

Mudanças no método de avaliação do Colégio Militar de Brasília na visão dos professores

Carolina Conceição Prado¹, Mariana Leal Pires² e Jordach Magalhães Maciel³

Resumo

A avaliação permite que o professor aquilate o desenvolvimento do aluno, servindo-lhe também de referência para melhorias e regulações no processo de ensino-aprendizagem. No Colégio Militar de Brasília - CMB, no ano de 2003, foi adotado um modelo de avaliação discente com situações problema. Em 2015, o modelo foi modificado e passou a ser mais subjetivo e contextualizado. O objetivo deste estudo foi analisar as mudanças na forma de avaliação do CMB, sob a ótica dos professores. Participaram da pesquisa qualitativa 40 docentes do ensino médio. Pôde-se verificar melhorias no desempenho somativo e cognitivo dos alunos, valorizando o modelo de avaliação de 2015 a (...) em relação ao anterior, que durara de 2003 a 2014. Assim, afere-se que, para o êxito de metodologia avaliativa baseada em contextualização, é necessária uma formação continuada dos professores, assegurando-se a persistência da qualidade de ensino e priorizando-se o aprimoramento do ensino.

Palavras-Chave: Avaliação, Colégio Militar, Ensino Médio.

Changes in evaluation method of the military College of Brasília in the view of teachers

Abstract

The evaluation allows the teacher to assess the student's development, also serving as a reference for improvements and regulations in the teaching-learning

1 Centro Universitário do Distrito Federal - UDF. Email: carolcprado@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4247-0695>

2 Centro Universitário do Distrito Federal - UDF. Email: marilealpires@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2223-9381>

3 Centro Universitário do Distrito Federal - UDF. Email: jordach@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3780-9199>

process. At the Military College of Brasília – CMB, in 2003, a student evaluation model with problem situations was adopted. In 2015, the model was modified and became more subjective and contextualized. The aim of this study was to analyze the changes in the way of evaluation of the CMB, from the perspective of teachers. Forty high school teachers participated in the qualitative research. It was possible to verify improvements in the students' summative and cognitive performance, valuing the evaluation model from 2015 to (...) in relation to the previous one, which lasted from 2003 to 2014. Thus, it's verified that, for the success of evaluation methodology based on contextualization, continuous training of teachers is necessary, ensuring the persistence of teaching quality and prioritizing the improvement of teaching.

Keywords: Evaluation, Military School, High School.

Cambios en el método de evaluación del Colegio Militar de Brasília en la visión de los maestros

Resumen

La evaluación le permite al maestro evaluar el desarrollo del estudiante, y también sirve como referencia para mejoras y regulaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el Colegio Militar de Brasilia - CMB, en 2003, se adoptó un modelo de evaluación de estudiantes con situaciones problemáticas. En 2015, el modelo se modificó y se volvió más subjetivo y contextualizado. El objetivo de este estudio fue analizar los cambios en la forma de evaluar el CMB, desde la perspectiva de los docentes. Cuarenta profesores de secundaria participaron en la investigación cualitativa. Fue posible verificar mejoras en el rendimiento sumativo y cognitivo de los estudiantes, valorando el modelo de evaluación de 2015 a (...) en relación con el anterior, que duró de 2003 a 2014. Por lo tanto, se verifica que, para el éxito de la metodología de evaluación basada en la contextualización, la formación continua de los docentes es necesaria, asegurando la persistencia de la calidad de la enseñanza y priorizando la mejora de la enseñanza.

Palabras Clave: Evaluación, Colegio Militar, Enseñanza media.

INTRODUÇÃO

Com as intensas mudanças que se verificam na sociedade atual e com a quantidade das novas informações delas decorrentes, percebeu-se a necessidade de se adequar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas, tornando estas em espaços que estimulem os alunos a explorarem o conhecimento de forma crítica e criativa, de acordo com as suas experiências pessoais. Para Piaget (como citado em Giusta, 2013), em sua perspectiva construtivista, o conhecimento não está no organismo, tampouco no meio, mas sim nas constantes interações entre ambos. Dessa forma, o conhecimento é um equilíbrio entre os sujeitos e os objetos, no mundo.

O método de avaliação discente é de considerável importância para o ensino e a aprendizagem do aluno em sua individualidade, e permite que o professor aquilate o desenvolvimento do educando. A avaliação não deve se restringir ao julgamento dos sucessos ou dos fracassos dos alunos, porém se constituir em um processo contínuo de mensuração do progresso e das dificuldades por eles vivenciadas, para posteriormente ser utilizado como fonte de pesquisa para modificações didáticas em prol de uma melhor qualidade de aula e, conseqüentemente, da educação. Desse modo, a forma de avaliar servirá como referência para constantes melhorias e regulações a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem (Kraemer, 2005).

Para se alcançar o resultado almejado é necessário se utilizar inúmeras maneiras de avaliar. O professor pode utilizar três diferentes tipos de avaliação em sala de aula: diagnóstica, formativa e somativa (Luckesi, 2018).

A avaliação diagnóstica é um método inicial que visa identificar e avaliar o conhecimento que o aluno traz antes mesmo do início do curso. É a verificação de como estão as competências e habilidades adquiridas pelos alunos até então, para formar os parâmetros de qual será a abordagem necessária a ser utilizada no ensino.

A avaliação formativa procura verificar se os recursos utilizados para o ensino estão resultando positivamente, se os alunos estão realmente aprendendo (Sacristán, 2007). Ou seja, é uma avaliação contínua, que ocorre continuamente em sala de aula, onde o aluno é um integrante ativo no processo e onde há o acompanhamento das tarefas, da motivação e do progresso do educando no decorrer do curso, intensificando pontos proveitosos e retificando eventuais equívocos.

A avaliação somativa tem um caráter classificatório, cujo objetivo é medir o grau de conhecimento do aluno ao final de cada período do ano letivo. São os testes objetivos e discursivos, trabalhos, provas. Em várias situações essa modalidade de avaliação é autoritária e sistemática, por não levar em consideração aspectos individuais, mas sim o resultado final quantitativo daquela etapa (Sacristán, 2007).

A prática de avaliação não deve ser um fato isolado no processo de aprendizagem. Deve ser um reflexo da visão que o educador possui da educação e da sua aplicabilidade em sala de aula, já que a forma com que o professor ensina e avalia a aprendizagem é o primeiro aspecto que determina um bom processo educativo.

Segundo Luckesi (2018), no processo de ensino e aprendizagem, a avaliação tem o objetivo de diagnosticar a situação de cada aluno frente à programação curricular. Deve ser realizada de forma sistemática, contínua e cumulativa na escola, propondo identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades de forma dialogal e investigativa. O erro passa a ser percebido como indicador de como o discente está relacionando os novos conhecimentos com os já adquiridos, auxiliando assim na interação necessária de seu processo de construção e de reconstrução para a efetiva aprendizagem.

Para Vigotsky (1995), o erro é positivo e pode ser utilizado como um apontador de dificuldades do aluno, nova oportunidade de aprendizado e estratégia que deve ser aproveitada pelos docentes para retomada os conteúdos. Pode representar o elo do conteúdo já dominado pelo aluno com o conteúdo que ainda está em construção em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (distância entre o desenvolvimento real e o potencial).

Para que se garanta a qualidade do ensino, é necessário que haja uma articulação coerente entre a prática de avaliação e o projeto pedagógico da escola, uma vez que a partir daí serão fornecidos subsídios para decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem aplicado em sala de aula (Moretto, 2007). Uma educação de qualidade é o conjunto de propriedades que se ligam a uma missão previamente definida por uma organização educacional, no atendimento das demandas da sua comunidade escolar.

No entanto, as escolas vêm enfrentando dificuldades para estabelecer uma relação lógica entre a avaliação aplicada e o aprendizado. Muitas das vezes, a partir de processos avaliativos, os discentes são rotulados, classificados e comparados, alimentando a cultura da criação de hierarquias de excelência (Perrenoud, 1999) – os bons continuarão sendo reforçados a continuarem estudando, os ditos ruins não encontrarão motivação e foco para continuarem o processo, aumentando os números negativos do sistema educacional, o fracasso escolar e a evasão.

A falta de visão da escola sobre o papel da avaliação pode conduzir o pensamento do discente a se interessar mais pela promoção escolar no final do processo do que o percurso a ser percorrido, o que será aprendido e como se dará esse aprendizado (Vaz et al., 2021).

Dependendo da forma como a avaliação é proposta, o discente gasta mais tempo memorizando conteúdos do que desenvolvendo competências fundamentais à aprendizagem significativa. Modelos de avaliação somativa baseados exclusivamente em questões de múltipla escolha ou em julgamentos de verdadeiro ou falso, não medem por si só a atividade intelectual (Vaz et al., 2021). Há a necessidade de elaborar questões contextualizadas que favoreçam a leitura, reflexão e escrita para mensurar o que realmente está sendo assimilado pelo discente e com que criticidade. Para Morin (2008), “o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto, e se possível, no conjunto em que está inscrito” (p. 15).

O Colégio Militar de Brasília - CMB é uma organização do Exército Brasileiro que objetiva formar cidadãos civis de ambos os sexos, dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996), como todas as escolas do Brasil, privadas ou públicas, religiosas ou laicas, diferenciando-se por adotar como esteio a disciplina castrense e o estímulo à prática de atividades físicas, valendo-se de professores civis e militares licenciados ao magistério, segundo leis civis. Dedicar-se à educação básica, nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e ensino médio (Colégio Militar de Brasília [CMB], 2012).

Com o passar dos anos, a avaliação discente do CMB sofreu inúmeras modificações em sua estrutura e metodologia, para adequar-se ao contexto social de cada época, sempre seguindo as premissas básicas da avaliação educacional moldadas nos padrões de sua proposta pedagógica: a continuidade, que desenvolve as competências e habilidades dos discentes; a integralidade, que relaciona os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor dos discentes; a interação, onde o docente, mediador do processo ensino-aprendizagem, estimula o discente a superar-se; a amplitude, que enfatiza os aspectos qualitativos da aprendizagem; e a retroalimentação, que indica se há a necessidade de ajustes no processo, ao docente.

As avaliações discentes do CMB são instrumentos formais de avaliação somativa, elaborados em consonância com o conteúdo programático dos planos didáticos do colégio. As questões são propostas de acordo com níveis de dificuldade, das quais 20% são em nível fácil; 60%, médio; 15%, difícil; e 5% são em nível muito difícil (CMB, 2012).

O modelo proposto em 2003, mantendo a distribuição de dificuldade dos testes de avaliação mencionada, estabeleceu que 30% das questões dos testes de avaliação dos alunos do ensino médio deveriam ser constituídas de situações problema com itens discursivos, com o 70% restante composto por questões objetivas (Portaria nº 26, 2003).

Em 2015, o CMB modificou o seu modelo de avaliação discente do ensino médio, tornando as questões das avaliações mais contextualizadas e integradas às outras disciplinas cursadas pelo avaliando, além de alterar a dinâmica dos itens e questões, que passaram a ser 50% de questões objetivas e 50% discursivas (Ministério da Defesa, 2015).

A avaliação precisa de um projeto articulado desenvolvido e mediado pelos docentes na escola, pois subsidia decisões a respeito do ensino e aprendizagem dos discentes, garantindo assim, a qualidade do que está sendo construído. Partindo do princípio de que o modelo de avaliação pode contribuir ou não para promover o desenvolvimento efetivo de habilidades e competências nos discentes, formando-os cidadãos críticos, autônomos e participativos da sociedade que vivem, hipotetiza-se que uma forma de avaliação objetiva, sem contextualização, ou seja, uma avaliação cartesiana, pode não contribuir para a real aprendizagem do aluno e ser desmotivadora tanto para professores quanto alunos. Busca-se, assim, compreender se mudanças na forma de avaliação, que privilegiam a contextualização e integração de disciplinas, bem como o aumento de questões de elaboração de respostas discursivas e sua problematização, podem melhorar o desempenho cognitivo e motivacional dos alunos frente às realidades escolares e certames futuros.

Nesse íterim, este estudo visa analisar as mudanças na forma de avaliação do CMB sob a ótica dos professores regentes, comparando os modelos de avaliação de 2003-2014 e de 2015-(...), a fim de verificar se as mudanças propostas na forma de avaliação geraram resultados positivos que possam contribuir para o desenvolvimento cognitivo e motivacional do aluno, bem como se foram bem aceitas pelos alunos e professores.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é do tipo qualitativa. Esse tipo de abordagem foi utilizado, uma vez que o estudo requeria uma metodologia que explorasse as percepções dos docentes, suas opiniões e os diferentes pontos de vista acerca do modelo de avaliação bimestral adotado na instituição, e como tais modificações colaboram com o desenvolvimento do educando, correlacionando-se os dados.

Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, pois elas têm como vantagens a espontaneidade na qual as informações coletadas podem surgir, bem como a liberdade de exploração das perguntas (Libâneo, 2017). Além disso, as entrevistas semiestruturadas são um processo de interações que contribuem para

a investigação da perspectiva do informante acerca do estudo em pauta, em uma interlocução de proximidade entre o entrevistador e o entrevistado.

O instrumento utilizado para viabilizar a coleta de dados se baseou em 15 perguntas semidirecionadas (objetivas e subjetivas), previamente elaboradas por intermédio de um roteiro, buscando assim a oportunidade de o entrevistado dissertar sobre a questão inicialmente proposta. O roteiro teve como tema central a percepção sobre a avaliação bimestral discente no CMB nos modelos de avaliação de 2003-2014 e de 2015-(...) (nove perguntas), bem como traçar o perfil dos professores desse colégio (seis perguntas).

Participaram da pesquisa 40 professores do ensino médio do CMB, independente da disciplina ministrada ou da forma de contratação (civis ou militares). Todos os professores pesquisados tiveram contato com os dois modelos avaliativos, o de 2003-2014 e o de 2015-(...).

A pesquisa foi realizada no CMB, que é uma organização militar que fornece ensino básico a civis. A coleta de dados foi realizada nos turnos matutino e vespertino, nas coordenações de cada série do ensino médio. A duração média de cada entrevista foi de 20 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas com a anuência de cada entrevistado e posteriormente transcritas.

Os dados foram analisados a partir da técnica de análise do conteúdo, que consistiu em examinar o que se tornou explícito nas entrevistas. Após a interpretação dos dados subjetivos, foram construídos meios de classificar, agregar e categorizar esses dados, de forma que fosse possível apresentar-se um panorama mais completo das mudanças na forma de avaliação do CMB sob a ótica dos professores regentes. Os dados objetivos analisados foram tabulados com o auxílio do programa Excel for Windows, para as devidas correlações entre os sistemas de avaliação focados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas obtidas nas entrevistas foram analisadas, interpretadas e classificadas em quatro categorias: dados gerais sobre o perfil dos professores do CMB; percepção dos professores em relação ao modelo de avaliação de 2003-2014; percepção dos professores em relação ao modelo de avaliação de 2015-(...); impressões/avaliações da preferência dos professores em relação aos dois modelos citados. A seguir, apresenta-se a referida classificação:

Dados gerais sobre o perfil dos professores do CMB

Sobre o tempo de magistérios, 7% (n = 3) dos professores entrevistados possuíam de um a cinco anos de magistério; 10% (n = 4), de seis a dez anos; 17% (n = 7), de 11 a 15 anos; 23% (n = 9), de 16 a 20 anos; e 43% (n = 17) possuíam mais de 20 anos de magistério (Figura 01-A). Os dados sugerem que o efetivo de professores do colégio, em sua maioria, tem larga experiência na área de educação. Segundo Tardif e Raymond (2000), o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modificando também, com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. Em qualquer ambiente de trabalho, o tempo serve como determinante para se compreender o “saber trabalhar” dos indivíduos, ou seja, com o passar do tempo há um maior domínio dos saberes necessários para se realizar o trabalho.

Quando questionados sobre o tempo que lecionam no CMB, 15% (n = 6) dos pesquisados lecionam de um a cinco anos nesse colégio; 23% (n = 9) de seis a dez anos; 32% (n = 13) de 11 a 15 anos; 7% (n = 3) de 16 a 20 anos; e 23% (n = 9) lecionam há mais de 20 anos na instituição (Figura 01-B).

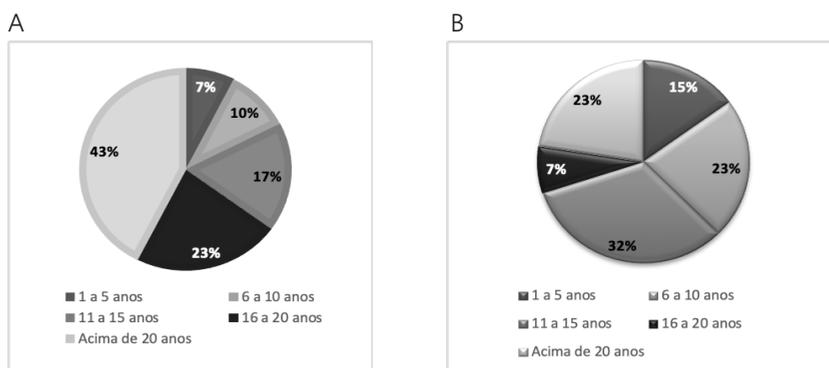


Figura 01: (A) Tempo de magistério dos professores; (B). Tempo que os professores entrevistados lecionam no Colégio Militar de Brasília.

O tempo médio de permanência no CMB dos professores pesquisados foi de 14 anos, sendo que 62% (n = 25) deles lecionam há mais de dez anos na mesma instituição, fator importante para o desenvolvimento do docente, quanto aos padrões do colégio e para a formação de uma equipe integrada. Dessa forma, há a possibilidade de um aprimoramento do trabalho docente, em consonância com os padrões exigidos, proporcionando uma melhor qualidade no ensino, e, também, sendo determinante para garantir o aprendizado de excelência (Leite & Kager, 2009).

Em relação ao tempo em que os professores estão lecionando no ensino médio, 52% (n = 22) lecionam de um a cinco anos nessas séries em questão; 35% (n = 13) de seis a dez anos; 10% (n = 4) de 11 a 15 anos; e 3% (n = 1) acima de 20 anos.

Pôde-se notar que um pouco mais da metade dos docentes não possuem muito tempo nas séries respectivas, o que indica uma rotatividade constante com o passar dos anos, a fim de permitir ao docente experiências em outras realidades. A prática profissional é baseada em um conjunto de resoluções instrumentais, baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas, construídas nos mais diversos campos (Tardif & Raymond, 2000).

Os professores que participaram da pesquisa lecionam nas mais diversas disciplinas, sendo 37% (n = 15) na área de Ciências da natureza e suas tecnologias - 10% (n = 4) em Biologia, 17% (n = 7) em Física e 10% (n = 4) em Química; 23% (n = 9) na área de Linguagens e códigos - 2% (n = 1) em Artes, 13% (n = 5) em Língua portuguesa e 8% (n = 3) em Literatura; 25% (n = 10) na área de Ciências humanas e suas tecnologias - 5% (n = 2) em Filosofia, 7% (n = 3) em Geografia, 10% (n = 4) em História e 3% (n = 1) em Sociologia; e 15% (n = 6) da área de Matemática e suas tecnologias. Ressalta-se que o maior quantitativo de professores nas disciplinas de Física, Matemática e Língua Portuguesa se deve a um maior contingente de professores por série, nessas áreas.

Ao serem questionados sobre sua forma de contratação, 58% (n = 23) dos participantes responderam que eram servidores civis do colégio, seguidos de 25% (n = 10) que responderam fazer parte do quadro de oficiais militares de carreira e 17% (n = 7) de oficiais militares temporários.

Os professores civis do colégio ingressam por meio de concurso público, enquanto os militares podem ingressar por meio de currículo ou curso de formação de oficiais. O número de professores é bem elevado, o que acarreta uma menor quantidade de turmas para cada um. Os cargos de chefia e coordenação de séries são sempre ocupados por militares (CMB, 2012).

Dentre os professores que compõem o corpo docente do CMB, praticamente não há diferença entre o número de civis e militares. O número maior de participantes civis pode ter sido por ser mais comum encontrá-los nas coordenações do que os militares, uma vez que os militares esporadicamente estão em missão dentro do colégio ou exercendo funções essencialmente militares (CMB, 2012).

Quando questionados se lecionam em outras instituições além do CMB, 67% (n = 27) dos participantes responderam que não, que são professores exclusivos do colégio, enquanto 33% (n = 13) trabalham também em outras instituições. A grande maioria dos professores civis que lecionam no CMB possui um regime de

dedicação exclusiva, o que os impede de exercer a função em outras instituições de ensino ou atividades laborais não educativas. Por outro lado, a regra não se aplica aos professores militares e alguns civis com carga horária reduzida.

No CMB, os professores com dedicação exclusiva afirmaram que possuem, dentro de sua carga horária de trabalho de 40 horas semanais, até 12 horas em sala de aula, tendo o restante do tempo para planejamento, desenvolvimento de trabalho em equipe nas coordenações, criação de materiais e métodos de ensino e elaboração de questões de avaliação.

Segundo Alves (2005), a responsabilidade das instituições em responder às demandas da sociedade está diretamente relacionada à necessidade de elas possuírem pessoal qualificado e envolvido com compromissos sociais, por isso os professores com dedicação exclusiva são decisivos para o crescimento e melhoria na qualidade do exercício das funções básicas de ensino, pesquisa e extensão dos resultados dessas pesquisas à comunidade em que se inserem. Isso pode ser atribuído ao fato de os professores com regime de dedicação exclusiva ministrarem um menor número de aulas em relação aos demais, podendo dedicar-se às demais atividades acadêmicas.

Percepção dos professores em relação ao modelo 2003-2014

Ao serem questionados sobre suas percepções em relação ao modelo de avaliação de 2003-2014, 5% (n = 2) dos pesquisados consideraram uma boa forma de avaliação, 10% (n = 4) não souberam responder, 80% (n = 32) comentaram diversos aspectos negativos em relação ao modelo e 5% (n = 2) não responderam a este questionamento.

Dentre os depoimentos colhidos, o modelo de 2003-2014 foi visto como mais objetivo, com maior flexibilidade para a elaboração dos itens, entretanto, pouco contextualizado, por vezes repetitivo e artificial. O modelo, dentro de uma metodologia tradicional de ensino, priorizava a memorização, o conteúdo sem a aplicabilidade prática no cotidiano - o que não favorecia o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, nem os motivavam. Segundo os professores, ele não contemplava aspectos importantes da aprendizagem, como expressão escrita e contextualização, bem como situações problema, pois as questões eram fechadas, retirando a oportunidade de os alunos se expressarem e redigirem respostas elaboradas e de o professor ter liberdade para diversificar as avaliações. Sem contar que, por ser mais quantitativo, tinha menos significado para os alunos.

Além da objetividade e da falta de significado para os alunos, a formalidade excessiva não motivava os alunos a desenvolverem melhor suas habilidades e limitava os professores a seguirem os padrões impostos pelo colégio. Assim, os professores perdiam a oportunidade de verificar a qual nível de conhecimento os alunos estavam se encaminhando, com provas mais diversificadas.

A avaliação presa a uma pedagogia conservadora, que não utiliza critérios que garantam a liberdade do aluno na sua realização, pode dificultar a formação da consciência crítica e criativa do educando como cidadão (Kraemer, 2005). Da mesma forma, o caráter conteudista do modelo de avaliação de 2003-2014 não focava muito no desenvolvimento cognitivo dos discentes, apesar de proporcionar uma completa transmissão do conteúdo cobrado pelos principais vestibulares estaduais e nacionais da época, direcionados à valorização da memorização em detrimento da interpretação e da discussão.

Nesse contexto, o CMB, com seu modelo de avaliação de 2003-2014, estava adaptado à realidade dos concursos admissionais do ensino superior da época, adotando a metodologia que melhor preparava o aluno para tais. Pode-se incluir, além dos vestibulares tradicionais civis, os vestibulares para instituições militares como o Instituto Tecnológico da Aeronáutica - ITA, o Instituto Militar de Engenharia - IME e academias militares, instituições muito aspiradas pelos alunos do colégio e que a metodologia educacional do CMB lograva grande aprovação.

Percepção dos professores em relação ao modelo de 2015-(...)

Ao serem questionados a respeito das suas percepções quanto ao modelo de 2015-(...), 88% (n = 35) dos entrevistados consideraram um bom modelo de avaliação, 7% (n = 3) identificaram aspectos negativos e 5% (n = 2) não souberam se posicionar a respeito do questionamento.

Dentro dos depoimentos colhidos, o modelo de 2015-(...) foi visto como mais contextualizado e dinâmico, trazendo ao aluno uma maior aplicabilidade do conteúdo ao seu próprio cotidiano. Além disso, ele conta com uma possibilidade maior de avaliação total do desempenho cognitivo dos discentes e de suas autonomias em responder às perguntas, valorizando a capacidade de argumentação e expressão do aluno, e possibilitando, ao professor, analisar a prática de escrita e leitura com mais liberdade. O modelo é tido como interdisciplinar, pois possibilita ao aluno perceber a interação entre os componentes curriculares, facilitando, assim, uma visão holística da proposta pedagógica.

Os professores alegaram que, ao adotar o modelo de avaliação discente de 2015-(...), o colégio buscou adaptar-se as novas realidades de elaboração de provas, adotadas pelos principais vestibulares do país, Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM e o Programa de Avaliação Seriada - PAS.

O ENEM foi criado em 1998, para avaliar anualmente os estudantes ao fim da educação básica em âmbito nacional. Até 2008, o programa estava ligado apenas às políticas educacionais vigentes para assistência educacional em cursos superiores das universidades particulares, fato que não o tornava interessante para a maioria dos estudantes brasileiros. Em 2009, foi introduzida uma proposta que objetivou a unificação do ENEM aos vestibulares tradicionais das principais universidades públicas do país (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020). Em face disso, a prova do ENEM passou a valer como uma forma de ingresso nas universidades públicas, substituindo o vestibular tradicional em muitas delas.

Após essa mudança de abrangência das provas do ENEM, sua metodologia avaliativa passou a ser de interesse das escolas de ensino médio de todo o país, que precisaram se adaptar à nova modalidade de cobrança do conteúdo, mais contextualizado, interpretativo, exigindo mais análise e raciocínio lógico do que relacionado apenas à memorização de informações brutas (Fernandes & Marques, 2012).

Da mesma forma, o PAS surgiu em 1996 por iniciativa da Universidade de Brasília, instituição pública e federal, a fim de abrir para o estudante do ensino médio a oportunidade de ingresso em seus cursos, de forma gradual e progressiva, com avaliações realizadas ao final de cada série. As avaliações do PAS são interdisciplinares e contextualizadas, que selecionam o aluno capaz de desenvolver as habilidades e competências fundamentais para o futuro universitário (Centro de Seleção e Promoção de Eventos, 2015).

Em virtude do aumento da demanda de alunos almejando as universidades federais por meio do ENEM e do PAS, o CMB adequou o seu modo de avaliar o corpo discente aos moldes de tais concursos, cuja característica principal é a contextualização e interdisciplinaridade nas questões, tendência mundial na educação e prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 1999). Desse modo, o CMB manteve seu alto índice de aprovação em vestibulares.

Por outro lado, alguns professores reclamaram da burocracia do modelo, da dificuldade na elaboração e correção das provas contextualizadas e interdisciplinares. Segundo os professores, a quantidade de documentação específica e detalhada do que será esperado por parte dos alunos, com a prova e o planejamento que devem ser apresentados à coordenação de série, tornou-se um atraso no trabalho dos professores que elaboram as provas. Sem contar que muitos não foram formados para

elaborar questões desse gênero, muito menos corrigi-las – o que torna o trabalho lento e demorado, uma vez que as provas ficaram mais longas e, como as questões são subjetivas, aumentaram a gama de respostas possíveis.

A dificuldade na elaboração de avaliações com questões abertas e contextualizadas são um desafio para os professores, pois mudar o foco para o desenvolvimento de competências e habilidades sugere uma integração e trabalho em equipe, entre os elaboradores das questões, bem como saber realmente o que consiste uma determinada habilidade e como ela pode ser desenvolvida e avaliada (Garcia, 2005). Os professores provavelmente nunca passaram por nenhuma formação continuada a este respeito, o que justifica tal dificuldade. Nesse caso, recomenda-se que o CMB ofereça oficinas de elaboração de questões a seus docentes, para minimizar esse problema.

A respeito da visão dos professores sobre a aceitação do modelo de avaliação de 2015-(...) em seu grupo (disciplina), 68% (n = 27) responderam que os colegas de disciplina encontraram aspectos positivos no modelo, 10% (n = 4) responderam que o grupo foi indiferente, 7% (n = 3) consideraram que o grupo apresentou reação negativa ao modelo e 15% (n = 6) não souberam responder ao questionamento.

Os professores entrevistados resumiram que seus colegas de disciplina acreditam que o modelo de avaliação de 2015-(...) é muito bom, que traz benefícios tanto para o corpo discente quanto para o docente. Foram relatados, como aspectos positivos, a contextualização e subjetividade das questões, uma vez que os professores preferem questões abertas a fim de avaliar melhor as habilidades de produção textual e elaboração de respostas coerentes aos conhecimentos adquiridos. Por outro lado, como aspectos negativos, foram relatados que muitos professores estavam acostumados com o modelo avaliativo anterior, não sendo inteiramente favoráveis ao novo, e que se incomodam com a falta de objetividade e excesso de burocracia para a elaboração dos itens das provas.

Segundo Moretto (2007), a elaboração de questões é um dos pontos que mais atrapalham os professores, seja pela linguagem, que diversas vezes não é clara e precisa para o aluno, seja pela falta de clareza sobre quais são os conteúdos mais relevantes a serem avaliados e como devem ser contextualizados, para estimular a aprendizagem significativa.

Cabe ressaltar que embora 88% (n = 35) dos professores digam que o modelo de 2015-(...) é positivo, quando questionados como seus colegas de disciplina percebem o modelo, este índice caiu para 68% (n = 27). Essa queda no índice de avaliação positiva do modelo pode ser atribuída a uma falha na comunicação do professor entrevistado com a sua equipe, durante a elaboração de questões avaliativas, ou a outras tarefas que possam requerer um trabalho em conjunto, uma vez que, ao reproduzirem suas percepções sobre a opinião dos demais, podem ocorrer disparidades

entre a realidade e o que o sujeito processa em sua mente (Pacca & Scarinci, 2011). Outra possibilidade para a queda do índice pode estar relacionada com o impacto da mudança de modelos avaliativos, que pode gerar uma resistência natural por parte dos docentes, principalmente aos mais antigos, que já vinham trabalhando em cima de um método que perdurou por anos (Garrido & Carvalho, 1999).

Quando questionados sobre sua percepção sobre o desempenho dos alunos no modelo de avaliação de 2015-(...) em comparação com o modelo de 2003-2014, 17% (n = 7) dos professores afirmaram que as notas dos alunos melhoraram no modelo de 2015-(...) em comparação às notas do modelo de 2003-2014; 57% (n = 23) dos professores afirmaram que houve uma melhoria parcial quanto às notas dos alunos; 18% (n = 7) consideraram que as notas se mantiveram semelhantes nos dois modelos; 3% (n = 1) afirmaram que os alunos tiveram desempenho inferior no modelo de avaliação de 2015-(...) em comparação ao de 2003-2014; e 5% (n = 2) não quiseram responder ao questionamento.

Segundo Gatti (2003), um ponto comum entre professores e alunos é a visão de que a avaliação é uma etapa esperada e essencial do processo de ensino. Considerando que 74% (n = 29) dos professores avaliaram que houve alguma melhoria no desempenho dos alunos no modelo avaliativo de 2015-(...), pode-se esperar uma interação maior destes com o processo de avaliação, para a manutenção de bons resultados nas provas. As respostas de melhoria parcial de desempenho podem estar relacionadas à dificuldade de os professores elaborarem questões contextualizadas.

Sendo assim, é necessário que nas escolas se associem os "saberes escolares" à vida real, de sorte que assim se produzam questões avaliativas que tornem a prova interessante, induzindo o aluno a pensar para resolver um problema, de uma forma que nem sempre está habituado a fazer (Moretto, 2007).

Segundo Garcia (2005), muitos professores, sem a devida orientação para elaboração de questões, adaptam suas questões de livros, por vezes recortando textos e enfatizando, principalmente, a memorização, sem contextualizar as perguntas. Dessa forma, muitos professores podem ainda não estar produzindo necessariamente questões contextualizadas, ligadas às habilidades e competências dos alunos, motivo pelo qual ainda não perceberam uma melhora significativa nos educandos.

Quando questionados sobre a variação no desempenho cognitivo e motivacional dos alunos, 75% (n = 30) dos professores afirmaram que houve melhoras em certos aspectos, como a escrita e a capacidade de argumentar e expor argumentos de forma mais aberta. Além disso, 15% (n = 6) responderam que não houve variação perceptível nos referidos aspectos, 5% (n = 2) consideraram uma piora na questão e 5% (n = 2) não souberam responder.

Segundo a maioria dos entrevistados foi perceptível a diferença cognitiva e motivacional dos alunos, ao realizarem prova no âmbito do desenvolvimento de suas habilidades de concentração, já que as questões requeriam uma atenção melhor ao texto proposto, argumentação, leitura e escrita, independentemente de serem professores das áreas de exatas ou de humanas, nestas onde há uma maior necessidade de produção de textos. Portanto, pode-se sugerir que a avaliação no modelo de 2015-(...) permite se determinar as mudanças na cognição e na motivação dos alunos, à medida que elas acontecem (Bloom et al., 1975).

Ademais, a contextualização foi um fator considerado inovador para os padrões formais do colégio, pois dá oportunidade ao aluno de melhor associar as questões às situações do cotidiano. Segundo Kraemer (2012), o refletir só tem significado na ação. Propor a lógica entre a atuação e a reflexão é um dos desafios de um ensino responsável e com uma aprendizagem significativa.

Por outro lado, a falta de prática e o pouco tempo em contato com a nova metodologia avaliativa discente ainda podem gerar dúvidas, quanto à elaboração de questões que estimulem o desenvolvimento de habilidades no aluno e aumentem a sua motivação em aprender. Observa-se que manter a conexão entre as competências para promover as habilidades dos alunos e a tentativa de associar tudo isso com a realidade do educando não é considerado uma tarefa simples (Garrido & Carvalho, 1999).

Impressões/avaliações da preferência dos professores em relação aos dois modelos

Quando questionados sobre qual modelo de avaliação os professores pesquisados preferem, 80% (n = 32) dos professores afirmaram que preferem o modelo de 2015-(...), por conta dos novos aspectos adquiridos com a mudança da metodologia; 12% (n = 5) preferiram o modelo de 2003-2014, 3% (n = 1) foram indiferentes ao assunto e 5% (n = 2) não souberam responder.

Um aspecto positivo evidenciado com os resultados desse questionamento é que 80% (n = 32) dos professores estão de acordo com a metodologia avaliativa. A motivação dos docentes para a adoção de mudanças em sua ação pedagógica é fundamental para que, efetivamente, haja essa mudança (Pacca & Scarinci, 2011).

Quando questionados sobre a preferência dos alunos entre os modelos de avaliação, 50% (n = 20) dos professores afirmaram que os alunos têm o modelo de 2015-(...) como preferido; 37% (n = 15) consideraram que os discentes preferem o

modelo de 2003-2014; 3% (n = 1) responderam que eles são indiferentes à mudança e 10% (n = 4) não souberam responder.

Comparando-se o modelo de avaliação preferido pelos professores com o que eles, educadores, acreditam que os alunos preferem, observa-se que há uma queda de 30% no percentual de respostas de favoritismo para o modelo de 2015-(...). Isso pode ser atribuído ao fato de que os alunos ainda não possuem as habilidades e competências necessárias para se confrontarem com questões contextualizadas, que exijam mais hábito de leitura, escrita e raciocínio lógico – o que pode levar o aluno a se equivocar com as interpretações exigidas ou perder o interesse em elaborar respostas completas.

Outrossim, é necessário auxiliar os alunos na tomada de consciência das modificações que ocorrem ao longo do processo de ensino-aprendizagem, visto que a visão dos alunos sobre os aspectos que modificam o seu conhecimento é de fundamental importância para os aproximar das metas institucionais, dos seus projetos e aumentar seu grau de satisfação, resultando em uma maior identificação com as propostas didáticas (Pacca & Scarinci, 2012).

Ao serem questionados acerca da manifestação dos pais dos educandos frente aos dois modelos, 20% (n = 8) dos entrevistados responderam que perceberam mais manifestações positivas, desde expectativas quanto às melhorias no desempenho dos filhos, como relatos de melhores resultados no modelo de 2015-(...) do que na época em que vigorava o modelo de 2003-2014, 75% (n = 30) não conseguiram visualizar qualquer demonstração vinda dos pais em nenhum dos modelos e 5% (n = 2) não souberam responder.

O CMB mantém um contato direto com os pais dos alunos nas reuniões bimestrais e no dia a dia, onde os coordenadores e professores estão à disposição para os atender, naquilo que lhes for solicitado. Os pais, de um modo geral, se mostram participativos, comparecendo ao colégio sempre que necessário, para acompanhar o desempenho escolar dos filhos. Entretanto, eles não questionam os métodos de ensino e de avaliação discente do colégio, dando total apoio a qualquer modificação que a escola julgar necessária. Pode ser por causa dessa postura que a maioria dos professores não conseguiu observar qualquer manifestação, positiva ou negativa à mudança do método avaliativo. Os pais que se envolvem na escolaridade dos filhos reproduzem uma atitude mais positiva em relação à escola, se tornam mais ativos e melhoram o relacionamento com os filhos (Kraemer, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da mudança da metodologia de avaliação discente no CMB sob a visão dos professores cumpriu-se de acordo com o esperado. Foi possível comparar-se os modelos de 2003-2014 e 2015-(...), traçando-se um paralelo entre ambos, bem como se avaliar se os resultados da mudança contribuem para o desenvolvimento do aluno e como o modelo foi aceite pelo corpo docente e, na percepção dos professores, pelo corpo discente.

A mudança na metodologia de avaliação surgiu como uma forma de adaptar-se à realidade das atuais formas de ingresso em universidades federais do Brasil, trazendo à tona propostas de avaliação que vão de acordo a essa nova realidade. Ao comparar os modelos de avaliação, pode-se inferir que o modelo de 2003-2014 preza pela objetividade das questões e a exploração do conteúdo, tão somente. Esse modelo foi válido para preparar o aluno aos vestibulares mais tradicionais e que valorizavam a memorização e o conteúdo aprendido em sala de aula. Já o modelo de 2015-(...) mostrou-se mais voltado à preparação de questões mais subjetivas, além de explorar a contextualização e interdisciplinaridade na elaboração das questões.

Os professores apresentaram uma preferência maior ao modelo de 2015-(...), uma vez que as questões subjetivas valorizam a capacidade de leitura e escrita dos alunos, além de examinar melhor seu desempenho educacional, desenvolvimento cognitivo, de habilidades e competências, a fim de prepará-los para a vida futura e concursos que poderão prestar. A análise dos dados também revelou que, ao contextualizar as questões, os professores proporcionam aos alunos a possibilidade de relacionar o que foi ministrado em sala ao seu cotidiano, permitindo uma melhor aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos.

Também ficaram evidente as dificuldades, por parte dos docentes, em elaborar questões contextualizadas, que realmente desenvolvam as habilidades dos alunos. Então, afere-se que, para assegurar o sucesso da metodologia adotada, além da aceitação dos discentes e docentes, é necessária uma formação continuada dos docentes, em busca da construção de questões contextualizadas, mantendo, assim, a qualidade de ensino.

Quanto às mudanças nas notas e no desempenho cognitivo e motivacional dos alunos, pôde-se notar uma melhoria em ambos os aspectos, resultado que pode garantir o sucesso da metodologia adotada, assegurando, assim a persistência da qualidade de ensino, priorizando, sempre, o aprimoramento do ensino de qualidade, que é o objetivo principal de qualquer escola.

Referências

- Alves, L. A. (2005). *Dedicação Exclusiva e Pesquisa na Universidade: O caso da UERJ*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Centro de Seleção e Promoção de Eventos (2015). *Guia do PAS*. Brasília: CESPE. Recuperado a partir de http://www.cespe.unb.br/PAS/arquivos/Guia_do_Pas_2015_interativo_v3.pdf
- Colégio Militar de Brasília (2012). *Histórico*. Brasília: CMB. Recuperado a partir de <http://www.cmb.eb.mil.br/index.php/historico>.
- Fernandes, C. S., & Marques, C. A. (2012). A contextualização no Ensino de Ciências: a voz de elaboradores de textos teóricos e metodológicos do Exame Nacional do Ensino Médio. *Investigações em Ensino de Ciências*, 17(2), 509-527.
- Garcia, L. A. M. (2005). *Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso?* Brasília: Universidade de Brasília.
- Garrido, E., & Carvalho, A. M. P. (1999). Reflexão sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 149-168.
- Gatti, B. A. (2003). O Professor e a Avaliação em Sala de Aula. Estudos em Avaliação Educacional. *Fundação Carlos Chagas*, 27, 97-114.
- Giusta, A. S. (2013). Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em Revista*, 29(1), 20-36.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020). *Histórico*. Brasília: INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso 03 de junho 2021.
- Kraemer, M. E. P. (2005). A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. *Avaliação – Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 10(2), jun.
- Kraemer, M. E. P. (2012). Marco referencial da avaliação da aprendizagem. *Revista da Avaliação*, 1, 30-31.
- Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara.
- Leite, S. A. S., & Kager, S. (2009). Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(62), 109-134.
- Libâneo, J. C. (2017). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2018). *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. Salvador: Cortez.
- Ministério da Defesa (2015). *Normas de Planejamento e Gestão Escolar*. Boletim Interno da DEPA: Brasília - DF.
- Ministério da Educação (1999). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF Secretaria de Educação Média e Tecnologia.
- Moretto, V. P. (2007). *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Morin, E. (2008). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (15ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Pacca, J. L. A., & Scarinci, A. L. (2011). A resignificação das atividades na sala de aula. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 13(1), 57-72.
- Pacca, J. L. A., & Scarinci, A. L. (2012). Professores e formadores na formação contínua (atores e diretores na construção de um personagem). *Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências*, 12(1), 161-179.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Portaria nº 26, 3 de abril de 2003 (2003). Aprova as Normas para Avaliação Educacional (NAE). Departamento de Ensino e Pesquisa: Brasília - DF.
- Sacristán, J. G. (2007). *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, 21(73), 209-244.
- Vaz, R., Nasser, L., & Lima, D. (2021). Avaliar para aprender: um ato de insubordinação criativa. *Revista @mbienteeducação*, 14(1), 214-243.
- Vygotsky, L. S. (1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. *Société française*, 2(52), 35-46.