

APRENDER A ENSINAR: ALGUMAS REFLEXÕES

Beatriz S. C. CORTELA *

ABSTRACT: The objective of this study is to present some of the politicians and social factors which led to the modification of part of the Brazilian education from 90's decade, aiming the reflection about the impacts caused by this change of focus in the formation of professors. Regarding a clear lack of theory and concept which can help to clarify such knowledge area, this study inquired to make a survey of learning theories for adults and the stages of professors development searching to analyze how they learn and commit in educational formation, as they develop throughout their lives, not only physiological and professional way, but cognitive, personal and also moral.

KEY-WORDS: professors formation, adults learning theories, stages of professors development.

1-A Formação de Professores e as Reformas Educacionais dos anos 90

A formação de professores tem sido alvo de muitos questionamentos, críticas e de reformas que se acentuaram a partir da década de 90 não só no Brasil, mas configurando um processo mundial. Segundo Maués (2003), a partir de 1970 intensificaram-se em todo mundo muitas transformações econômicas, políticas e sociais. Entre elas, o esgotamento do modelo fordista/keynesiano que gerou (e ainda gera) mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na educação oferecida a sociedade e gerenciada pelos governos de Estado, através das políticas públicas.

O fenômeno de mundialização/globalização, aqui tratados como termos indistintos, representa um processo econômico de internacionalização do capital e que pretende aplicar os princípios da economia liberal a todos os setores da sociedade. O neoliberalismo, constructo ideológico da globalização, constitui uma forma hegemônica de saída da crise do

* Doutoranda em Educação para a Ciência - UNESP, Bauru; Professora de Fundamentos da Educação e Metodologias de Ensino da FAFIL Carlos

capitalismo e a educação passa a ser um instrumento poderoso para atingir este fim. Carnoy (1999) indica a existência de uma relação direta entre a globalização e as reformas educacionais, quando os organismos internacionais propõem (ou impõem) as nações que cumpram diversas metas. O objetivo maior delas seria o de homogeneizar o nível dos países, os tornando mais competitivos e capazes de participarem do processo de globalização. Deste modo, procuram alinhar a escola a empresa e os conteúdos nelas desenvolvidos, as exigências e necessidades do mercado.

Segundo Maués

A utilização da pedagogia das competências na formação dos professores está ligada às exigências das indústrias e dos organismos multilaterais. [...] instituiu um programa internacional de pesquisa denominado Definição e Seleção de Competências - Deseco_ cuja finalidade é a definição das competências básicas que deverão servir como indicadores para todas as pessoas" (MA U-ES, 2003, p. 106).

A sociedade "do saber", que substitui a industrial, tem como recursos a informação, a lógica e a comunicação, mas busca manter a rentabilidade, o lucro, a competitividade e, portanto, o capital. Nesta perspectiva, as reformas educacionais representam um instrumento de regulação social que busca o equilíbrio e a homeostasia social: e o mercado que passa a determinar o que a educação deve fazer, desde a escolha dos conteúdos e metodologias e até estabelecer que concepções pedagógicas serão adotadas como corretas, no sentido de estarem de acordo com o modelo proposto.

Segundo Magnani, no Brasil o projeto neoliberal aparece na agenda governamental desde o início dos anos 90, com o presidente Fernando Collor de Mello, uma vez que e durante seu mandato que tem início o processo de abertura da economia brasileira ao mercado internacional através da redução das barreiras alfandegárias. E nesse governo que foi lançado o programa de reestruturação produtiva, enfatizando-se a gestão pela qualidade e pela produtividade.

Ainda segundo a autora, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso manteve a mesma agenda e foi necessária a reforma da Constituição que havia sido promulgada em 1988 visando flexibilizar as relações entre o Estado e a sociedade, bem como as relações entre capital e trabalho. Novamente, como em tantos outros momentos da história brasileira, o discurso é que a educação é a promotora do desenvolvimento econômico do país e responsável pela redução da pobreza de seu povo.

Visando atender as novas expectativas geradas pelo modelo neoliberal, foram aprovados vários documentos na área educacional, entre eles uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, baseados em modelos utilizados na Espanha, visam apresentar, através de concepções interacionistas, conteúdos, metodologias e formas de efetuar a avaliação do aprendizado dos alunos em todas as disciplinas e séries da Educação Básica.

Com tantas mudanças em curso fez-se necessário também redimensionar a formação de professores que iriam atuar na Educação Básica. É evidente que as universidades e as instituições de ensino superior são vistas pelo Estado como importantes parceiras na responsabilidade pelo êxito na implantação do novo modelo educacional. Deste modo, juntamente com as reformas no ensino básico, mudanças nas estruturas curriculares dos cursos superiores também foram regulamentadas, através da implantação de Diretrizes Curriculares para formação de professores, em nível de graduação, licenciatura plena.

Em vários documentos oficiais brasileiros, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, nas resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/CP9/2001 e CNE/CP 1/2002, percebe-se, ainda que de forma implícita no discurso dos autores, uma forma de tratar a educação como mercadoria, onde vocábulos empresariais como *eficácia*, *competência*, *clientes*, *racionalidade de recursos*, entre outros, aparecem com muita frequência.

Outro fator que colabora para que as idéias de mercado também se apliquem à Educação são as avaliações externas que são realizadas nas escolas brasileiras, em diferentes níveis de ensino e em âmbito nacional. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Exame Nacional de Desempenho de

Estudantes (Enade), são alguns exemplos de avaliações externas e que visam recolher indicadores comparativos de desempenho que possam fundamentar futuras tomadas de decisões no âmbito das escolas, em diferentes esferas do sistema educacional.

Procurando mostrar um discurso democrata, os autores dos documentos oficiais baseando-se em pesquisadores como Nóvoa (1992) e Tardif, (2002) reconhecem os docentes como sujeitos do conhecimento e autores competentes, procurando dividir responsabilidades e buscando a cooperação dos mesmos.

Segundo Nóvoa

Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente. (NOVOA, 1992, p. 27).

Importante estabelecer o seguinte contra-ponto: ao sustentar que os docentes são profissionais sujeitos do próprio trabalho e construtores de sua própria prática pedagógica, estes documentos estão sugerindo que se deva parar de considerá-los apenas como técnicos, que aplicam conhecimentos produzidos por outrem; ou como agentes sociais, cujas atividades são determinadas em função de lutas de classes e reprodutoras de estruturas sociais de dominação. Portanto são também capazes de mudar suas condutas docentes quando estas não estão de acordo com seus propósitos, sejam eles políticos, filosóficos, econômicos ou sociais.

Sendo assim, para que este discurso não fique apenas no papel, faz-se necessário que também os formadores de professores investiguem e reflitam sobre suas práticas tendo como base as teorias sobre aprendizagem de adultos, as etapas de desenvolvimento cognitivo, de preocupação e os ciclos vitais dos professores, visando reformular aquelas metodologias ou conteúdos que não levem à aprendizagem significativa e à prática reflexiva por parte de seus alunos.

Não cabe aqui questionar ou aprovar o modelo proposto pelas políticas públicas, uma vez que não é esse o propósito. O que

se pretende é iniciar uma análise sobre os fatores que influenciam a aprendizagem de adultos visando refletir sobre as necessidades dos docentes de nível superior que lidam com esta nova estrutura educacional. Ressalta-se que este tipo de profissional, além de se dedicar ao ensino, também deve manter hábitos invésigativos que lhe permitam ampliar as fronteiras de sua área de saber.

2- O processo de mudanças como fator pessoal e o conceito de formação docente

Parece haver um consenso na sociedade atual quanto à necessidade de efetuar *mudanças*. Esta palavra aparece cada vez mais no discurso pedagógico: as propostas de reforma procuram *mudanças* de currículos, de gestão escolar, de metodologias, de formas de avaliação, levando muitos docentes a acreditarem que há uma desconsideração pelo valor de todas as suas práticas profissionais habituais.

Sabe-se que o processo de mudança possui múltiplas dimensões e, entre elas, a pessoal. Assim, antes que se assuma o risco da mudança, o sujeito reflete sobre ela. Para Smyth (1989, apud GARCIA, 1990) o processo de reflexão é composto de quatro fases: **descrição, informação, confrontação e reconstrução**. Sugere que o docente deva se perguntar: quais são minhas práticas; que teorias são expressas nelas, o quê mudar; por quê; para quê; a quem interessa?

O conceito formação, tal como muitos outros na área de Educação, possui múltiplas concepções. A que será adotada neste trabalho aproxima-se daquela proposta por Zabalza, que associa formação a desenvolvimento pessoal: "Processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal", ou a de Ferri, quando afirma que "formar-se nada mais é que senão um trabalho sobre si mesmo livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura" (1991, apud GARCIA, 1999, p. 19).

No entanto, o fato de possuir um forte componente no sentido de busca pessoal, a formação não se realiza somente de forma autônoma. Debesse (1982, apud GARCIA, 1999) afirma que existem a **autoformação, a heteroformação e a interibrmação**, não sendo mutuamente excludentes. A **autoformação** ocorre quando o sujeito participa de forma independente,

controlando tanto os objetivos quanto os instrumentos e os processos da própria formação; a **heteroformação** é aquela que é organizada e desenvolvida por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito participante e a **interfomação** foi definida como "a ação educativa que ocorre entre futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos e que existe com um apoio privilegiado no trabalho da equipe pedagógica" (Debesse, 1982, apud GARCIA, 1999, p. 19).

Peterson, Clark e Dickson (1990, apud GARCIA, 1999) apontam a necessidade de que os docentes que formam professores pesquisem também sobre os processos de aprendizagem de pessoas adultas, tentando compreender como os sujeitos aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem, neste nível de ensino.

3- "Andragogia"

Não se pode afirmar que exista uma única teoria de aprendizagem de adulto, no entanto, na formação de professores, uma teoria que tem muito peso é a "andragogia" proposta por Knowles e definida como "a arte, a ciência de ajudar os adultos a aprender" (1984, apud GARCIA, 1999, p 55). Esta teoria fundamenta-se em cinco princípios, abaixo resumidos:

- a- o autoconceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia;
- b- o adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem;
- c- a disposição do adulto para aprender está intimamente relacionada com a evolução das tarefas que representam seu papel social;
- d- o adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos;
- e- os adultos são motivados para aprender (de modo significativo) unicamente em função de impulsos internos.

Sabe-se também que nem todas as experiências resultam em aprendizagem. Segundo Garcia (1999), ao analisar o trabalho de Jarvis, há três motivos que não favorecem a aprendizagem: **a presunção**, quando o sujeito pensa que já sabe; **a não consideração**, quando o sujeito percebe que não há possibilidade de resposta; e **a recusa**, quando o sujeito não quer aprender.

Jarvis (*apud* GARCIA, 1999, p.56) considera que alguns processos de aprendizagem ocorrem por memorização e identificou as possíveis situações: **pré-consciente**, quando a pessoa memoriza algo inconscientemente; **prática**, quando o sujeito pratica a atividade sem aprender e a **memorização**, que é a aquisição e o armazenamento de informações.

Finalmente, existem as possibilidades que geram aprendizagem significativa: **contemplação**, quando o sujeito pensa no que está aprendendo sem ter a necessidade de mudança de conduta; **prática reflexiva**, quando o sujeito busca resolver problemas; e **aprendizagem experimental**, quando esta se realiza através de experiências que o sujeito realiza no ambiente.

4-Etapas de Desenvolvimento Cognitivo, Etapas de Preocupação e Ciclos Vitais dos Professores

Cada uma destas teorias proporciona informações importantíssimas para melhor compreender as necessidades dos docentes em cada uma das diferentes etapas de seu desenvolvimento. Os ciclos cronológicos estão indubitavelmente relacionados aos ciclos de maturação a nível pessoal, cognitivo e moral. Sendo assim, apesar das diferentes etapas estarem apresentadas como itens separados, é preciso efetuar a reflexão que forma holística.

4.a -Etapas de Desenvolvimento Cognitivo dos Professores:

Nesta linha compreende-se que o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo e não uniforme; que não é automático, nem unilateral e que ocorre quando o sujeito interage com o ambiente. No caso dos docentes universitários, o ambiente seriam os seus alunos, seus colegas, sua própria concepção e motivação para aprender. As estruturas cognitivas se estruturam em etapas que se organizam numa seqüência hierárquica, que vão de etapas menos para as mais complexas.

Existem várias pesquisas com este enfoque: Etapas do Desenvolvimento Moral, de Kohlberg; Etapas do Desenvolvimento do Eu, de Loevinger e Etapas de Desenvolvimento Conceitual-Intelectual e Cognitivo, de Hunt. Sprintahall (1987, *apud* GARCIA, 1999) procurou sistematizar estas pesquisas e apresentou três etapas de desenvolvimento cognitivo distintas, apresentadas juntamente com os comportamentos usuais dos sujeitos:

1ª etapa: nível conceitual concreto, ligado à ação, onde o docente necessita ter o controle das situações cotidianas; percebe-se a presença de insegurança e um comportamento de submissão à opinião dos que são considerados superiores; elevado nível de conformismo às normas e regras sociais reinantes; desejo de agradar seus pares. Esta etapa está associada a professores iniciantes que possuem uma concepção mais técnica e instrumental dos conhecimentos;

2ª etapa: maior capacidade de abstração, de diferenciar fatos, teorias e opiniões; o sujeito começa a ser capaz de solucionar seus próprios problemas com base num raciocínio dedutivo ou indutivo; demonstra maior autonomia e consciência relativa às leis e valores morais;

3ª etapa: elevado nível de desenvolvimento conceitual, abstração, simbolismo e capacidade de resolução de problemas; os sujeitos conseguem estabelecer relações interpessoais recíprocas e ricas que podem favorecer o clima de colaboração. Corresponde à maturidade profissional onde o docente desenvolve seu estilo pessoal.

4. b- Etapas das Preocupações dos Docentes:

Este modelo desenvolvido por Frances Fuller, em 1955, caracteriza-se por considerar que a forma como cada professor percebe as situações e nelas se implica é decorrente de seus próprios esquemas de desenvolvimento. Baseado neste modelo, Hall e Hord (1987, apud GARCIA, 1999) apresentam três etapas de preocupações docentes e que se processam de um modo evolutivo: preocupação com si mesmo, com o trabalho, com seus alunos. Subdividiram estas três etapas em seis passos: tomada de consciência, informação, pessoal, gestão, consequência, colaboração e reenfoque.

Deste modo, explicam que o processo de reflexão docente se desenvolve a partir do momento que entram em contato com uma inovação: num primeiro momento, ele não reflete sobre ela; depois, busca fazer um levantamento de informações e demonstra interesse em conhecer detalhes, mas nada é muito pessoal; a seguir, procura conhecer seu papel em relação à estrutura de recompensa da organização, os impactos e conflitos decorrentes da inovação; então, estabelece critérios para o uso de recursos, organização de informações, gestão e cronograma; presta atenção

aos impactos da inovação em seus alunos, visando avaliar sua eficácia; busca a colaboração dos colegas no processo, buscando a otimização de resultados e, por fim, tenta explorar as vantagens adicionais da inovação ou propõe reajustamentos.

4.c- Ciclos Vitais dos Professores:

São teorias que se caracterizam por compreender a evolução de pessoas adultas, no caso os docentes, visando estabelecer relações entre idades, características pessoais e profissionais: são as fases que, no entanto, não são "de passagem obrigatória" para todos os sujeitos.

Vários autores que fizeram estudos nesta área. Huverman e Schapira (1986) defendem que o desenvolvimento da carreira é um processo e não somente uma série de acontecimentos pelos quais passam os docentes, justificando o fato de que apesar apontarem que os sujeitos passam por fases, isso não quer dizer que todos irão reagir às situações de mesma forma: alguns nunca se estabilizam, no sentido de deixarem de procurar soluções para os problemas, enquanto outros, se acomodam rapidamente e jogam a "culpa" sobre outrem. Pajak e Blasé (1989) encontraram 13 fatores que podem afetar positiva ou negativamente o trabalho docente, entre eles a maternidade/paternidade, que afetam positivamente à medida que proporcionam um sentimento de dedicação e compreensão para com os alunos ou negativamente, quando associados a culpas por ausência do lar e por excesso de obrigações ligadas à organização e realização de tarefas.

Sikes (1985 apud GARCIA, 1999) afirma que as cinco fases distintas estão associadas a diferentes experiências, percepções, frustrações e outras atitudes dos docentes. A **1ª fase** (de 21 a 28 anos) é a de exploração de possibilidades da vida adulta, o início de uma estrutura estável de vida. O que mais preocupa do docente é a indisciplina dos alunos (por falta de autoridade) e o domínio de conteúdos. Ocorre um "choque com a realidade", as diferenças entre o que era ideal e o que é real. Há um grande entusiasmo momentâneo, a experimentação, o orgulho por ter uma classe, de fazer parte de uma equipe. Pode ser uma fase fácil ou difícil. Aqueles que a consideram fácil mantêm relações positivas com os alunos, considerável sentido de domínio do ensino; aqueles que se referem a ela como uma situação negativa, associam-na a ansiedade, dificuldades de relacionamento com os alunos, sentimento de isolamento, entre outros. É a fase

de preocupar-se consigo.

A 2ª fase (de 28 aos 33 anos) é considerada uma fase de estabilidade em um posto de trabalho para uns e de busca de um novo emprego para outros; os docentes mostram-se mais preocupados com ensino que com o domínio de conteúdos. Caracteriza-se por um maior domínio nas técnicas de ensino, capacidade de selecionar métodos e materiais em função dos interesses dos estudantes e que se reflete num maior sentimento de facilidade ao lidar com os alunos em sala.

A 3ª fase (dos 30 aos 40 anos) denomina-se experimentação ou diversificação e não é igual para todos os professores. Alguns se encontram no período de grande capacidade física e intelectual, presença de comprometimento, autoconfiança e ânimo no trabalho; buscam melhorar sua capacidade de trabalho experimentando novas práticas e diversificam métodos de ensino. Outro grupo centra seus esforços na procura de promoção profissional através de funções administrativas. Um terceiro grupo caracteriza-se por ir, pouco a pouco, reduzindo seus compromissos profissionais, alguns deixam a docência ou têm outra profissão paralela, experimentando sentimento de rotina e crise existencial em relação à carreira.

Na **4ª fase** (40 a 50/55 anos) ocorre uma adaptação à maturidade e ocorre um questionamento da própria eficácia como docente. Distinguem-se dois tipos de professores: um deles, caracterizado pela serenidade e distanciamento afetivo e outro, caracterizado pelo conservadorismo. Estão no primeiro grupo aqueles docentes mais preocupados com desfrutar o ensino, que se consideram menos enérgicos, mais relaxados e menos preocupados com problemas em sala; geralmente passam a adotar novos papéis na escola ou no sistema educativo, buscando manter costumes e princípios da escola onde trabalham. No segundo grupo estão os professores que não se adaptaram às mudanças e se tornaram críticos, amargurados e cínicos. Queixam-se de tudo e de todos, de forma não construtiva.

Na **5ª fase** (após 55 anos), identificada por preparação de jubilação, pois o profissional organiza sua saída do trabalho, os docentes afrouxam a disciplina e também suas exigências face aos alunos. Foram identificados três padrões de reações distintas: alguns demonstram interesse em continuar a se especializar ainda mais, buscando uma maior aprendizagem dos alunos e trabalhando em equipe com os colegas com quem tem melhor relacionamento; o segundo padrão é o defensivo e, apesar de manter comportamentos semelhantes ao anterior, o sujeito não denota o mesmo oti-

mismo e nem a mesma generosidade durante o trabalho em equipe. Finalmente, os "desencantados" (Huberman, 1990, apud GARCIA, 1999), pessoas que adotam padrões de desencanto em relação às experiências passadas, que se mostram cansados e podem dar a entender aos jovens professores que esta é uma profissão frustrante.

Espera-se que esta breve análise sobre características e necessidades dos formadores de professores tenha suscitado no leitor o interesse por investigar mais profundamente estas questões, visando uma prática educativa mais crítica e reflexiva.

RESUMO: Este trabalho busca apresentar alguns dos fatores políticos e sociais que levaram à modificação de parte da educação brasileira a partir da década de 90, visando refletir sobre os impactos provocados por esta mudança de enfoque na formação de professores. Devido a uma notória falta de quadro teórico e conceitual que ajude a clarificar esta área de conhecimento, procurou-se fazer um levantamento de teorias de aprendizagem de adultos e das etapas de desenvolvimento dos professores buscando analisar como estes aprendem e se implicam em situações formativas, como evoluem ao longo de sua vida, não somente de forma fisiológica e profissional, mas também cognitiva, pessoal e moral.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, teorias de aprendizagem de adultos, etapas de desenvolvimento dos professores.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica - Brasília, Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.*

BRASIL. Resolução CNE/CP1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.*

CARNOY, M. *Mondialisation et reforme de l' éducation: ce que lês planificateus doivent savoir*. Paris: Unesco; Institut International de Planification de Education, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores pra uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MAGNANI, Ivetti Magnani. Ensino, Pesquisa, Extensão e a Nova Tipologia do Ensino Superior Brasileiro Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/ivettimagnani11.rtf > acesso em 20 jul.2007.

MAUÉS, Olgaíses C. *Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores*. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 8-117, março/2003.

NOVOA, A (Org.) *Vidas de Professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

TARDIF, M. *Saberes Docentes de Formação Profissional*. Petropolis, RJ: Vozes, 2002.