propostas.

No Brasil, o "pacote" pedagógico de ensino por competência elaborado pelo Serviço Nacional da indústria (SENAI) serviu de base para as empresas e inspirou o processo de implantação do ensino por competências do Exército Brasileiro. O SENAI combinou as formulações teóricas da matriz funcionalista e o sócio construtivismo.

Atualmente, recorre-se com bastante frequência às formulações de Antoni Zabala para o embasamento teórico do ensino por competência, autores muitos referenciados em publicação sobre ensino por competência.

Zabala (2010) define competência como uma ação intencional, que busca responder aos problemas de forma eficaz, mobilizando-se, ao mesmo tempo de forma inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.

Os modelos de ensino-aprendizagem, anteriormente adotados pela EB para a formação de seus militares (o ensino tradicional e o ensino tecnicista), mostraram-se adequados. Tal afirmação fundamenta-se nos continuados êxitos em missões executadas no Brasil e Exterior. Então o que fundamentaria uma iniciativa de substituí-los? Pode-se utilizar o marco temporal do ataque terrorista de maior destaque da contemporaneidade que impactou drasticamente na forma de se combater.

Os ataques terroristas, em 11 de setembro de 2001, contra os Estados Unidos, coordenados pela organização al-Qaeda, podem ser considerados de grande impacto na comunidade internacional. Suas implicações foram sentidas no sistema das relações internacionais, e na área de segurança, alterando as características do conflito armado. A defesa interna e a vigilância nas fronteiras e aeroportos ganharam relevância mundial. Iniciou-se uma "guerra" contra o terrorismo. Cresceram de importância as missões de paz e a participação internacional em alianças para assegurar a manutenção da paz e da estabilidade internacional.

Este cenário revelou que o antigo modelo de formação militar voltada para o combate simétrico (conflito entre estados-nações com poderio militar semelhantes) era insuficiente e por vezes inadequado. A atualidade é da guerra assimétrica (conflito entre estados-nações com enorme diferença de poderio militar) e exige uma formação compatível com a complexidade e incerteza deste novo cenário. Com isso, surgiu a iniciativa, em diversos Exércitos do mundo, de aproveitar as propostas do ensino por competência para a formação militar.

De imediato surge o questionamento, como realizar a adaptação de uma proposta de ensino voltada para o mercado de trabalho para uma área militar.

A instituição de ensino superior, na qual se realizou esse estudo, seguindo as diretrizes do DECEX, da Portaria nº 80, do DECEX, de 7 de agosto de 2013, que trata sobre esse tema no âmbito do EB, adotou o

ensino por competência buscando adaptar os diversos modelos de ensino por competência propostos chegando a o modelo mais adequado as suas necessidades. Desta maneira, a definição de competência ganhou acréscimos importantes. Na cartilha do ensino por competência, da AMAN, versão 2016, encontra-se competência definida pela "capacidade de mobilizar, ao mesmo tempo de maneira inter-relacionada, conhecimentos, habilidades, atitudes, **valores e experiências**, para **decidir** e atuar em situações diversas" (AMAN, 2016, p. 5).

Provavelmente novas modernizações sejam necessárias para o contínuo aprimoramento do modelo de ensino por competência adotado e adaptado pelas instituições de ensino militar. Esse modelo teórico ainda não foi amplamente testado e validado. Intuitivamente ele parece apresentar uma proposta que o capacita a atingir desempenho superior às propostas do ensino tradicional e do ensino por objetivo.

Mas ainda se está em um campo teórico novo, que precisa ser aperfeiçoado e validado, sendo também necessária a transposição dessas formulações para a prática de ensino e a verificação das técnicas de ensino mais apropriadas para os objetivos do EB. Chega-se, dessa maneira, a adoção das Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) que são apresentadas como mais adequadas para a condução do aprendiz no processo de ensino por competência.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

As Metodologias Ativas de Aprendizagem buscam estimular o aprendiz a agir de forma ativa dentro da sala de aula, passando-o de ouvinte passivo para agente ativo do seu próprio conhecimento. Porém, dentro desse pacote inovador das MAA encontram-se técnicas de ensino antigas e conhecidas dos professores, muitas amplamente utilizadas para despertar a participação e interesse dos alunos (DE SOUZA; SHIGUTI; RISSOLI, 2013). Qual seria o diferencial das MAA?

Ao examina-se os processos da aprendizagem ativa, verifica-se que há associações necessárias com o conceito de aprendizagem significativa, que propõe que além do método ativo realize-se a ligação com situações reais de aplicação do conhecimento além de apoiar-se no conhecimento prévio do aluno (DE SOUZA; SHIGUTI; RISSOLI, 2013).

A aprendizagem para ser significativa, no contexto das MAA, necessita de contextualização e aproximação entre a formação e o contexto real de aplicação dos conhecimentos.

As tarefas que se executa em situações reais não são compartimentadas por conhecimentos específicos de determinadas disciplinas. Utiliza-se o conhecimento de forma integrada para decidir e executar as atividades. Desta forma a interdisciplinaridade é pré-requisito no ensino por competência e nas MAA.

Então, o método usado para promover a aprendizagem ativa, deverá considerar os princípios da aprendizagem significativa e estimular o aprendiz a interagir com o assunto em estudo. O aprendiz deve ler, escrever, perguntar, discutir e estar ocupado em resolver problemas e desenvolver projetos, trabalhando em grupos.

A proposta de sala de aula invertida surgiu para enriquecer o processo de ensino- aprendizagem na perspectiva do ensino por competência em sintonia com as MAA. A essência da proposta consiste em disponibilizar o assunto previamente aos aprendizes, possibilitando o estudo prévio e o melhor aproveitamento do tempo em sala de aula para aprofundar o assunto, esclarecer dúvidas, desenvolver projetos e resolver problemas (BERGMAN; SAMS, 2016).

Para os aprendizes que estão motivados para aprendizagem, não resta dúvida que essas propostas são inspiradoras e se revestem da possibilidade de cumprir o que propõe. Porém, o maior desafio é àqueles aprendizes que estão com baixos níveis de motivação para a aprendizagem.

Para esse segundo grupo de aprendizes, que não desejam aprender, a metodologia tradicional e as tecnicistas mostraram-se mais eficazes. Atribui-se esse melhor desempenho às suas características de conduzir o aprendiz com menor liberdade de atuação. Parece ser uma contradição, mas se revela mais como um paradoxo. Aquele aprendiz que não deseja construir ativamente seu conhecimento não busca realizar nenhuma aproximação com o assunto ensinado. Observa-se, em sala de aula, que a metodologia tradicional/tecnicista não permite esse total alheamento.

O que ocorre com frequência nas mudanças de proposta é uma exaltação exacerbada dos aspectos negativos das propostas correntes em contraposição aos aspectos positivos da nova proposta.

Esquece-se do principal, qualquer proposta deve ser coerente com todos os aspectos envolvidos, entre eles as características dos aprendizes. Facilmente, qualquer docente identifica aqueles aprendizes interessados e os desinteressados. O comum dessas duas categorias é que a avaliação determinará a

aprovação na disciplina. Dessa forma, percebe-se que aqueles aprendizes que não desejam empenhar-se aos estudos dedicam-se o suficiente para obter a aprovação.

A avaliação emerge como uma variável que pode possuir maior impacto no processo de ensino-aprendizagem do que o modelo adotado e/ou metodologia de ensino. Esse instrumento possui a impressionante capacidade de aumentar o "interesse" em "aprender".

A MOTIVAÇÃO DO ESTUDANTE

Apesar de fatores externos agirem estimulando, a motivação é um processo intrínseco ao sujeito e apenas esse pode esclarecer como determinada técnica de ensino (estímulo) o afeta. Dessa forma, percebe-se a fragilidade do pressuposto da MAA do aprendiz ativo pelo uso deste método. As MAA são estímulos que podem, ou não, motivar os aprendizes.

Segundo Robbins, Judge e Sobral (2010, p. 196), "a mudança de motivação é impulsionada pela situação, [então] quando analisarmos a motivação, o nível dela varia tanto entre os indivíduos quanto em apenas um único indivíduo em diferentes momentos".

"A motivação é um processo interno responsável pela intensidade, pela direção e pela persistência dos esforços de uma pessoa para alcançar determinada meta" (ROBBINS; JUDGE; SOBRAL, 2010, p. 197). Ao ingressar em uma instituição de ensino superior o aprendiz possui como meta principal a graduação, porém esta não anula outras metas pessoais que coexistem e concorrem com a meta principal.

No cenário atual, o aprendiz pode conseguir atingir essa meta aprendendo o necessário para obter o grau mínimo, que atualmente é 50% de aproveitamento nas avaliações das disciplinas na instituição de ensino superior em estudo.

O esforço despendido pela pessoa para atingir determinada meta remete-nos à intensidade. Porém alta intensidade sem direção pode não conduzir a pessoa a atingir os resultados desejados pela instituição. Da mesma maneira, alta intensidade, por curto período de tempo, também não conduziria aos resultados esperados. Assim percebemos que esses elementos estão inter-relacionados. No aprendiz motivado para o estudo observaremos intensidade, direção e persistência.

O aprendiz que estudar apenas na véspera das avaliações, mesmo que com alta intensidade, poderá obter a aprovação, sem, no entanto, estar sintonizado com os resultados desejados pela instituição. Percebe-se, nestes casos, a motivação direcionada para a aprovação, mas não se percebe a motivação necessária na contemporaneidade do conflito armado e desejado pelo EB enquanto competência para o Oficial do futuro.

Partindo destas premissas, considera-se o aprendiz motivado para o estudo quando este utiliza seu tempo para esta atividade com intensidade, direção e persistência. A aquisição desse valor e sua explicitação pela dedicação aos estudos revestem-se de característica primordial na contemporaneidade e vai ao encontro das premissas do processo de transformação do EB.

Assim, as MAA serão consideradas eficientes, neste quesito, se proporcionarem uma elevação no nível de motivação além do anteriormente observado. Devemos observar como se processa essa alteração em sala de aula e na dedicação aos estudos nos tempos livres.

O EB necessita de militares comprometidos com o auto aperfeiçoamento que se percebe pela motivação ao estudo. As escolas de formação revelam-se como o lugar adequado para o desenvolvimento desta competência e o desenvolvimento deste hábito.

O processo de implantação do ensino por competência, na instituição de ensino em estudo, finalizou-se em 2016, e teve como marco a formação da primeira turma com a utilização integral da proposta pedagógica do ensino por competência e o uso das MAA. Porém, é prudente considerar que esse processo ainda está se consolidando, que outros modelos continuam coexistindo, e que se precisa verificar a necessidade de aperfeiçoá-lo.

A partir dos três elementos considerados na definição de motivação descrita por Robbins, Judge e Sobral (2010), (quais sejam, intensidade, direção e persistência), procedeu-se a análise qualitativa e quantitativa dos dados coletados entre discentes da instituição de ensino superior em estudo, associando motivação para o estudo e o impacto das MAA.

COLETA DE DADOS E RESULTADOS

No que diz respeito à metodologia, o presente trabalho está baseado nas contribuições de Penna (2013), de Prodanov e De Freitas (2013), de Breakwell (2010), de Minayo (2001) e de Watson e Gastaldo (2015).

Do ponto de vista de sua natureza trata-se de uma pesquisa aplicada que objetiva gerar conhecimentos úteis para à solução de problemas específicos. Do ponto de vista de seus objetivos trata-se de uma pesquisa

exploratório-descritiva. Exploratória por se encontrar em fase preliminar e buscar proporcionar mais informações sobre a motivação dos aprendizes para o estudo. Descritiva, por buscar registrar e descrever fatos observados sem interferir neles, visa descrever as características do fenômeno da motivação dos aprendizes para o estudo e refletir sobre as possíveis relações de variáveis. Do ponto de vista da análise dos dados, serão utilizados recursos metodológicos mistos, com interpretações fundamentadas em critérios qualitativos e quantitativos.

Utilizou-se dos seguintes procedimentos técnicos: inicialmente realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, posteriormente o levantamento de dados pela aplicação de dois questionários, ambos aprovados pelo comitê de ética e governança da AMAN, sendo um fechado e outro aberto. Verificou-se a necessidade de uma pesquisa participante, seguindo a inspiração da etnometodologia, para levantamento de dados mais específicos e melhor entendimento dos dados obtidos da aplicação dos questionários.

Como técnica de coleta de dados utilizou-se um questionário fechado, distribuído a 68 aprendizes, e outro questionário aberto distribuído a 125 aprendizes. Todos os aprendizes no 2º ano. Os questionários foram respondidos anonimamente, após o aceite ao termo de consentimento livre e esclarecido, com objetivo de atingir maior integralidade das respostas.

Complementado o levantamento de dados, também foi realizada uma pesquisa participativa, inspirada na etnometodologia (WATSON e GASTALDO, 2015). Buscou-se interagir com outros professores, com objetivo de esclarecer aspectos que se manifestaram nos questionários.

Os questionamentos procuraram avaliar os dois agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem: os professores e os aprendizes. Para cada segmento, buscou-se destacar indicadores que pudessem informar sobre o processo ensino-aprendizagem, dentro da metodologia adotada pela IES.

O primeiro questionário aplicado buscava a opinião dos aprendizes sobre aspectos das atividades de ensino-aprendizagem e avaliação na disciplina Psicologia:

Utilizou-se de duas perguntas para obter os indicadores desejados:

1) Leia com atenção os itens abaixo e assinale a alternativa que melhor corresponde à sua opinião (Tabelas 1-12).
2) Faça uma AUTO-AVALIAÇÃO de sua participação nessa disciplina (Tabelas 13-18).

Tabela 1. Pontualidade: *é definida como cumprimento de início e término do horário de aulas.*

INDIQUE SE O PROFESSOR	Porcentagem
é pontual	83,8%
tem pequenos atrasos	16,2%
está regulamente atrasado	0,0%
Total	100%

Fonte: Dados obtidos pelo questionário fechado aplicado pelo autor, 2017.

Tabela 2. Metodologia de ensino: *refere-se ao conjunto de procedimentos utilizados pelo professor para motivar a aprendizagem dos alunos.*

INDIQUE SE O PROFESSOR	Porcentagem
utiliza metodologia que não motiva para a aprendizagem	25,0%
às vezes utiliza metodologia que motiva para a aprendizagem	70,6%
sempre utiliza metodologia que motiva para a aprendizagem	**4,4%**
Total	100%

Fonte: Dados obtidos pelo questionário fechado aplicado pelo autor, 2017.

Tabela 3. Clareza de Comunicação: *é desejável que o professor evidencie preocupação em se fazer entender pelos alunos.*

INDIQUE SE O PROFESSOR	Porcentagem
comunica-se de forma clara facilitando a compreensão	50,0%
utiliza-se de recursos diversos para superar sua dificuldade de comunicação	42,6%
comunica-se de forma pouco clara, dificultando o entendimento	7,4%
Total	100%

Fonte: Dados obtidos pelo questionário fechado aplicado pelo autor, 2017.

Tabela 4. Comprometimento com a aprendizagem: *é desejável que o professor evidencie seu comprometimento com a efetiva aprendizagem dos alunos.*

INDIQUE SE O PROFESSOR	Porcentagem
preocupa-se com a aprendizagem de alguns alunos	42,6%
não demonstra se preocupar se os alunos estão aprendendo	7,4%
procura garantir a aprendizagem de todos os alunos	50,0%
Total	100%

Fonte: Dados obtidos pelo questionário fechado aplicado pelo autor, 2017.

Tabela 5. Participação dos alunos: *considera-se importante que o professor incentive a participação dos alunos nas atividades programadas.*

INDIQUE SE O PROFESSOR	Porcentagem
não incentiva a participação dos alunos nas atividades programadas	0,0%
aceita a participação dos alunos nas atividades programadas quando há iniciativa dos próprios alunos	14,7%
incentiva a participação dos alunos nas atividades programadas	**85,3%**
Total	100%

Fonte: Dados obtidos pelo questionário fechado aplicado pelo autor, 2017.

Tabela 6. Apresentaçâo do programa: *é esperado que o professor apresente e discuta a programação da disciplina.*

INDIQUE SE O PROFESSOR	Porcentagem
apresenta e discute a programação da disciplina	75,0%
apresenta os objetivos da disciplina, mas não promove discussão sobre os mesmos	13,2%
não deixa claro os objetivos da programação da disciplina	11,8%
Total	100%

Fonte: Dados obtidos pelo questionário fechado aplicado pelo autor, 2017.

Tabela 7. Desenvolvimento do conteúdo: *é esperado que o professor desenvolva o conteúdo da disciplina, apresentando as diversas posições teóricas existentes de forma crítica.*

INDIQUE SE O PROFESSOR	Porcentagem
desenvolve o conteúdo da disciplina apresentando diversas posições teóricas, mas não de forma crítica	36,8%
não apresenta diversas posições teóricas no desenvolvimento do conteúdo da disciplina	4,4%
desenvolve o conteúdo da disciplina apresentando diversas posições teóricas, de forma crítica	58,8%
Total	100%

Fonte: Dados obtidos pelo questionário fechado aplicado pelo autor, 2017.

Tabela 8. Bibliografia**:** *é esperado que o professor indique e utilize bibliografia em suas aulas.*

INDIQUE SE O PROFESSOR	Porcentagem
indica e utiliza bibliografia em suas aulas	58,8%
indica bibliografia, mas não utiliza em suas aulas	29,4%
não indica bibliografia em suas aulas	11,8%
Total	100%

Fonte: Dados obtidos pelo questionário fechado aplicado pelo autor, 2017.

Tabela 9. Integração de conhecimento: *é esperado que o professor relacione a sua disciplina com as outras do currículo do curso.*

INDIQUE SE O PROFESSOR	Porcentagem
às vezes relaciona a sua disciplina com outras do currículo do curso	50,0%
atem-se à especificidade da sua disciplina	22,1%
sempre relaciona a sua disciplina com outras do currículo do curso	**27,9%**
Total	100%

Fonte: Dados obtidos pelo questionário fechado aplicado pelo autor, 2017.

Tabela 10. Aplicação do conhecimento: *é esperado que o professor relacione a sua disciplina com seu uso em atividades práticas.*

INDIQUE SE O PROFESSOR	Porcentagem
às vezes relaciona a sua disciplina com o seu uso em atividades práticas	35,3%
atem-se à especificidade da sua disciplina	13,2%
sempre relaciona a sua disciplina com o seu uso em atividades práticas	**51,5%**
Total	100%

Fonte: Dados obtidos pelo questionário fechado aplicado pelo autor, 2017.

Tabela 11. Critérios de avaliação: *é esperado que o professor discuta, previamente, os critérios de avaliação.*

INDIQUE SE O PROFESSOR	Porcentagem
discute os critérios depois das avaliações	19,2%
não discute os critérios das avaliações	27,9%
discute previamente os critérios das avaliações	52,9%
Total	100%

Fonte: Dados obtidos pelo questionário fechado aplicado pelo autor, 2017.

Tabela 12. Apresentação dos resultados da avaliação: *é esperado que o professor apresente e analise com os alunos os resultados das avaliações, orientando-os na superação de dificuldades.*

INDIQUE SE O PROFESSOR	Porcentagem
não analisa os resultados das avaliações	22,1%
analisa os resultados das avaliações com os alunos, mas não orienta a superação de dificuldades	25,0%
analisa os resultados das avaliações com os alunos e orienta a superação de dificuldades	52,9%
Total	100%

Fonte: Dados obtidos pelo questionário fechado aplicado pelo autor, 2017.

Tabela 13. Sou pontual e assíduo nessa disciplina.

INDIQUE SE	Porcentagem
Sempre	52,9%
Algumas vezes	47,1%
Nunca	0,0%
Total	100%

Fonte: Dados obtidos pelo questionário fechado aplicado pelo autor, 2017.

Tabela 14. Procuro conhecer a programação (ementa) da disciplina.

INDIQUE SE	Porcentagem
Sempre	7,4%
Algumas vezes	54,4%
Nunca	38,2%
Total	100%

Fonte: Dados obtidos pelo questionário fechado aplicado pelo autor, 2017.

Tabela 15. Realizo o estudo prévio do assunto a ser ministrado.

INDIQUE SE	Porcentagem
Sempre	2,9%
Algumas vezes	42,6%
Nunca	**54,4%**
Total	100%

Fonte: Dados obtidos pelo questionário fechado aplicado pelo autor, 2017.

Tabela 16. Trago questões relevantes para discussão na disciplina.

INDIQUE SE	Porcentagem
Sempre	1,5%
Algumas vezes	44,1%
Nunca	**54,4%**
Total	100%

Fonte: Dados obtidos pelo questionário fechado aplicado pelo autor, 2017.

Tabela 17. Tenho iniciativa para pesquisar e ampliar meus conhecimentos na disciplina.

INDIQUE SE	Porcentagem
Sempre	11,8%
Algumas vezes	**54,4%**
Nunca	**33,8%**
Total	100%

Fonte: Dados obtidos pelo questionário fechado aplicado pelo autor, 2017.

Tabela 18. Acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

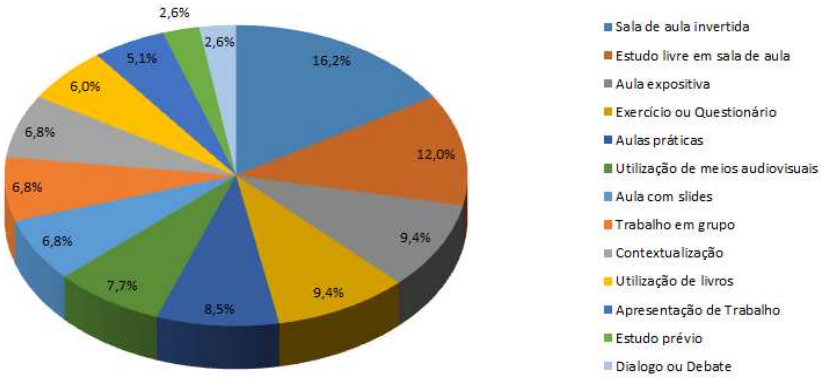
INDIQUE SE	Porcentagem
Sempre	14,7%
Algumas vezes	**73,5%**
Nunca	**11,8%**
Total	100%

Fonte: Dados obtidos pelo questionário fechado aplicado pelo autor, 2017.

A partir dos dados coletados no primeiro questionário verificou a necessidade de melhor esclarecimento sobre a opinião dos aprendizes sobre as metodologias de ensino, pois **apenas 4,4%** indicaram estas como sendo sempre motivadora para a aprendizagem.

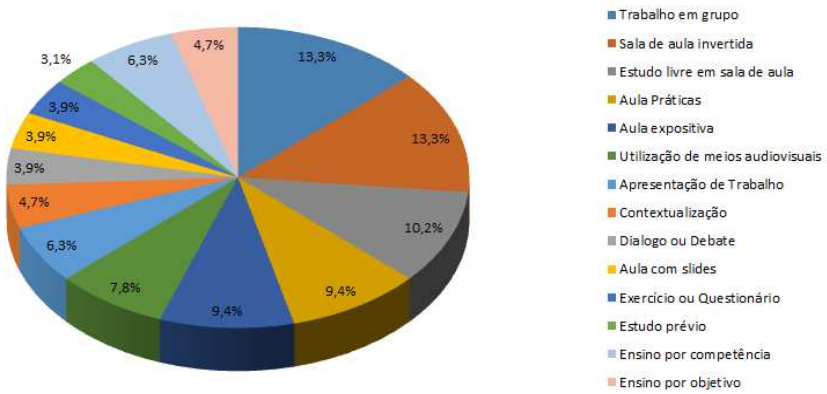
Aplicou-se um questionário aberto que possibilitou formular as seguintes categorias a partir da tabulação das incidências de respostas (Gráficos 1-4).

Gráfico 1. Apresente as três metodologias de ensino que durante sua vida escolar você achou mais interessante?



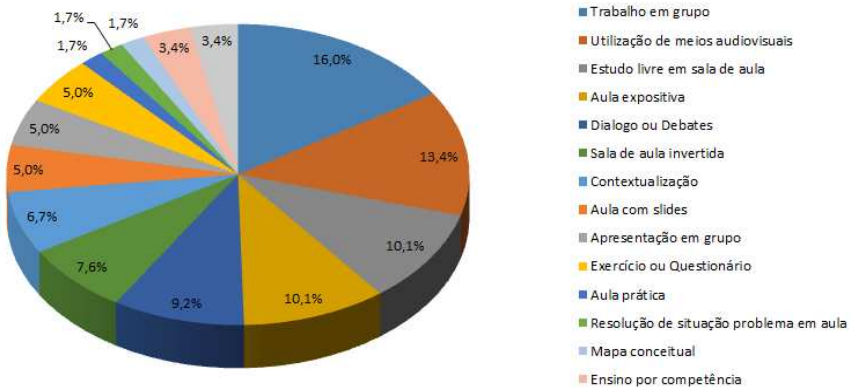
Fonte: Dados obtidos pelo questionário aberto aplicado pelo autor, 2017.

Gráfico 2. Apresente as três metodologias de ensino que você acha mais interessante na IES?



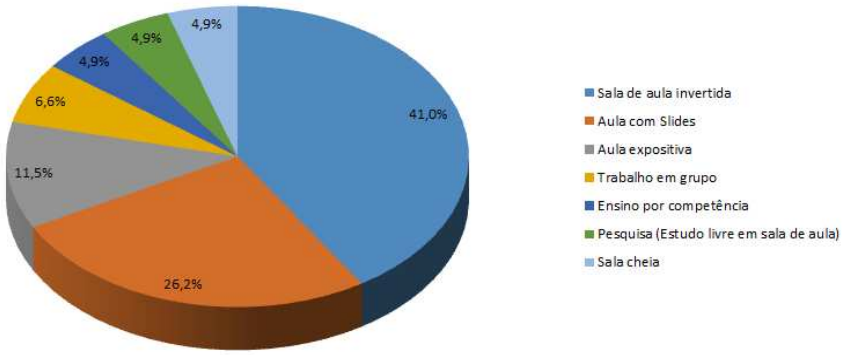
Fonte: Dados obtidos pelo questionário aberto aplicado pelo autor, 2017.

Gráfico 3. Entre as metodologias utilizadas durante as aulas de Psicologia quais as três que você avalia como **mais motivadora**?



Fonte: Dados obtidos pelo questionário aberto aplicado pelo autor, 2017.

Gráfico 4. Entre as metodologias utilizadas durante as aulas de Psicologia quais as três você avalia como **menos motivadora**?



Fonte: Dados obtidos pelo questionário aberto aplicado pelo autor, 2017.

Para compreender as correlações entre motivação e MAA, foi necessária a complementação de dados no formato de entrevistas com outros professores dos cursos. Optou-se pela utilização de um método que permitisse conhecer o fenômeno social em sua espontaneidade. Nesse processo de "entrevista", utilizou-se de fundamentos da etnometodologia como inspiração, na qual os dados são obtidos na espontaneidade das conversas informais do dia-a-dia da IES.

A etnometodologia baseia-se nas premissas básicas da abordagem fenomenológica. Segundo Watson e Gastaldo (2015) "a perspectiva etnometodológica foi utilizada para pesquisar outro universo de fenômenos tão importantes como igualmente negligenciados: a interação conversacional, a conversa cotidiana".

> Etnometodologia designa um tópico, o estudo dos métodos culturais usados pelas pessoas comuns para fazer sentido dos contextos específicos de seu mundo, e para isso converter esses sentidos em ações e interações sociais (WATSON; GASTALDO, 2015, p. 14).

Desta forma, buscou-se o contato com professores e alunos das Subunidades do 2º ano de 2017. Registrou-se informações de conversas com 09 (nove) professores e 5 (cinco) alunos. Desta interação e registros obtivemos as impressões relacionadas com a motivação dos aprendizes para o estudo.

Destacou-se o fato que os aprendizes não alegaram estudar continuamente, e expressaram que a dedicação ao estudo da disciplina ocorria nas proximidades das avaliações. Os professores relataram que poucos alunos realizam estudo prévio ou empenham-se espontaneamente na execução das atividades propostas em sala de aula. Assim, considerando os três aspectos de Robbins, Judge e Sobral (2010), não se observa direção do comportamento, intensidade, nem direção para desenvolver os tópicos abordados.

ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa aplicada na disciplina Psicologia que buscava identificar o impacto das MAA na motivação dos aprendizes para o estudo revelou que estas possuem um caráter secundário. Em torno de 54,4% indicaram nunca realizar estudo prévio, e/ou questionamento em sala de aula sobre o assunto em pauta. Em torno de 33,8% nunca pesquisam para ampliar seu conhecimento e 54,5% alegam que o realizam essa atividade algumas vezes. Em torno de 44% indicaram que algumas vezes realizam estudo prévio e/ou questionamento. Apenas 14,7% indicaram acessar sempre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), enquanto que 73,5% indicaram realizar o acesso algumas vezes e 11,8% que nunca o acessa.

Aqueles que estão no universo de desempenho desejado pelo processo de transformação do sistema de ensino do EB são 2,9% que realizam estudo prévio, 1,5% que levam questões relevantes para discussão em sala de aula e 11,8% que pesquisam para ampliar seus conhecimentos. São índices muito modestos entretanto não se pode aquilatá-los com maior precisão tendo em vista não existirem parâmetros de avaliação, estabelecidos na cartilha do ensino por competência da IES, para estes índices.

Nos aspectos relacionados ao processo de ensino verificamos que: 50% dos aprendizes indicaram que os docentes procuram garantir a aprendizagem de todos os alunos, 85,3% indicaram que os docentes incentivam a participação dos alunos nas atividades programadas, 58,8% indicaram que os docentes desenvolvem o conteúdo da disciplina apresentando diversas posições teóricas de forma crítica, 58,8% que o docente indica e utiliza bibliografia em suas aulas, 51,5% afirmaram que os docentes sempre relacionam a sua disciplina com o seu uso em atividades práticas, 52,9% indicaram que os docentes discutem previamente os critérios das avaliações e analisa os resultados das avaliações com os alunos e orienta a superação de dificuldades. As porcentagens, nestes itens, indicam uma variação em 50% a 85% de atendimento integral do desejável pela proposta do ensino por competência adotada pela IES, e operacionalizada no processo de ensino aprendizagem da disciplina de Psicologia.

Entretanto, nos aspectos integração do conhecimento e metodologia de ensino os resultados indicam uma necessidade de melhoria. Apenas 27,9% dos aprendizes que responderam ao questionário indicaram perceber a integração do conhecimento com as demais disciplinas, e apenas 4,4% indicaram as metodologias de ensino como motivadoras.

Realizou-se então uma pesquisa complementar para verificar quais as metodologias de ensino eram percebidas como mais ou menos motivadoras. A pesquisa buscou identificar a percepção do aprendiz das metodologias mais interessantes em toda sua vida escolar, na IES e na disciplina de Psicologia, além de buscar identificar àquelas menos motivadoras.

O resultado indicou que os aprendizes percebem as metodologias utilizadas pela disciplina de Psicologia e demais disciplinas da IES como motivadoras, não aparecendo metodologias não utilizadas.

Aquelas mais mencionadas como interessantes na IES foram: 13,3% a sala de aula invertida, 13,3% o trabalho em grupo, 10,2% estudo livre em sala de aula, 9,4% as aulas práticas, 9,4% as aulas expositivas e 7,8% as aulas com utilização de meios audiovisuais. Esses dados indicam que 63,3% dos alunos mencionaram metodologias utilizadas na IES com interessante.

Aquelas mais mencionadas como motivadora na disciplina de Psicologia foram: 16% o trabalho em grupo, 13,4% a aula com utilização de meios audiovisuais, 10,1% o estudo livre em sala de aula, 9,2% o uso do diálogo ou debate, e 7,2% a sala de aula invertida. Esses dados indicam que 66,4% identificaram que metodologias utilizadas em sala de aula, pelos docentes da Psicologia, são motivadoras.

Percebe-se que as técnicas de ensino do trabalho em grupo, sala de aula invertida, o estudo livre em sala de aula e a aula com utilização de meios audiovisuais, se repetem no contexto geral da IES e disciplina de Psicologia.

Como mesmos motivadoras foram apontadas: 41% a sala de aula invertida, 26,2% a aulas com slides, e 11,5% a aula expositiva. Esses dados indicam uma necessidade de maior reflexão sobre a técnica da sala de aula invertida.

Os dados obtidos pela aplicação destes dois instrumentos nos apontam para as seguintes possibilidades de constatação: o aprendiz não deseja dedicar seu tempo livre para o estudo, pois 41% dos alunos indicaram a sala de aula invertida como técnica menos motivadora, apenas 2,9% afirmaram realizar estudo prévio e 11,8% que pesquisam para ampliar seus conhecimentos.

No primeiro questionário apenas 4,4% indicaram que a disciplina de Psicologia sempre utiliza metodologia que motiva para a aprendizagem enquanto 70,6% indicaram que às vezes utiliza metodologia que motiva para a aprendizagem. No segundo questionário os 66,4% dos aprendizes identificaram que metodologias utilizadas em sala de aula pela disciplina de Psicologia são motivadoras. Estes dados podem

indicar uma necessidade de verificar quais metodologias são mais motivadoras o que possibilitaria aumentar a frequência de sua utilização.

Inspirado na etnometodologia, que se utiliza do conhecimento produzido espontaneamente no contato informal com o campo de estudo, constatou-se no contato com professores das subunidades dos aprendizes do 2º ano que a utilização do tempo livre para o estudo ocorre nas vésperas das provas.

Percebe-se por esse padrão que a motivação do aprendiz para o estudo está mais relacionada ao desempenho nas avaliações do que com o interesse na aprendizagem. A motivação do aprendiz para o estudo é afetada de maneira mais significativa pela necessidade de obtenção do grau mínimo necessário para a aprovação e consequente conquista de sua meta principal, ser declarado aspirante a oficial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PROFORÇA estabelece os vetores de transformação do Exército Brasileiro, buscando levá-lo da Era Industrial para a Era do Conhecimento. Na área de educação e cultura estabeleceu-se o processo de transformação do sistema de ensino do EB. O processo de transformação do Exército possui muitas pautas que passam pela educação dos seus quadros. Essas pautas estão alinhadas com a Estratégia Nacional de Defesa e os aspectos das operações militares da contemporaneidade. Nesse sentido, a partir da Portaria nº 80, do DECEX, de 7 de agosto de 2013, adotou-se o ensino por competência e estabeleceu os parâmentos de seu processo de implantação.

A IES, em estudo, realiza a formação do militar e realiza essa atividade em duas grandes áreas: o ensino militar e o ensino acadêmico.

Em ambos, os Planos de Disciplinas (ementas) são elaborados considerando o mapa funcional e o perfil profissiográfico desejado o militar do EB. A formação realiza-se em 5 anos. Apesar do longo tempo de formação, em tempo integral, no regime de internato, não é possível abordar todos os conhecimentos necessário conforme o perfil profissiográfico. Percebe-se a necessidade de delimitar a seleção dos assuntos àqueles com extrema relevância pois a carga horária é insuficiente para ministrar todos os assuntos que seriam necessários.

Assim, os assuntos selecionados são àqueles conteúdos fundamentais ao futuro militar. Além desse assunto os PLADIS também contemplam o eixo vertical que se caracteriza pelos conteúdos atitudinais (valores).

Alinhado com as diretrizes do ensino por competência, utilizando-se das MAA busca-se transmitir os conhecimentos e desenvolver às atitudes necessário ao futuro militar.

Porém, em todo processo de mudança, os ajustes são necessário para corrigir os rumos em consonância com os objetivos almejados. Dessa forma, faz-se pertinente a constante análise do resultado obtidos em contraposição aos almejados definidos pelo perfil profissiográfico.

As MAA se propõem, além do aprendizado dos conteúdos conceituais, procedimentais e factuais, o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais. Verificamos, neste trabalho, se as MAA são capazes de motivar o aprendiz para o estudo, em sala de aula e nos tempos livres, conforme seus princípios estabelecem.

Pela análise dos dados coletados, verificou-se que as MAA não motivam os aprendizes para o estudo, apesar dos alunos apontarem algumas das técnicas utilizadas pela IES e disciplina de Psicologia como motivadoras. Percebeu-se, pelo levantamento etnometodológico, que a dedicação dos aprendizes é maior nas vésperas das provas, o que confirma os dados do primeiro questionário. As técnicas de ensino não são em si mesmas motivadoras ou desmotivadoras. Tais técnicas são apenas ferramentas empregadas por pessoas.

Essa constatação indica a necessidades de aliar outros estímulos aos já utilizados, de forma que seja possível desenvolver o hábito de estudar nos aprendizes indo ao encontro das demandas do perfil de militar desejado, aquele que busca continuamente seu auto aperfeiçoamento pela leitura.

Do exposto, verifica-se a necessidade de criar, no aluno, o hábito de estudo, que se consubstancia pela motivação para leitura. Estabelecer uma vantagem acadêmica àqueles aprendizes que mantém o comportamento de leitura criaria a necessidade e consequentemente a motivação e o hábito.

Verificou-se que o aprendiz estuda mais para obter o grau necessário para a sua aprovação, que pela atual legislação de ensino é o 5,0 (cinco), do que por está motivado para essa atividade.

Em uma avaliação que se busca verificar a aprendizagem, o aluno aprovado com nota mínima está indicando que apenas assimilou 50% do conteúdo. Percebe-se que essa realidade vai de encontro ao desejado pela instituição.

Instituições de ensino superior civis, que não possuem como característica o aproveitamento integral dos alunos formados, adotam média para aprovação entre 70% a 80%. No caso, da IES, em estudo, a média adotada, que se alinha ao previsto nas legislações de ensino do EB é de 50%, sendo que todos os concludentes serão aproveitados nos Organizações Militares logo após sua formação.

Considerando que a motivação do aprendiz para o estudo é mais impactada pela busca do grau do que pela metodologia, que os alunos estudam para atingir o grau necessário, e que esse grau valoriza apenas 50% do conhecimento ministrado, sendo este um recorte de vastos campos de conhecimento, deixando-se muitas informações relevantes de fora. Precisamos refletir sobre a pertinência em se propor uma mudança na legislação de avaliação elevando-se a nota mínima necessária para aprovação na IES e consequentemente nas outras escolas do sistema de educação do Exército.

Além de criar outros estímulos ao estudo, o aprendiz motiva-se a execução desta atividade. Uma possibilidade seria a adoção de avaliações de acompanhamento ao longo da disciplina, de preferência após o fechamento de cada assunto, possibilitando o acompanhamento e valorizando o estudo continuado.

Conclui-se que as MAA não são eficientes com aqueles aprendizes que não estão motivados para a aprendizagem, e que a aprovação nas disciplinas tem maior poder de provocar a motivação para o estudo. A legislação atual estabelece o critério de 50% de aproveitamento nas avaliações para aprovação, o que não atende os interesses da instituição. Esse patamar é bastante inferior ao executado em estabelecimento de ensino superior, que ainda possuem a "vantagem" de após a formação deixar o mercado selecionar os mais aptos. Buscando atingir os interesses do EB no processo de transformação necessitamos ajustar o processo de ensino-aprendizagem visando melhor desenvolver os conteúdos atitudinais, que no caso deste estudo, apontou a necessidade de criar melhores condições para estimular a motivação (com intensidade, direção e persistência dos esforços) para o estudo e consequentemente desenvolver esse hábito.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS. **Cartilha do ensino por competência**. 2016. Documentação interna.

BARBOSA, Rubens Antônio. **Os Estados Unidos pós 11 de setembro de 2001: implicações para a ordem mundial e para o Brasil.** Revista Brasileira de Política Internacional, v. 45, n. 1, p. 72-91, 2002.

BERGMAN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem.** 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BEZERRA, Sefisa Quixadá et al. **DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ADMINISTRADOR: de práticas didáticas ativas e interdisciplinares.** Revista Internacional de Educação, Saúde e Ambiente, v. 2, n. 1, p. 25-42, 2019.

BREAKWELL, Glynis M. et al. Métodos de pesquisa em psicologia. In: **Métodos de pesquisa em psicologia**. Artmed, 2010.

DE SOUZA, Caio Vasconcelos; SHIGUTI, Wanderley Akira; RISSOLI, Vandor Roberto Vilardi. **Metodologia ativa para aprendizagem significativa com apoio de tecnologias inteligentes.** 2013.

EXÉRCITO BRASILEIRO. **O processo de transformação do Exército.** Estado Maior do Exército (EME), 3 ed, Brasília: 2010.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Construindo o conceito de competência.** Revista de administração contemporânea, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001.

KHUN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Ed. 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PENNA, Eloisa MD. **Epistemologia e método na obra de CG Jung**. EDUC-Editora da PUC-SP, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

ROBBINS, Stephen; JUDGE, Tim; SOBRAL, Filipe. **Comportamento organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro**. Pearson Prentice Hall, 2010.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

WATSON, Rod; GASTALDO, Édison. **Etnometodologia e análise da conversa**. Editora Vozes Limitada, 2015.

WITTACZIK, Lidiane Soares. **Ensino por Competências: possibilidades e limitações.** Atos de Pesquisa em Educação, v. 2, n. 1, p. 161-172, 2007.