

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO
SUL – UNIJUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS –
MESTRADO**

ROSE APARECIDA COLOGNESE RECH

**O *APRENDER A APRENDER*: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO
CONTEXTO DO ENSINO MILITAR**

Ijuí

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROSE APARECIDA COLOGNESE RECH

**O APRENDER A APRENDER: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO
CONTEXTO DO ENSINO MILITAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação nas Ciências – Mestrado – da Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação nas Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Celso José Martinazzo

Ijuí

2009

DEDICATÓRIA

*A uma mulher guerreira, pessoa forte e corajosa como jamais conheci.
A ti mãe, dedico este momento, pois és tu, também, grande responsável pela minha vitória.
Não posso mais abraçar-te, mas a minha gratidão é eterna.*

AGRADECIMENTOS

Ao professor Doutor Celso José Martinazzo pela paciência e dedicação na orientação dessa dissertação.

A minha família pelo incentivo, compreensão e apoio.

Ao Luciano, companheiro de todas as caminhadas, que foi presença incansável ao longo dessa trajetória.

À Coordenação e Professores do Programa de Mestrado em Educação nas Ciências da UNIJUÍ.

A todos os amigos, colegas e professores que de alguma maneira contribuíram para que eu chegasse ao final de mais uma etapa significativa de minha vida.

RESUMO

O sistema de Ensino do Exército Brasileiro vem passando por uma série de transformações nas suas práticas educativas visando acompanhar as constantes evoluções do mundo contemporâneo. Para isso, adotou várias estratégias de modernização do ensino, entre elas o *aprender a aprender*. O presente trabalho de investigação tem como objetivo analisar o Sistema de Ensino do Exército Brasileiro, mais especificamente o princípio do *aprender a aprender*, que norteia as práticas de ensino da Instituição. A partir de uma revisão bibliográfica e de uma análise documental, buscou-se descrever o tema no seu contexto, resgatar os fundamentos teóricos desses princípios, que encontram suas raízes na Escola Nova e também trazer a tona o enfoque que o tema assume na atualidade. Dessa forma, apontam-se alguns desafios e perspectivas para o aperfeiçoamento dos processos de ensino do Exército Brasileiro: a construção do projeto pedagógico, a organização curricular por competências e a formação inicial e continuada dos professores ancorada no paradigma do professor reflexivo.

Palavras-chave:

Sistema de Ensino do Exército Brasileiro. Aprender a aprender. Fundamentos teóricos. Competências. Professor reflexivo.

ABSTRACT

Brazilian Army's Teaching System come over for a lot of changes in your educational practices in pursuit of to follow the constant evolution in the contemporary world. So that, it adopted various modern education strategies, like the learning by learning. This work has as goal to analyze the Brazilian Army's Teaching System, more specifically the principle about the learning by learning, which guide the teaching practice of the institution. Beginning by a bibliography review and a documental analysis, intended to describe the subject in its context, to rescue the base of these theoretical principles, that have your roots by the New School and also bring about the focus on this current subject. As well as, to point some challenges and perspectives for the improving process in the Brazilian Army education: the pedagogy plans building, the curriculum organization by competences and the professors initial and continuous upbringing linked in the paradigm of the thinking professor.

Key-words:

Brazilian Army's Teaching System. Learning by learning. Theoretical principles. Competences. Thinking professor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 O CAMINHO PERCORRIDO EM DIREÇÃO AO PROBLEMA	11
1.1 A trajetória rumo ao encontro com a pesquisa.....	11
1.2 O contexto da pesquisa.....	16
1.3 Percurso metodológico.....	17
2 O APRENDER A APRENDER NO CONTEXTO DO SISTEMA DE ENSINO DO EXÉRCITO BRASILEIRO	19
2.1 A instituição Exército Brasileiro.....	19
2.2 O sistema de ensino do Exército Brasileiro.....	20
2.3 A modernização do ensino.....	24
2.4 O <i>aprender a aprender</i> no discurso oficial da Instituição.....	28
3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO APRENDER A APRENDER: UMA RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA	32
3.1 As raízes do <i>aprender a aprender</i> : a Escola Nova.....	32
3.1.1 Uma breve leitura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.....	37
3.1.2 A Escola Nova e suas diferentes manifestações.....	40
3.2 O <i>aprender a aprender</i> na contemporaneidade: o neoescolanovismo.....	43
3.2.1 O <i>aprender a aprender</i> no discurso atual.....	46
3.2.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais: uma referência para os professores.....	46
3.2.1.2 Relatório Jacques Delors: educação ao longo de toda a vida.....	48
3.2.2 A ideologia do <i>aprender a aprender</i>	51

4 APRENDER A APRENDER NO ENSINO MILITAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....	54
4.1 A construção do Projeto Pedagógico.....	55
4.2 Objetivos ou competências?.....	57
4.2.1 Organização curricular por objetivos: a taxonomia de Bloom.....	57
4.2.2 Currículo por competências.....	62
4.2.3 Currículo por competências e avaliação.....	65
4.3 O professor reflexivo: fundamentos para a formação inicial e continuada dos instrutores.....	67
4.3.1 A formação inicial do instrutor: uma necessidade iminente.....	67
4.3.2 A formação continuada do instrutor.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	76

INTRODUÇÃO

As constantes transformações, o período de transitoriedade e a imprevisibilidade de futuro que vivemos atualmente nos conduzem para a busca de novas alternativas de viver e conviver. Segmentos de todas as áreas procuram formas de lidar com a incerteza imposta à humanidade. No centro das discussões atuais sobre essas transformações está a educação, que ao enfrentar o caráter incerto do conhecimento, necessita pensar estratégias em relação à sua responsabilidade como construtora e difusora de verdades relativas e transitórias. Desta forma, em face dessas mudanças, a escola, por ser uma instituição social, não se encontra fora desse contexto e precisa acompanhar a evolução dos novos tempos. Exatamente com esse objetivo também o Exército Brasileiro, como uma organização que forma e qualifica sujeitos, busca evoluir em suas práticas educativas.

O ensino hoje, pela rápida evolução do conhecimento e pelas infinitas possibilidades de aprender, passa por um novo conceito: aprendizagem ao longo de toda vida (DELORS, 2006). Alinhado com essa idéia, o sistema de ensino do Exército busca reorganizar suas práticas a partir do princípio do *aprender a aprender*. A Instituição percebe a necessidade de inovar sua forma de ensino para adequar-se aos novos tempos sem perder as suas características específicas que a identificam. “Desejamos uma escola do nosso tempo, janela aberta para o presente e para o futuro, onde se viva a utopia mitigada que permite criar e recriar, sem contudo perder a razoabilidade e estabilidade” (ALARCÃO, 2001, p.12).

Esta pesquisa busca compreender os processos de ensino militar, a partir de uma análise do princípio do *aprender a aprender*, presente nos discursos do sistema de ensino do Exército Brasileiro. Para isso, tornou-se necessária uma consulta à legislação, disposições normativas e documentos publicados no âmbito dos órgãos de coordenação e gerenciamento do ensino no Exército Brasileiro. Foi importante

também uma revisão das bibliografias que apresentam subsídios históricos dos fundamentos e bases do *aprender a aprender* até as abordagens contemporâneas sobre o tema. Dessa forma, esta pesquisa assume um caráter documental e bibliográfico.

A motivação para esta investigação vem, principalmente, da minha atuação como pedagoga em uma escola do Exército Brasileiro. As percepções acerca dos processos educativos vivenciados no cotidiano profissional despertaram em mim o desejo de buscar subsídios que visem uma maior compreensão do sistema no qual estou inserida profissionalmente e possibilitem uma contribuição para o aperfeiçoamento e crescimento do mesmo, assim como possam contribuir para as discussões educacionais da atualidade.

No intuito de buscar esses subsídios estabeleci uma trajetória de trabalho. No primeiro capítulo apresento os sentidos e significados vivenciados na trajetória pessoal e profissional que foram constituindo-me como professora pesquisadora. Dessa forma, chego ao contexto da pesquisa e à pertinência do tema para a sua realidade, sugerindo questões norteadoras e caminhos metodológicos para alcançar as possíveis respostas.

Em seguida, busco a compreensão do tema como parte de um contexto que necessita ser explorado e especificado na sua singularidade. Por isso, conhecer a instituição Exército, como se organiza o seu sistema de ensino e os seus avanços nesse sentido, bem como descrever a apresentação do princípio do *aprender a aprender*, foco de nossa investigação, constitui parte essencial desta pesquisa.

Para a compreensão desses princípios busco nos fundamentos teóricos elementos que contribuem para a compreensão da temática. Por isso, no terceiro capítulo apresento o princípio do *aprender a aprender* e suas raízes históricas, além da sua discussão na atualidade.

No quarto capítulo, com o objetivo de aperfeiçoar o sistema e os processos de ensino militar, sugiro algumas perspectivas e desafios que emprestam significado ao *aprender a aprender* e o tornam mais coerente na prática. A construção do projeto

pedagógico, a organização curricular e a formação inicial e continuada dos professores que atuam nesse contexto são parte importante nesse capítulo.

Com a trajetória aqui empreendida não pretendo chegar a uma análise exaustiva do ensino militar, tampouco chegar a conclusões definitivas devido à amplitude e complexidade do tema. Por isso, disponho-me a trazer à discussão determinados aspectos implicados nos processos de ensino e levantar algumas questões suscitadoras de uma reflexão posterior.

CAPÍTULO 1 – O CAMINHO PERCORRIDO EM DIREÇÃO AO PROBLEMA

O educador que se aventura na pesquisa é movido por um espírito de inquietude e curiosidade, pelo desejo de expandir o conhecimento acerca do mundo. Como escreve Rios, “o mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores” (RIOS, 2005, p.24).

Quando o educador se dispõe a trilhar esse caminho traz consigo todos os anseios e aspirações, decorrentes de sua trajetória enquanto pessoa e profissional. Em vista disso, este capítulo tem por objetivo resgatar o caminho percorrido em direção à pesquisa. Inicialmente relato alguns pontos marcantes que determinaram a escolha da profissão, o percurso acadêmico e a minha iniciação na pesquisa. Na sequência contextualizo o tema, justifico a escolha deste e apresento as questões norteadoras do presente trabalho. Por último descrevo o caminho metodológico percorrido rumo às tentativas de respostas para os questionamentos propostos nesta pesquisa.

1.1 A trajetória rumo ao encontro com a pesquisa

A memória é algo vivo que, ao ser contada, o passado e o presente vão se embaralhando no presente. A memória vai sendo revirada e emerge do passado e, nessa imersão, o que vem à tona é o que é relevante para o narrador (COSTA e GONÇALVES, 2006).

Estudei todo o Ensino Fundamental em escola pública. Era uma aluna sempre muito curiosa e criativa, porém, disciplinarmente, nunca fui um exemplo de aluna, pois adorava uma conversa extra, uma brincadeira aqui, outra ali, durante as aulas. O recreio, este eu adorava; e uma das principais brincadeiras nos intervalos era brincar de aulinha, na qual, coincidentemente ou não, eu sempre era a professora. Hoje penso que talvez não fosse apenas coincidência, mas talvez um verdadeiro

desejo pela profissão. Sempre tive nos meus planos profissionais que eu gostaria de ser professora.

Quando concluí o Ensino Fundamental, não pensei duas vezes em optar pelo Ensino Médio Normal, que preparava para ser professor de 1ª a 4ª séries. No decorrer do curso ficava cada vez mais encantada pela profissão professor. Esperava ansiosa pelo estágio final, o qual certificaria que nunca estive errada quanto a minha escolha. De fato, o estágio me proporcionou isso. Além de confirmar a minha opção de carreira, foi um grande incentivo para novas buscas.

No final do Ensino Médio eu já estava certa de que iria frequentar uma faculdade; estava também decidida quanto ao curso que pretendia fazer. Determinada, fui em busca dos meios para alcançar meus objetivos. Em 1999 passei no concurso municipal para professores na cidade de Arroio do Tigre. Assim que fui chamada para trabalhar, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Fui nomeada e designada pelo município de Arroio do Tigre para trabalhar em uma escola do interior, onde não teria possibilidade de me deslocar todos os dias. Por isso passei a residir na localidade da escola. Esta primeira experiência foi bastante difícil, mas também muito rica, pois fui trabalhar em uma escola multisseriada, onde eu era a única pessoa responsável pelo ensino-aprendizagem de quatro séries, direção e limpeza da escola. Aprendi muito durante este período, pois a dificuldade torna o ser humano mais criativo. Em seguida veio a proposta da Secretaria da Educação para que eu fosse trabalhar em uma escola de acesso mais fácil; porém, nela estavam acontecendo graves problemas de indisciplina por parte dos alunos. Não passou pela minha cabeça em não aceitar a transferência. No dia posterior à proposta eu estava na outra escola. Esta escola ficará o resto da vida em meu coração e em minha memória. Era uma escola de periferia, de caráter assistencialista, mas que despertou em mim um outro lado, o da busca consciente pela leitura. A partir dessa etapa da minha vida profissional comecei a perceber a importância de o professor constituir-se em um pesquisador. Inicialmente aproximei-me das leituras de Paulo Freire e de suas idéias, visto que me ajudavam a pensar naquele contexto singular no qual eu estava inserida. Ao lado daquelas crianças e de colegas que se engajaram num projeto de resgate de autoestima e valorização

peçoal eu me realizava todos os dias. Era uma escola em constante mudança, uma escola em transformação, pois muitos eram os desafios e obstáculos; mas também muitas as conquistas. Conquistas pequenas, mas que garantiam a motivação e continuação do trabalho.

Depois de um ano trabalhando nessa escola, recebi o convite para atuar como Supervisora Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Arroio do Tigre (SMEC). Continuei trabalhando na escola, além de continuar na Secretaria. O trabalho como supervisora da SMEC ajudou-me a ver a docência com um outro olhar, ou seja, ampliou minha visão acerca deste ofício extremamente complexo. Por outro lado, não me trouxe muita satisfação pessoal; pelo contrário, frustrava-me, pois como o próprio nome do cargo diz, supervisionar era a minha função. Embora tentasse direcionar as atividades para um trabalho dialógico, a estrutura e as características do sistema faziam-me voltar para uma função fiscalizadora do trabalho docente. Desta forma, era na escola junto a meus alunos e colegas que eu afirmava minha identidade profissional. Lá era o meu verdadeiro lugar, onde eu realmente encontrava satisfação.

Frequentei o curso de Pedagogia concomitantemente com o trabalho na área; isso foi fundamental para meu crescimento pessoal e profissional, pois conseguia fazer o confronto das teorias com as situações vivenciadas na prática. Considero que esta inter-relação feita no decorrer da graduação foi de suma importância neste início de carreira, possibilitando reflexões significativas, vivas, acerca do que é ser um professor e também pesquisador.

Na universidade tive provocações e fundamentos imprescindíveis para a prática; e, ainda, as socializações de experiências que sempre contribuem de forma significativa na construção do conhecimento.

No final da graduação destaco o trabalho de conclusão do curso. A realização da pesquisa foi um momento marcante da minha vida acadêmica, tanto pela riqueza de conhecimentos construídos como pela própria satisfação pessoal. O projeto era de meu interesse, os caminhos de pesquisa estavam livres para percorrer e um professor assumindo somente o papel de orientador. Nesse momento aprendi que eu podia pesquisar de maneira sistematizada e isso me

proporcionaria uma busca racional de respostas para questões relacionadas à educação. A iniciação na metodologia e técnicas de pesquisa ampliou ainda mais o meu gosto pela busca e também o interesse pelo tema “Formação de professores”. O trabalho tratou da construção de mudanças nas práticas pedagógicas a partir de processos de formação de professores. A pesquisa foi desenvolvida através de processos de análise da trajetória profissional de duas professoras que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental.

No ano de 2006 ingressei no Curso de Pós-graduação *lato sensu* Docência do Ensino Superior da Universidade Castelo Branco/RJ, na modalidade Educação a Distância (EAD). Meu primeiro contato com a EAD foi em uma disciplina durante a graduação. Fiquei fascinada com a possibilidade de comunicar-me com os colegas e professores, tirando dúvidas e trocando idéias, mesmo não estando presente fisicamente em uma sala de aula. Essa experiência anterior influenciou na hora de optar por um curso na modalidade EAD. A especialização em Docência do Ensino Superior trouxe para minha formação uma ampliação de embasamentos e reflexões acerca do nível superior. O objetivo da pós-graduação foi preparar para a prática pedagógica, avaliando a construção dos principais conceitos e formulações teórico-metodológicas no contexto do processo ensino-aprendizagem.

O curso se apresentou, a meu ver, bastante pertinente, tanto na especificidade da organização curricular como na sua metodologia. Estruturou-se em atividades síncronas e assíncronas, material impresso e avaliações presenciais. O contato frequente, mesmo não sendo fisicamente, com colegas de todo o país também foi um ponto positivo dessa modalidade.

A EAD instigou-me a desenvolver uma pesquisa sobre o tema. Elaborei o trabalho de conclusão do curso sobre o tema “EAD e formação de professores”. O Projeto visou buscar, nas opiniões dos alunos, subsídios que contribuíssem para um avanço do curso, apontando aspectos positivos, negativos e alternativas de aprimoramento.

O desejo de ingressar no Mestrado em Educação acompanhou-me desde a conclusão da graduação. A especialização em Docência do Ensino Superior aproximou-me das discussões e reflexões acerca da teoria e da prática de ensino

neste nível. Todavia, eu percebia a necessidade de um aprofundamento ligado à pesquisa científica, na busca de um suporte teórico, metodológico e uma orientação rigorosa e adequada para sistematizar minhas pesquisas. Assim como Marques (2001) especifica que os programas *stricto sensu*:

[...] visam a formação para a pesquisa autônoma entendida tanto como programação de estudos prolongados e persistentes quanto como capacidade de levá-los a termo de forma a se constituírem em linha programática de pesquisa apta a se articular criativamente com outras linhas institucionalmente estruturadas. Na verdade, o mestrado é o começo dessa caminhada, uma iniciação a ser consolidada no doutorado (MARQUES, 2001, p. 136).

O meu ingresso no Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ foi concomitante com uma mudança radical que acontecia na dimensão profissional. Não que esta esteja desvinculada da vida acadêmica e pessoal, pelo contrário, o fato influenciava completamente a minha vida como um todo. A aluna que nunca foi um exemplo de disciplina passa a ser a 2º Tenente Rose, pois ingressei nas fileiras do Exército Brasileiro por meio de uma seleção para ocupar a vaga de pedagoga de uma escola militar. Fui atraída pelo inusitado espaço onde uma pedagoga desempenharia o seu papel.

Juntamente com as aulas do mestrado convivia com as muitas novidades da nova função. Aos poucos fui inteirando-me do sistema, das normas e das especificidades do ambiente escolar militar. Embora eu já tivesse um projeto de pesquisa definido para o mestrado, que era dar continuidade ao tema abordado na monografia de graduação, via uma chance de explorar um tema bem diferenciado. Não pude conter o interesse de direcionar minha pesquisa para o ambiente singular que agora fazia parte do meu cotidiano.

1.2 O contexto da pesquisa

Os estabelecimentos de ensino do Exército Brasileiro, assim como os demais segmentos da sociedade, buscam aperfeiçoar suas práticas, tendo em vista a rápida evolução do conhecimento na atualidade. A partir deste propósito é possível entender a busca frequente por profissionais como o pedagogo para atuar junto aos estabelecimentos de ensino.

A presença do pedagogo, seja em uma escola convencional, seja em um ambiente singular como o Exército, torna-se uma exigência dos sistemas de ensino, tendo em vista a formação desse profissional, que está voltada para contribuir didática e pedagogicamente às situações de ensino-aprendizagem. Além disso, por ser o pedagogo um agente do processo educacional possuidor de conhecimentos especializados para atuar na complexidade dos sistemas de ensino.

Esta pesquisa é decorrente da minha vivência como pedagoga em uma instituição de ensino do Exército Brasileiro. Diariamente, nas observações e intervenções pedagógicas e diante das incertezas resultantes do convívio com os anseios e dúvidas de militares instrutores¹ e gestores comprometidos com o ato de ensinar e buscar ensinar melhor, é suscitado em mim o desejo de realizar uma pesquisa que busca alguns indicativos para o aperfeiçoamento do ensino militar, considerando, principalmente, a sua especificidade.

Atualmente os militares que trabalham com o ensino no Exército são orientados a modernizar² suas práticas pedagógicas e, nesse processo, lhes é apresentado o *aprender a aprender* como metodologia a ser seguida. Entretanto, é difícil trabalhar dessa forma sem um conhecimento mais aprofundado sobre o tema. A partir desses anseios, eu, como pedagoga, implicada diretamente nesse processo, percebo a necessidade de analisar e compreender a disseminação do *aprender a aprender* no ensino militar e buscar os fundamentos dessa prática, para contribuir, então, de maneira mais efetiva para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

¹ Termo utilizado no meio militar para definir os militares que ministram aulas, os professores.

² Termo utilizado para descrever o processo de transformação que vem ocorrendo no sistema de ensino do Exército Brasileiro, que tem como objetivo principal adequar suas práticas pedagógicas à evolução dos novos tempos.

Portanto, esta pesquisa foi direcionada para o objetivo de buscar fundamentos teóricos do *aprender a aprender* e suas implicações no ensino militar. Com vistas a atingir tal objetivo, buscou-se trazer à tona algumas questões que nortearam a trajetória da pesquisa:

- Como o *aprender a aprender* se apresenta nos documentos do sistema de ensino do Exército Brasileiro?
- Quais os fundamentos teóricos e históricos acerca da área educacional que compreendem o *aprender a aprender*?
- Quais os desafios para trabalhar com essa prática no ensino militar?
- Quais as perspectivas do *aprender a aprender* no atual sistema de ensino do Exército Brasileiro?

1.3 Percurso metodológico

Para que a presente pesquisa alcançasse os objetivos e encontrasse as respostas para as questões que a norteiam, tornou-se necessário traçar um caminho metodológico. Tal caminho foi constituindo-se na medida em que foi sendo trilhado, pois como escreve Marques (2001, p.114), “na pesquisa, como em toda a obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos”.

Por se tratar de uma pesquisa de característica singular e particular ela segue-se uma abordagem qualitativa, visando uma investigação dos fatos a partir do contexto concreto em que estes ocorrem. A finalidade prioritária da pesquisa qualitativa, segundo os pesquisadores da área, é desenvolver a consciência crítica e ampliar o conhecimento da comunidade envolvida na pesquisa.

Dessa forma, buscou-se conhecer e caracterizar o ambiente pesquisado, o Exército Brasileiro, seu sistema e práticas de ensino. Para isso realizou-se, primeiramente, uma seleção de documentos: leis, decretos, portarias, normas e diretrizes que, depois de analisados, forneceram dados para descrever a realidade e suas especificidades.

De acordo com Lüdke e André (2001, p.1), para que uma pesquisa se efetive “é preciso promover o confronto dos dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Por isso a pesquisa bibliográfica que possibilita o contato com o que outros pesquisadores já produziram e registraram sobre o tema tornou-se fundamental a este trabalho. Compreendeu-se que para ampliar o conhecimento sobre os fundamentos do *aprender a aprender* foi necessária uma revisão literária criteriosa, passando por avaliação das obras, leitura interpretativa e analítica, até a discussão dos resultados na construção da escrita.

Torna-se necessário considerar também a observação como sendo uma integrante da metodologia. O fato de a pesquisadora fazer parte da realidade investigada faz com que eu esteja implicada diretamente no contexto da investigação. Por isso, as observações do cotidiano, em sala de aula e as discussões com os instrutores, resultantes do meu trabalho como pedagoga de uma instituição de ensino do Exército Brasileiro, influenciaram nos rumos, reflexões e considerações acerca desta pesquisa.

É importante salientar que a presente pesquisa não buscou analisar e compreender um estabelecimento de ensino específico, pois o Sistema de Ensino do Exército padroniza suas normas e condutas de ensino através de sua legislação específica. Por isso as considerações feitas neste trabalho devem ser compreendidas e interpretadas como parte do sistema de ensino do Exército Brasileiro como um todo.

CAPÍTULO 2 - O APRENDER A APRENDER NO CONTEXTO DO SISTEMA DE ENSINO DO EXÉRCITO BRASILEIRO

O objetivo deste capítulo é perceber e situar o tema de pesquisa no seu contexto, situar as informações a partir do ambiente e suas especificidades, para que adquiram sentido e contribuam para uma construção significativa do trabalho proposto. Desse modo, torna-se necessário caracterizar a instituição Exército Brasileiro e o seu sistema de ensino, bem como o processo de evolução de suas práticas pedagógicas, para que consigamos compreender o *aprender a aprender* implicado nesse espaço singular.

2.1 A Instituição Exército Brasileiro

A história do Exército Brasileiro confunde-se com a história da própria nação brasileira. As bases do Exército constituíram-se a partir da Batalha dos Guararapes (1648), na qual índios, brancos e negros reuniram-se para lutar e expulsar os invasores holandeses do litoral do Brasil. Da união das raças nasceu a nacionalidade e deu origem à instituição Exército Brasileiro, que se consolidou nas crises da República, caracterizando-se pela defesa dos interesses nacionais.

O Exército Brasileiro é uma instituição de âmbito nacional, integrada por cidadãos brasileiros, de caráter permanente e amparada legalmente, conforme descrição no Cap II do Art. 142 da Constituição Federal: “As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República”. A Constituição Federal também prevê a finalidade das forças Armadas, a de defender a Pátria e garantir os poderes constitucionais, a lei e a ordem do país.

Entre suas missões, o Exército Brasileiro, além da defesa da Pátria e a garantia dos poderes constitucionais, da lei e da ordem, participa de missões

operacionais internacionais, cumpre missões subsidiárias como atuação em ações de defesa civil ou calamidade pública e apóia a política externa do país.

A visão de futuro da Instituição, apresentada na página oficial do Exército Brasileiro, diz que a Força está focada em ser uma instituição compromissada, reconhecida internacionalmente, respeitada, constituída por profissionais altamente qualificados, com valores éticos e morais como o patriotismo, dever, lealdade, probidade e coragem.

2.2 O sistema de ensino do Exército Brasileiro

O sistema de ensino do Exército Brasileiro, diferente dos demais sistemas nacionais, é organizado e estruturado em órgãos e estabelecimentos com o objetivo de formar e aperfeiçoar recursos humanos que atuarão na própria instituição. Por isso é regulado por legislação específica, a Lei 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro. Na referida lei é apresentada a finalidade do sistema: “qualificar recursos humanos para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções previstas, na paz e na guerra, em sua organização”. Portanto, o ensino militar está voltado para a formação do soldado³ combatente das linhas bélica, científico-técnico, saúde e complementar, que além das funções que desempenhará no dia-a-dia na sua organização em tempo de paz, deve ter um preparo integral (físico, psicológico e intelectual) para a manutenção da lei e da ordem do país ou possíveis adversidades advindas em caso de guerra.

Para a finalidade que o Exército Brasileiro se propõe, a hierarquia e a disciplina são os pilares que sustentam a estrutura como um todo e também o ensino. O Art 14 do Cap III do Estatuto dos Militares evidencia a estrutura que garante a sua organização: “a hierarquia e a disciplina são a base institucional das Forças Armadas. A autoridade e a responsabilidade crescem com o grau hierárquico”. No mesmo artigo são conceituados os referidos pilares: a hierarquia é definida como “a ordenação da autoridade, em níveis diferentes, dentro da estrutura

³ Aqui, o termo utilizado, compreende todo o militar, independente do posto ou graduação.

das Forças Armadas” e a disciplina como “a rigorosa observância e o acatamento integral das leis, normas e disposições”.

Nesse sentido, os pilares de hierarquia e disciplina não apenas apresentam-se de forma intrínseca, como são desenvolvidos no ensino, pois permeiam toda a vida do militar, desde a sua formação.

De acordo com a finalidade apresentada pela lei de ensino do Exército, no Art 3º do Cap II, são elencados também os princípios que norteiam o ensino militar: integração à educação nacional, seleção pelo mérito, profissionalização continuada e progressiva; avaliação integral, contínua e cumulativa, pluralismo pedagógico; aperfeiçoamento constante dos padrões éticos, morais, culturais, de eficiência e titulações e graus universitários próprios ou equivalentes aos de outros sistemas de ensino (BRASIL, 1999).

No Art 4º da mesma lei são expressas as atitudes e comportamentos que o sistema valoriza nos seus cursos: integração permanente com a sociedade; preservação das tradições nacionais e militares; educação integral; assimilação e prática dos deveres, dos valores e virtudes militares; condicionamento diferenciado dos reflexos e atitudes funcionais e atualização científica e tecnológica.

As modalidades de ensino são equivalentes ao ensino nacional: formação, graduação, especialização, extensão, aperfeiçoamento e pós-graduação. Entretanto, são voltadas para a finalidade do Exército, ou seja, baseadas no conhecimento da área das ciências militares, que preparam o militar para o desempenho dos seus cargos e funções.

A organização do sistema de ensino do Exército Brasileiro é estruturada da seguinte forma (BRASIL, 2009):

Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) - Tem por objetivo conduzir, no âmbito do Exército, as atividades relativas ao ensino, educação física, desporto, pesquisa e desenvolvimento nas áreas de doutrina e pessoal. Esse departamento tem os seguintes órgãos de apoio:

- **Diretoria de Formação e Aperfeiçoamento (DFA)** – Órgão Técnico-normativo responsável pelo ensino fundamental e profissional dos projetos e atividades do ensino militar bélico, científico-tecnológico e pesquisa para o desenvolvimento da doutrina de emprego da Força Terrestre.

- **Diretoria de Especialização e Extensão (DEE)** – Coordena e controla os cursos de especialização e extensão para Oficiais e Praças, os cursos de formação de Oficiais do Quadro Complementar e de Saúde e os de formação e de aperfeiçoamento de Sargentos das áreas técnicas e de logística, promovendo, ainda, o desenvolvimento do Ensino e da Pesquisa no âmbito do Exército Brasileiro.

- **Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA)** – Coordena, controla e supervisiona as atividades didático-pedagógicas do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) que é formado por doze colégios militares localizados em diferentes regiões do país.

- **Diretoria de Assuntos Culturais (DAC)** – Tem por objetivo preservar as tradições, a memória e os valores morais, culturais e históricos do soldado brasileiro.

- **Diretoria de Pesquisa e Estudos de Pessoal (DPEP)** – Coordena as atividades de ensino, pesquisa e desporto das Organizações Militares subordinadas; assessora o escalão superior na doutrina do treinamento físico e nos estudos da área de pessoal.

O organograma abaixo possibilita uma visão geral da estrutura do Departamento de Educação e Cultura do Exército⁴:

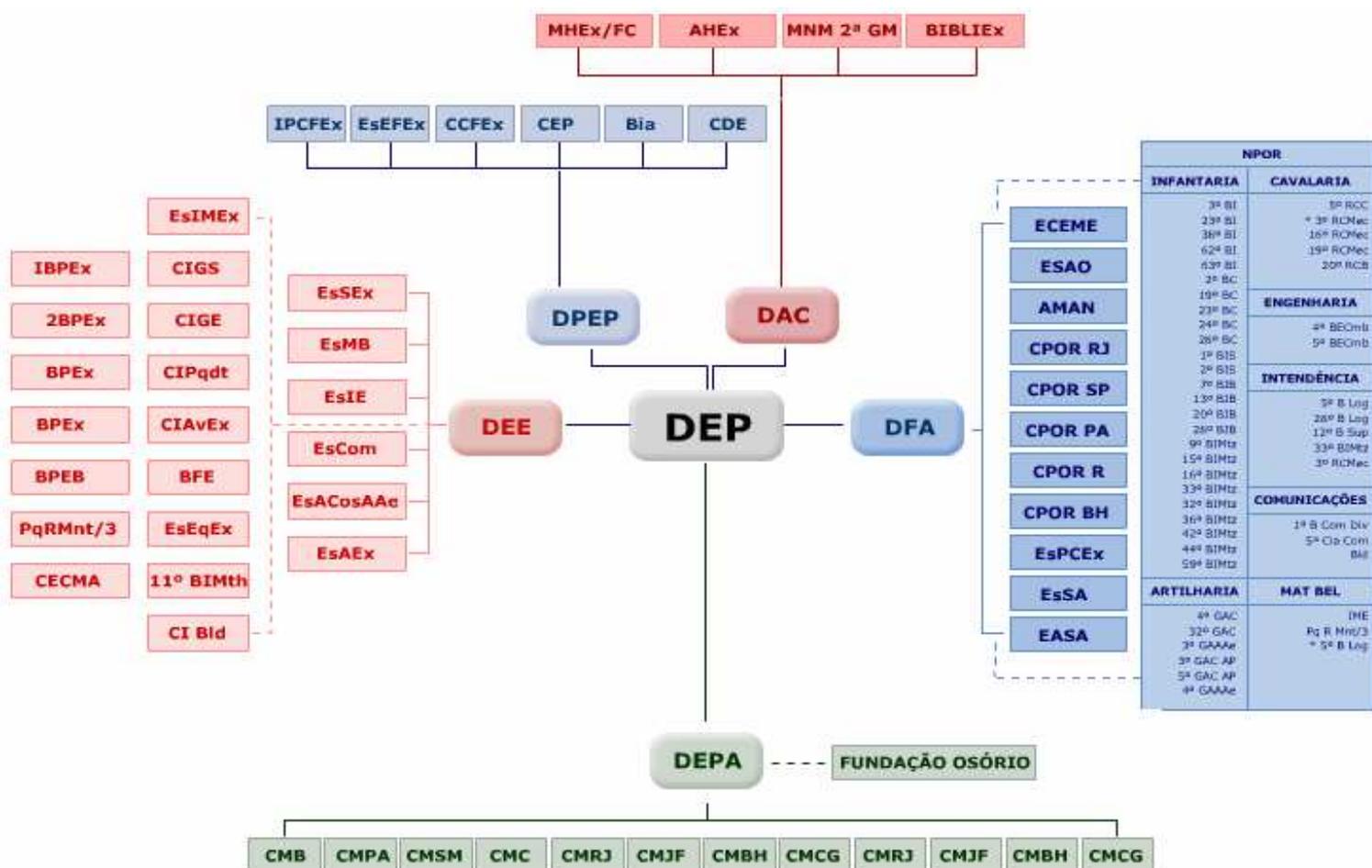


FIGURA 01 - Organograma estrutural do sistema de ensino do Exército.

Fonte: Página do DECEX (www.dep.ensino.eb.br). Acesso em 12 de janeiro de 2009.

⁴ No organograma do sistema de ensino do Exército consta Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), porém desde outubro de 2008 passou a ser denominado Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX).

Todas as atividades ligadas ao ensino como planejamento, condução e avaliação do processo ensino-aprendizagem são sistematizados e padronizados por normas e regulamentos. O ensino militar, como podemos verificar através de sua legislação, segue orientações específicas, voltadas para a finalidade, valores e tradições da instituição, preservando a hierarquia e a disciplina, seus dois pilares basilares.

2.3 A modernização do ensino

O mundo evolui rapidamente devido ao grande número de informações disseminadas na atualidade, tornando o conhecimento mais dinâmico e fluido. Frente a tal evolução faz-se necessário uma transformação no modo de pensar e gerir os processos educativos.

Visando acompanhar os avanços tecnológicos e as transformações do mundo contemporâneo, o Sistema de Ensino do Exército Brasileiro vem tentando acompanhar essas evoluções. Num primeiro momento, em 1994, o Estado-Maior do Exército (EME) conduziu um simpósio sobre educação, no qual militares e civis envolvidos com o ensino discutiram sobre a velocidade das transformações científicas e tecnológicas, acelerada difusão das informações e sobre os efeitos da globalização. As considerações acerca do simpósio foram publicadas no documento “Política Educacional para o Ano de 2000” (BRASIL, 1994).

Conforme a descrição que consta na página oficial do Exército (2007), o Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP), em 1995 incumbiu o Curso de Política, Estratégia e Alta Administração do Exército (CPEAEx) que desse continuidade aos estudos sobre a evolução do ensino. No mesmo ano constituiu-se o Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino (GTEME), composto por instrutores, pedagogos, sociólogos e psicólogos, com o objetivo de responder às seguintes questões: o que ensinar? Como ensinar? Como avaliar? Como aumentar o intercâmbio com outros sistemas de ensino?

Em 1996, através do documento nº 49, “Fundamentos para a Modernização do Ensino” (BRASIL, 1996), o GTEME consolidou um diagnóstico do então Sistema de

Ensino do Exército, como também apontou propostas de novas ações. Ficou registrado no referido documento o mapeamento da situação em que se encontrava o ensino na Força, pontuando sobre a estrutura, legislação, currículo, didática, metodologia, avaliação, recursos humanos e infraestrutura. As questões levantadas no diagnóstico apontam para a necessidade de uma reestruturação e aperfeiçoamento em todos os itens citados, tendo em vista que o perfil do militar precisa acompanhar as transformações e os novos desafios que impõe o século XXI.

Na atualidade o processo de modernização do ensino é descrito como um conjunto de estratégias modernizadoras, que são atividades, conceitos, medidas, legislação básica e programas, listadas a seguir (BASTOS, 2006):

- *core* (conhecimento essencial);
- aprender a aprender;
- auto-aperfeiçoamento;
- aluno como centro do processo;
- docente como facilitador da aprendizagem;
- projeto interdisciplinar;
- contextualização;
- avaliação contínua, integral e predominantemente formativa;
- provas formais com consulta livre, quando adequado e conveniente;
- desenvolvimento dos atributos da área afetiva;
- assuntos da atualidade;
- ensino de idiomas estrangeiros;
- tempos livres para o discente;

- preparação de recursos humanos;
- educação continuada;
- reformulação da legislação do ensino;
- melhoria da didática e da metodologia;
- melhoria da infraestrutura escolar;
- aumento do relacionamento do sistema de ensino do Exército com instituições externas;
- Lei de Ensino no Exército e regulamento;
- programas e projetos facilitadores: Programa de Leitura, Projeto Biblioteca, Programa História Militar, Projeto Informática, Projeto Trabalhos em Grupo, Projeto e Liderança Militar.

A partir dessas estratégias, o ensino militar iniciou um processo de grandes mudanças, principalmente para os instrutores que passaram a conviver com conceitos inovadores nas práticas em sala de aula. *Core*, priorizar o coração, o cerne dos conteúdos, fazer uso da interdisciplinaridade e da contextualização para dar sentido ao conhecimento que está sendo trabalhado. Também reconhecer o aluno como centro do processo, assumir o papel de orientador da aprendizagem e não mais de detentor absoluto do conhecimento e, principalmente trabalhar com os princípios do auto-aperfeiçoamento, da busca constante pelo saber, são fundamentos que desafiam os militares comprometidos com a formação e qualificação dos recursos humanos do Exército Brasileiro.

Ao longo de mais de dez anos da implementação do processo de modernização do ensino, de acordo com o General de Exército Ivan de Mendonça Bastos (BASTOS, 2006), os principais obstáculos encontrados foram: a diversidade de níveis de ensino que o processo de modernização engloba, dos Colégios Militares aos Altos Estudos Militares, a sistemática de avaliação permanece a abordagem somativa e classificatória; nem todas as escolas conduzem o programa de leitura com liberdade de escolha das obras; na realização de trabalhos em grupos, os

docentes ainda não dominam completamente o método; falta a conscientização da importância da pesquisa científica para o desenvolvimento da doutrina militar e o duplo papel de comandante e diretor de ensino, sendo que há sempre uma preocupação maior com a primeira função, recebendo menor prioridade a segunda, que é de suma necessidade para o processo de ensino. Contudo, o General destaca os vários objetivos que já foram alcançados: a reformulação curricular, a atualização das Normas de Avaliação, a inserção do desenvolvimento dos atributos da área afetiva, a atuação de profissionais de psicologia e pedagogia, a revisão de objetivos a serem alcançados pelos alunos dos cursos e a presença de oficiais da reserva como colaboradores.

No conjunto de artigos, intitulado como “Lições aprendidas no ensino: coletânea de artigos sobre Modernização do ensino no Exército Brasileiro” (2006), organizado pelo DEP, alguns militares envolvidos com o sistema de ensino discorrem sobre o processo. Na opinião unânime do grupo são visíveis as contribuições trazidas com a modernização do ensino, tendo em vista a necessidade de atualização do perfil do profissional perante as transformações constantes da sociedade, bem explicitada no seguinte trecho:

Devemos ter a consciência de que a sociedade mudou, os valores mudaram, as relações familiares e escolares mudaram e, conseqüentemente o jovem mudou. A Modernização do Ensino no Exército veio suscitar discussões sobre estratégias para lidar com essa nova realidade inegável e inevitável. Antes de ser uma causa, ela é uma consequência das mudanças (STOFFEL In FROTA, 2006, p. 49).

Esses militares apontam também para os conflitos e resistências frente a um processo de mudança, que necessita de um longo período para que os envolvidos se engajem e construam uma nova forma de gerenciar o ensino. Para os autores há muitos problemas que apenas foram minimizados, como também equívocos sobre estas novas concepções pedagógicas. No entanto, há um esforço constante no sentido de atualização e aperfeiçoamento dos professores, instrutores e gestores em busca de aprimorar não só a metodologia, as técnicas ou estratégias, mas de transformar e ou construir uma nova forma de pensar o ensino no Exército Brasileiro.

A nova forma de pensar o ensino implica em acompanhar a evolução dos novos tempos, conservando as características próprias do Exército Brasileiro,

indispensáveis para a finalidade que se propõe, que é qualificar os recursos humanos para o desempenho de funções na paz e na guerra. Transitar entre o velho e o novo, preservando a singularidade e os pilares que sustentam a instituição ao mesmo tempo em que são introduzidas concepções inovadoras, é uma tarefa complexa que demanda empenho, comprometimento e principalmente a compreensão de que é necessário estar continuamente inclinado a aprender.

2.5 O *aprender a aprender*⁵ no discurso oficial da Instituição

O processo de modernização do ensino no Exército trouxe muitas inovações ao sistema, visando adaptar a estrutura como um todo às necessidades atuais. Entre várias estratégias adotadas para modernizar o ensino militar está o *aprender a aprender*.

O manual técnico T 21-250 – Manual do Instrutor⁶ (em processo de atualização), apresenta o *aprender a aprender* no contexto das novas tendências a serem consideradas. Assim, na letra c, do artigo I do capítulo 7, justifica a nova concepção:

Aprender a aprender vale muito mais do que aprender um assunto ou matéria específica, uma vez que significa aprender princípios, modelos ou bases, a partir dos quais tornar-se-á mais fácil adquirir novos conhecimentos relacionados com aqueles aprendidos previamente (BRASIL, 1997, p. 7-1).

Na letra d, do artigo IV, do mesmo capítulo, o conceito desta tendência é explicitado:

A preparação do instruído para adquirir novos conhecimentos é o que se chama de APRENDER A APRENDER. Esta condição propicia facilidades ao contínuo e sempre desejado auto-aprimoramento, permite economizar tempo e outros recursos e cria um ambiente favorável ao ensino progressivo ao longo de toda a carreira (BRASIL, 1997, p. 7-5).

⁵ A expressão “aprender a aprender” muda de sentido na medida em que é apresentado no decorrer deste trabalho. Essa opção se justifica pela apresentação de acordo com o contexto em que ele é citado, no âmbito da Instituição Exército, no contexto histórico educacional e nas abordagens contemporâneas.

⁶ O Manual do Instrutor tem a finalidade de orientar o instrutor ou professor que ministra aula no âmbito do Exército Brasileiro no sentido de indicar caminhos mais adequados para o planejamento, utilização de métodos e técnicas nas sessões de instrução.

O Manual traz também sete considerações para o ensino militar acerca do *aprender a aprender*, que são:

(1) A compreensão das razões, das causas e dos fundamentos de tudo o que se ensina (o porquê das coisas);

(2) As estruturas gerais e específicas, caracterizando semelhanças e diferenças;

(3) A inserção do que se estuda no universo abrangente e as suas vinculações e interdependências com outros sistemas;

(4) Os princípios gerais de funcionamento, tanto de organizações como de equipamentos, bem como a lógica de técnicas e procedimentos;

(5) O desenvolvimento da capacidade humana de generalização, de particularização e de dedução por interpolações e extrapolações;

(6) Os estágios atuais e as tendências modernizadoras referentes ao assunto em estudo, já conhecidos ou praticados em outros órgãos, regiões ou países, ou mesmo ainda em fase de pesquisa e de desenvolvimento;

(7) O aprender a aprender, em sua abrangência plena, leva em consideração desde a elaboração dos currículos, planos de matérias, objetivos específicos e gerais, até a organização das turmas, a seleção das técnicas de instrução e o incentivo à pesquisa e à leitura.

Dessa forma, a Instituição expressa o entendimento e finalidade acerca desta nova tendência, que é criar condições condizentes aos novos tempos, sem perder as características próprias, para que o aluno desenvolva plenamente seu potencial. No entanto, podemos perceber que na descrição exposta no referido manual, nos é apontada para uma metodologia a ser seguida e não propriamente um referencial teórico.

Já em 2008 surge outro documento no âmbito do Exército Brasileiro que conceitua o *aprender a aprender*. Na Separata do Boletim do Exército N° 09 o DEP

publica a Portaria Nº 005, que aprova o Glossário de Termos e Expressões de Educação e Cultura. O glossário tem a finalidade de apresentar conceitos de termos e expressões utilizadas na educação e na cultura militar no âmbito do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP) e em suas organizações militares vinculadas. Desta forma apresenta a seguinte definição para o *aprender a aprender*.

É um proclamado lema educacional, tem sua origem em pedagogias da Escola Nova que defendem métodos ativos de aprendizagem, onde se destaca o *learning by doing* (aprender fazendo) que Dewey propôs. A idéia foi sendo influenciada por pesquisas da pedagogia, psicologia, filosofia e sociologia, entre outras e atualmente fala-se nas pedagogias do aprender a aprender. Possui um conceito amplo, é construído na vivência escolar, e em última instância conduz o discente a concentrar-se na seleção das informações relevantes e construir um pensamento próprio, utilizado para tal estratégia de aprendizagem (BRASIL, 2008, p. 09).

Na sequência da definição é apresentado o papel do professor nesta perspectiva:

[...] consiste em conduzi-lo na busca do conhecimento, evitando que ele fique solitário, e, desta feita, ajudá-lo no descobrimento de suas possibilidades de aprender, orientá-lo nas suas dificuldades, indicar métodos de estudo, estratégias e atividades que o levem a agir de forma autônoma, responsável, capaz de construir respostas para os problemas que enfrenta e uma abertura contínua à experiência, uma incorporação do processo de mudança (BRASIL, 2008, p. 09).

No mesmo documento a Instituição alarga a compreensão sobre o tema e admite a amplitude do conceito, passando a tratá-lo como lema educacional influenciado por várias áreas do conhecimento. Define também a função do professor, especificando seu papel como mediador na construção do conhecimento. Ultrapassa, de certa forma, a redução do *aprender a aprender* a um método a ser adotado.

Percebe-se o esforço do Exército Brasileiro na busca do remodelamento da forma de conduzir a educação. Transformar o ensino para torná-lo condizente com a constituição do homem para viver e conviver na sociedade atual, sem perder de vista a finalidade dos estabelecimentos de ensino do Exército Brasileiro, que é

formar soldados para atuar na paz e na guerra. Exigindo, assim, uma articulação singular, pois precisa conservar as técnicas necessárias às características próprias, sem, no entanto, reduzir ao puro tecnicismo.

Para essa articulação o instrutor necessitaria de algumas provocações e ou fundamentos pedagógicos. No entanto, ele conta somente com uma formação técnica para o desempenho de funções militares. O que o torna um professor é a designação para o cargo, sem uma formação inicial específica ou curso preparatório para a função. A Instituição, como analisamos, não consegue somente, através de sua documentação, oferecer suporte suficiente a fim de embasá-lo para uma prática visando o lema *aprender a aprender*. Consideramos de extrema importância resgatar historicamente alguns elementos para agregar a discussão sobre essa prática no ensino militar.

CAPÍTULO 3 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO *APRENDER A APRENDER*: UMA RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA

3.1 As raízes do *aprender a aprender*: a Escola Nova

As primeiras idéias que deram origem ao princípio que na atualidade é conhecido como *aprender a aprender* manifestam-se no Brasil na primeira metade do século XX, com o movimento da Escola Nova. Tal movimento, iniciado na Europa, seguiu para os Estados Unidos, estendendo-se posteriormente por toda a América Latina. Desenvolveu-se no Brasil em um momento de constantes transformações econômicas, políticas e sociais do país. Na época, o que suscitou a busca por essa nova pedagogia foram os conflitos de ordem social que surgiram a partir do progresso industrial marcado inicialmente pela modernização da agricultura cafeeira. Com isso era necessária uma educação que preparasse um indivíduo para inserir-se na sociedade. Esse movimento progressista teve como objetivo principal a superação da escola tradicional através de uma renovação do ensino, rumo à construção de uma sociedade democrática.

O ideário pedagógico da Escola Nova remete a alguns princípios da filosofia de Jean-Jacques Rousseau, pertencente ao movimento Iluminista⁷ do século XVIII. Rousseau trouxe inovações importantes para o pensamento pedagógico moderno. Considerou que a infância é uma etapa da vida que tem características próprias, diferentes da fase adulta, e por isso, fazia-se necessário, no processo ensino-aprendizagem, valorizar aspectos biológicos e psicológicos do aluno. Para ele a criança deveria crescer e desenvolver-se em contato direto com as “coisas” e com a natureza, evitando o máximo a interferência do homem, como descreve-se a seguir:

⁷ Movimento do século XVIII (século das luzes) contra a forma de poder absoluto, seja ela exercida pela Igreja ou pelo Estado. Defendia o uso da razão como forma de alcançar a liberdade, a autonomia e a emancipação.

Basta colocar a criança num meio suficientemente rico, suficientemente nutritivo do ponto de vista intelectual, para que espontaneamente ela se mova e empregue a atividade que lhe permite conhecê-lo sem qualquer intervenção do educador. Observa, experimenta e, a um tempo, adquire, assim, conhecimentos científicos e forma em si mesma (o que é muito mais precioso) um espírito científico. Aprende a conhecer o mundo que a cerca imediatamente, e não segundo um programa estabelecido pelo mestre, que decide tal ou qual objeto, tal ou qual fenômeno devem ser observados, mas de acordo com o seu interesse. Interesse, observação científica, estudo do meio, tudo isso se encontra na pedagogia de Rousseau (COUSINET, 1959, p. 43).

Essas idéias influenciaram as bases da pedagogia contemporânea, porém, especificamente, o que influenciou o movimento da Escola Nova foi o elo entre a motivação e a aprendizagem que,

[...] exige partir sempre, no ensino de qualquer noção, da sua utilidade para a criança e de uma referência precisa à sua experiência concreta; tal princípio rousseauiano foi amplamente retomado na pedagogia romântica e mais ainda em algumas correntes pedagógicas do século XX, em particular pelo “ativismo”, defensor do puericentrismo e ligado a comportamentos pragmáticos, (CAMBI, 1999, p. 346-347).

O ativismo ou Escola Nova recebeu no Brasil a influência de autores europeus e norte-americanos, dentre eles, do educador John Dewey. O americano John Dewey, um dos principais integrantes do movimento escolanovista foi filósofo e educador. Preocupado com a utilidade e o sentido prático da educação para um desenvolvimento social e político, defendeu uma educação baseada na ação, no “aprender fazendo”, onde o aluno, dentro de um ambiente democrático, criava suas próprias certezas, seus próprios conhecimentos, para com isso transformar a sociedade.

O objetivo da escola, segundo o filósofo, seria de ensinar a criança a pensar e a ver o mundo, promovendo um constante desenvolvimento da vida. Isso se opunha ao ensino tradicional pelo fato de que este se baseava nas idéias do passado para resolver as responsabilidades futuras, enquanto deixava de lado as experiências

presentes, que propiciariam uma permanente reflexão e ação. A memorização de um número excessivo de informações dava lugar a uma aprendizagem voltada para resolver problemas práticos e reais.

O seguinte trecho da obra *Democracia e Educação* ajuda a clarear de forma mais detalhada o tipo de educação que Dewey (1971) defendia:

Em escolas equipadas com laboratórios, lojas e jardins, que livremente introduzem dramatizações, jogos e desporto, existem oportunidades para reproduzir situações da vida, e para adquirir e aplicar informação e idéias num progressivo impulso de experiências continuadas. As idéias não são segregadas, não formam ilhas isoladas. Animam e enriquecem o decurso normal da vida. Informação é vitalizada pela sua função; pelo lugar que ocupa na linha de ação (DEWEY, 1971, p. 45).

Nesse sentido, a informação é útil quando usada de maneira sábia, por isso não basta possuí-la, é preciso saber usá-la. Assim, a educação desenvolve-se a partir da problematização, permeando as experiências de situações práticas do dia a dia. Apresenta-se o “aprender fazendo”, numa atitude de constante movimento para superar as dificuldades dos problemas reais. Dessa forma, “a educação progressiva consiste justamente no crescimento constante da vida à medida que aumentamos o conteúdo da experiência e o controle que exercemos sobre ela” (ARANHA, 2000, p. 171).

Entretanto, o aluno, nessa concepção, é curioso e criativo se interessado e motivado. Por isso é importante que o educador reconheça os interesses do educando para que a experiência vivida por ele adquira sentido e não se reduza simplesmente a um artificialismo sem significado prático.

No Brasil o movimento escolanovista teve como um dos seus maiores participantes o educador Anísio Teixeira, que foi aluno de Pós-graduação de Dewey. Anísio Teixeira, que constituiu as bases filosóficas do movimento, viu no pragmatismo⁸ de Dewey fundamentos educacionais capazes de transformar o Brasil,

⁸ O Pragmatismo constitui uma escola de filosofia, com origens nos Estados Unidos da América, caracterizada pela descrença no fatalismo e pela certeza de que só a ação humana, movida pela inteligência e pela energia, pode alterar os limites da condição humana. Este paradigma filosófico caracteriza-se, pois, pela ênfase dada às consequências - utilidade e sentido prático - como componentes vitais da verdade (Wikipédia).

que passava por um momento de modernização e que necessitava modernizar também seu ensino. No entanto, não seguiu à risca o modelo americano, preocupando-se com as condições brasileiras:

se Dewey nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir instrumentos de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar, Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da educação pública na direção da construção de um sistema articulado (SAVIANI, 2007, p.226).

Para ele torna-se imperioso conhecer a realidade, ou seja, os problemas sociais e educacionais brasileiros para que a escola esteja consciente de seu papel de agente transformador da sociedade.

Anísio teve a vida marcada pela sua atitude de inquietação constante diante dos acontecimentos; defendia uma educação em mudança contínua e em permanente reconstrução, calcada em valores como viver em grupo, consciência social e democracia.

Podemos perceber que tanto nas idéias de Jonh Dewey como nas de seu seguidor Anísio Teixeira existe uma preocupação em criar uma escola ativa, onde o aluno expande a capacidade de pensar para resolver problemas, no intuito de transformar sempre.

Além de Teixeira, outro educador brasileiro que contribuiu significativamente com o movimento Escola Nova no Brasil foi Lourenço Filho. Apesar de existirem algumas referências anteriores, a obra *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, publicada pela primeira vez em 1929, foi o primeiro livro voltado a divulgar os princípios dessa escola no Brasil, de forma sistemática. Essa obra despertou interesse de grande público, tanto no país como nas suas traduções no exterior. Sua finalidade estava em pensar na educação mediante uma orientação metodológica, trazendo as raízes do movimento renovador ao contexto das mudanças sociais da época.

De acordo com essa obra, em meados do século XIX, com a inovação nos modos de produção pela indústria, a escola e os seus objetivos teriam que ser

mudados, pois cabia a ela, e não mais à família, a competência da formação completa para o trabalho. Por tal incumbência, os programas, a organização e os métodos didáticos tornaram-se inadequados e teriam que ser revistos. Os educadores começaram a considerar novos problemas e para resolvê-los passaram a lançar mão das descobertas da psicologia e da biologia, sobre o desenvolvimento das crianças, assim como experimentarem novos procedimentos didáticos e de organização da escola. Contudo, em linhas gerais, o termo escola nova está ligado a um novo tratamento dos problemas educacionais (LOURENÇO FILHO, 1963).

De acordo com Lourenço Filho:

As raízes da reforma escolar de nosso tempo encontram-se, de fato, nessa dupla ordem de fundamentos: primeiro, maior e melhor conhecimento do homem, mediante a análise das condições de seu crescimento, desenvolvimento ou expansão individual; depois, maior consciência das possibilidades de integração das novas gerações em seus respectivos grupos culturais (1963, p.23).

Nesse sentido, no primeiro fundamento Lourenço Filho refere-se aos estudos da biologia e da psicologia, que tradicionalmente eram vistos de formas distintas, e agora passam a evoluir de maneira complementar. O comportamento da criança passou a ser considerado um processo global, evidenciando que os fatores psicológicos dependem dos complexos processos biológicos. Assim, essas ciências preocupavam-se em conhecer a criança, uma visão dos recursos do educando, pois “não se educa a alguém senão na medida em que se conheça esse alguém” (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 37). Conhece-se, portanto, o desenvolvimento normal do educando, a fim de suscitar as técnicas pedagógicas mais adequadas.

Entretanto, não basta somente conhecer a criança no domínio biológico-psicológico para melhor educá-la. Para uma análise mais completa a educação passa a considerar aspectos de ordem sociocultural. Logo, o segundo fundamento trata dessa dimensão. A herança cultural se perpetua através do ambiente social e das instituições. No caso da escola é transmitido de forma intencional o legado cultural validado dentro dos grupos sociais. A educação, por sua vez, passa a preocupar-se com a consciência dos novos objetivos da escola, com o seu papel frente à influência de muitas origens e a integração entre elas.

Agregadas aos fundamentos psicológicos estão as contribuições de Fernando de Azevedo, que constituem as bases sociológicas do movimento renovador.

Fernando de Azevedo, jornalista, sociólogo e educador, seguidor de Durkheim, contribuiu sobremaneira nas reformas do ensino. Em sua concepção a educação deve ser oferecida de forma integral (física, moral e cívica), assim como promover a integração dos educandos a fim de adaptá-los para viver em sociedade (SAVIANI, 2007, p. 212).

Nesse sentido, o movimento renovador, para ele, indicava para três aspectos: escola única, ou seja, uma educação inicial com formação comum, obrigatória e gratuita; escola do trabalho, onde o aluno experimenta e executa e o professor orienta, conduzindo-o nas experiências e, por último, o princípio da escola-comunidade, que consiste em transformar a escola em uma comunidade em miniatura, valorizando a interação e o trabalho em grupo (SAVIANI, 2007, p. 212).

As idéias de Fernando de Azevedo, assim como as de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e mais 24 intelectuais consolidaram-se em 1932 em um relatório destinado ao povo e ao estado, assim expresso no título, conhecido como “O manifesto dos pioneiros da educação nova”, assunto tratado a seguir.

3.1.1 Uma breve leitura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meio de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação? (AZEVEDO et al., 1932, p. 189).

“O manifesto dos pioneiros da educação nova” (AZEVEDO et al., 1932) denota anseio pela mudança. A educação, considerada prioridade para os renovadores, consistia num instrumento indispensável para a reconstrução da Nação. Por isso os pioneiros organizam um documento que tem o objetivo de traçar

as diretrizes de uma educação nova, contrapondo-a com a escola tradicional e conservadora, que imperava na época.

O Manifesto apresenta um diagnóstico do sistema educacional, fazendo críticas severas à escola tradicional: “a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (Azevedo et al. 1932, p.191). Aponta as falhas das reformas parciais que foram realizadas sem uma compreensão global e sem um espírito filosófico e científico na resolução dos problemas. Fica clara, então, a competência esperada do professor dentro da filosofia renovadora: “um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins da educação, quanto também dos meios para realizá-los” (Ibidem, p. 188). Tendo uma visão ampla de cultura e sociedade, o educador poderá empregar cientificamente métodos e técnicas adequadas ao problema pedagógico.

A finalidade da educação nessa concepção nova é apresentada no documento como sendo uma função verdadeiramente social:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (Ibidem, p.191).

Dessa maneira, a educação deixa de servir aos interesses das classes sociais em virtude dos interesses do indivíduo. Ou seja, o caráter biológico é que determina o desenvolvimento e o aprendizado do aluno e não mais o grupo social a que ele pertence. A educação aqui, não é mais um meio, mas sim um fim em si mesma; ela não prepara o indivíduo para a vida social, ela própria está vinculada ao meio social.

Nesse sentido, a escola ensina através da atividade e do trabalho, pois é trabalhando a realidade que é possível conhecê-la. Contrapondo às tendências passivas, a escola nova:

[...] deve oferecer à criança um meio vivo e natural, 'favorável ao intercâmbio de reações e experiências', em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela criança, seja levada 'ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convem aos seus interesses e às suas necessidades (Ibidem, p.196)

É certo que para suscitar o interesse e suprir as necessidades da criança é necessário pensar as práticas escolares voltadas para os aspectos biológicos e psicológicos da própria criança. Longe de transformar o homem em uma "máquina" através do trabalho, a escola necessita proporcionar-lhe o desenvolvimento das virtudes morais através da cooperação e solidariedade do trabalho coletivo.

A escola, por analogia, é compreendida no Manifesto como uma "comunidade em miniatura", tendo no trabalho o elemento formador do indivíduo. A formação é preconizada pelo movimento renovador como "integral", oferecendo ao aluno a possibilidade de desenvolvimento de todo o seu potencial de acordo com seu direito biológico.

O direito biológico, de acordo com o documento, deve ser assegurado pelo Estado, em apoio à família, passando a garantir a laicidade, sem dogmas e ideologias impostas; a gratuidade e obrigatoriedade, garantindo uma educação igualitária, com oportunidades iguais a todos e a coeducação, "educação em comum", sem nenhum tipo de distinção.

Outro ponto importante destacado pelos pioneiros é a fragmentação do ensino. Para eles é importante buscar a unidade, relacionando os saberes com a realidade do mundo. O caráter pragmático da educação visa interligar a teoria e a prática, dando sentido ao trabalho escolar. Assim como se torna fundamental, também, a interligação entre os diversos níveis de ensino, estabelecendo uma articulação desde a escola infantil até a universidade.

O ensino superior, de acordo com o documento, deve alargar sua abrangência para outros quadros. Além da formação de profissionais liberais como os cursos de engenharia, medicina e direito, deve abranger áreas que atendam às necessidades sociais e os diversos tipos mentais, criando faculdades de ciências sociais e econômicas, matemáticas, físicas e naturais, assim como cursos de letras e filosofia.

As idéias dos pioneiros da educação nova foram alvo de muitas críticas após a divulgação do Manifesto, principalmente por parte dos intelectuais católicos. Para eles, a laicidade e o monopólio estatal do ensino vão contra a ordem divina. Assim como criticam a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, pois os pais podem decidir sobre a educação de seus filhos. Logo, “a visão católica considerava o povo como elemento a ser conduzido por uma elite responsável, formada segundo os princípios da ‘reta moral cristã’” (SAVIANI, 2007, p. 259).

Em suma, apesar das críticas e resistências, “O manifesto dos pioneiros da educação nova”, ampliou a disseminação do ideário escolanovista no país, tornando-se um marco na história da renovação educacional brasileira.

3.1.2 A Escola Nova e as suas diferentes manifestações

Mesmo enfrentando diversas críticas por parte dos conservadores, os defensores da Escola Nova não saíram de cena. Foram acolhidos pelo governo para ocupar cargos técnicos na área educacional devido aos seus empenhos em modernizar as técnicas e métodos da escola. Gradativamente a pedagogia nova foi ampliando a sua influência. De acordo com Saviani (2007), a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, fundada em 1938 por Lourenço Filho, foi um passo significativo nessa ascensão, pois os artigos nela publicados, na sua grande maioria, voltavam-se para a concepção humanista moderna, reforçando os princípios renovadores por meio das seguintes abordagens:

[...] predominância dos aspectos psicopedagógicos ao lado dos artigos sobre biologia educacional, história da educação física, diagnóstico psicológico, testes de mensuração educacional, psicologia infantil, modelagem, educação de base e avaliação da eficiência docente, orientação e seleção profissional (SAVIANI, 2007, p.298).

A Escola Nova, por sua vez, começa a predominar como ideal pedagógico. O projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi elaborado, em 1946, por uma comissão constituída por educadores, na sua grande maioria, renovadores. Os católicos conservadores, aos poucos, foram reconhecendo a

validade dos princípios renovadores e conseqüentemente integrando-se a eles, sem fugir, no entanto, dos objetivos religiosos (SAVIANI, 2007).

Da renovação pedagógica católica surge, por volta de 1960, uma nova corrente educacional. A mobilização por uma educação voltada para a valorização cultural do povo desencadeou o Movimento de Educação Popular, que teve como um de seus protagonistas, Paulo Freire, que, por sua vez, possuía muitas afinidades com o ideário escolanovista.

Paulo Freire, educador brasileiro, reconhecido internacionalmente e influenciado pela dialética de Karl Marx, dedicou seus estudos e a sua luta em busca de uma educação libertadora. Escritor de várias obras, entre elas *A educação como prática de liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*, defendia uma educação que suscitasse a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica do indivíduo. O conteúdo, para ele, deveria ser resgatado na própria cultura do educando e na consciência que o mesmo tem sobre ela. Ou seja,

[...] a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (SAVIANI, 2007, p. 315).

Essa concepção de sociedade e educação forma a base do método que tornou Paulo Freire reconhecido, a alfabetização de jovens e adultos. Contrapondo com os métodos tradicionais de ensino, o método proposto por Freire busca ensinar a ler e escrever através dos temas geradores, enquanto o educando toma consciência da realidade e dos problemas que o cercam. Para isso, o diálogo torna-se elemento essencial na construção do conhecimento.

A verdadeira construção do conhecimento acontece através da troca, de uma relação dialógica, problematizadora e investigativa, onde o educando e educador são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, através das relações com os outros, mediatizadas pelo mundo. Esta é a idéia defendida por Freire, uma

concepção dialética de educação, que entende o homem como um ser ativo e de relações.

Exemplificando, o professor, na perspectiva de Freire, não somente deveria respeitar os saberes dos educandos, como também apreender estes saberes para estruturar sua própria ação, no intuito de trabalhar com vivências reais e poder ultrapassar a “consciência bancária”, onde as informações são apenas depositadas.

No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da opressão, mas a serviço da libertação (FREIRE, 2005, p.71).

Fazer-se educando do educando é ensinar, mas também aprender. Freire especificava isso dizendo que “[...] não podemos nos colocar na posição superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica algo relativo a outros que possuem outro saber relativo” (1979, p.29). Dessa forma, “ninguém educa ninguém”, pois o homem é o sujeito da própria educação e não o objeto dela; sendo assim, ele busca sua perfeição na comunhão com o outro.

Na concepção de Saviani (1986), a pedagogia de Paulo Freire difere-se do movimento da Escola Nova no sentido de aprimorar a educação das massas, ou seja, estar a serviço dos interesses populares. Por isso o autor classifica o movimento como “Escola Nova Popular”.

Paulo Freire tornou-se conhecido no mundo inteiro pela sua proposta inovadora. Preocupado com o desenvolvimento de uma consciência crítica do indivíduo através de uma prática educacional problematizadora, o autor consagrou-se como um dos maiores educadores do século passado, deixando dezenas de obras reconhecidas na área da educação.

Outro movimento que veio atrelado ao ideário escolanovista é o construtivismo. Inspirado nas descobertas de Jean Piaget, psicólogo, pai da

epistemologia genética, esse movimento foi difundido e influenciou métodos educacionais no Brasil.

Piaget não teve seus pressupostos construtivistas propriamente voltados para a área educacional. Seus estudos foram direcionados para a psicologia e a epistemologia. Sua investigação era sobre o ato de conhecer e as respectivas etapas que passamos durante esse processo. Dessa forma, Massabni (2008) discorre sobre o que Piaget considerava por construtivismo:

[...] uma posição teórica, epistemológica, da construção de conhecimentos pelo sujeito, que não decorre da introjeção do meio, nem este meio preexiste neste sujeito. Ou seja, este conhecimento não vem “de fora”, nem “de dentro”, mas é sucessivamente construído e reconstruído internamente pelo sujeito a partir das ações que faz em sua interação com o mundo, incluindo aí as relações com a cultura de seu tempo (MASSABNI, 2008, p. 5) .

O construtivismo como método surge, então, pela interpretação que os educadores fizeram da interação com o mundo ao que se refere Piaget. Assim, o aluno necessitaria construir seu conhecimento através de métodos didáticos ativos, sem muita interferência do professor.

Dessa construção ativa do conhecimento é que vem a aproximação dos dois movimentos. A Escola Nova, de caráter educacional e o Construtivismo, na área biológica, tanto um como o outro objetivavam contrapor e ultrapassar a hegemonia e o autoritarismo da Escola Tradicional.

3.2 O *aprender a aprender* na contemporaneidade: o neoescolanovismo

As bases do princípio do *aprender a aprender*, que norteiam as práticas educativas atualmente, estão nas idéias da Escola Nova, porém agora com um novo enfoque, denominado por Saviani (2007) por “neoescolanovismo”. Para o autor, no contexto atual o ideário escolanovista é ressignificado:

No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significa adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo um corpo social (SAVIANI, 2007, p.430).

Na situação atual, devido às constantes transformações da sociedade, o significado do *aprender a aprender* “liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2007, p. 430).

Nesse sentido, a adaptação à sociedade de hoje exige do sujeito novas competências e habilidades devido ao grande número de informações disponíveis e à instabilidade no mundo do trabalho. Por isso, faz-se necessário *aprender a aprender* e reaprender para dar conta da constante evolução do conhecimento e da imprevisibilidade do futuro.

De acordo com Saviani (2007), no neoescolanovismo o processo educativo não segue uma lógica sequencial como antes, agora o aluno é quem cria mecanismos para aprender continuamente. Os conteúdos, ou seja, aprender determinados conhecimentos já não tem muita importância, mas sim buscar constantemente por novos conhecimentos; assim, o aluno é o principal responsável pelo seu aperfeiçoamento, aprendendo de maneira espontânea, de acordo com o seu interesse. Isso tudo com o objetivo de estar em constante aprendizagem para uma melhor adaptabilidade às novas situações.

Para Fonseca (1998, p. 8), aprende-se a aprender por meio da educabilidade cognitiva, que “concebe a inteligência humana como um construto dinâmico flexível e modificável que está na base da adaptabilidade da espécie ao longo de seu percurso histórico-social”. Segundo o autor, qualquer ser humano pode adaptar-se e modificar-se cognitivamente, independente do seu percurso educacional e do seu contexto social. Para isso, a escola deverá “orientar-se para o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas manifestações, para o acesso à cultura geral e para o desenvolvimento das aptidões para o trabalho” (Ibidem, p.10). Trata-se de um novo modo de pensar a educação que acredita no potencial dos indivíduos em desenvolver suas capacidades intelectuais. Nesse sentido

[...] a educabilidade cognitiva parece ser uma alternativa e uma estratégia eficaz e um novo modo de pensar para muitos problemas e exigências que hoje se nos deparam na educação, na formação, na qualificação, na economia, na indústria, nos serviços, na organização do trabalho, no desenvolvimento de organizações de aprendizagem, nos vários setores da atividade econômica, na reabilitação, na reinserção social, etc (FONSECA, 1998, p. 12).

Em resposta ao desafio de uma sociedade que se caracteriza pelas rápidas e constantes mudanças tecnológicas, torna-se necessário preparar os indivíduos para serem adaptáveis, e para isso, Fonseca (1998) aponta para a necessidade de uma *pedagogia mediatizada*; ou seja, uma transmissão por meio de uma pedagogia interativa, para otimizar os potenciais de aprendizagem. “Não basta expor um indivíduo a um conjunto de informações ou conteúdos (por exemplo, cursos de formação) por mais rico que ele seja, é necessário que se estabeleça uma didática interativa entre mediatizador e mediatizado que permita a expansão máxima da capacidade de pensar”(Ibidem, p.261).

Para elucidar a importância dessa interação buscamos a teoria de Vygotsky, que conceituou dois níveis de desenvolvimento do ser humano quanto à aprendizagem: o *real*, já adquirido (aprendizagem consolidada) e o *potencial*, (capacidade que o sujeito tem para resolver problemas, ou seja, aprende com a ajuda de outra pessoa). A distância entre o real e o potencial ele definiu como *zona de desenvolvimento imediato*, que no Brasil apareceu como *zona de desenvolvimento proximal*. Nessa zona encontram-se as capacidades que podem vir a tona com a intervenção do outro, em outras palavras, é a “solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 97). Assim, a interação torna-se imprescindível e assume a posição central no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Na perspectiva de Fonseca (1998), a educabilidade cognitiva é uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento. Não basta o aluno somente assimilar as informações (conteúdos), ele precisa aprender a desenvolver estratégias e processos de aprendizagem, intervindo ao nível da cognição, para

desenvolver a adaptabilidade⁹. Essa proposta, para Fonseca (1998), pode ser operacionalizada através dos programas de educação cognitiva. Tais programas de aprendizagem consistem em estratégias para ensinar a pensar. Não têm o objetivo de transmitir saberes específicos, mas de otimizar o funcionamento cognitivo, desenvolvendo de forma sistemática a capacidade de raciocínio, de elaboração e reelaboração dos saberes.

Nessa direção, o desafio da educabilidade cognitiva é modificar a estrutura cognitiva dos indivíduos, tornando-os mais adaptáveis às exigências escolares e sociais, proporcionando-lhes a capacidade de aprender a aprender e a reaprender.

3.2.1 O *aprender a aprender* no discurso atual

Abordaremos aqui uma breve análise da presença do lema *aprender a aprender* em dois documentos educacionais contemporâneos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de nível nacional e o Relatório Jacques Delors, de abrangência internacional. Essas duas referências contribuíram sobremaneira para a disseminação dos ideais pedagógicos do *aprender a aprender* no meio educacional.

3.2.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Em 1995 o MEC inicia uma mobilização em torno de propostas curriculares. Participaram da discussão, de âmbito nacional, representantes de professores e demais profissionais da área de ensino dos estados e municípios brasileiros. Os resultados dos vários encontros, realizados de forma regional, foram organizados e publicados em 1997 num referencial educacional denominado Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN (BRASIL, 1997).

⁹ A adaptabilidade, aqui, ultrapassa o sentido da adaptação ou acomodação. Assume o caráter da capacidade de adaptar-se ou modificar-se continuamente.

A finalidade dos PCN, de acordo com o MEC, é possibilitar oportunidades igualitárias de acesso cultural através da educação escolar, considerando as peculiaridades de cada contexto, conforme o que segue:

[...] tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais (BRASIL, 1997, p. 36.).

Os PCN apresentam elementos curriculares como conteúdos, objetivos, critérios de avaliação e orientações didáticas que têm a função de

[...] subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (Ibidem, p. 36).

Embora os PCN estejam fortemente fundamentados numa perspectiva construtivista de aprendizagem, o lema *aprender a aprender*, mais especificamente, apresenta-se em algumas idéias, mais evidentes no volume I (Introdução). No capítulo “Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais” podemos perceber mais claramente a presença do *aprender a aprender* como orientação pedagógica:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (Ibidem, p. 34).

Nesse contexto, a educação está fortemente voltada ao mundo do trabalho. A educação tem o objetivo de preparar o indivíduo para a inserção profissional em uma sociedade em constante transformação.

Em outra passagem são apresentadas claramente as idéias neoescolanovistas quanto à formação e o desenvolvimento de competências que o aluno necessitará desenvolver na escola para a adaptação ao contexto social em que estamos inseridos:

[...] o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladoras e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho (Ibidem, p.47).

Ou seja, a educação não somente deve promover a adaptação do sujeito à sociedade, assim como nos ideais da Escola Nova. Nessa visão contemporânea faz-se necessário desenvolver capacidades cognitivas de aprender e reaprender continuamente, tendo em vista o caráter incerto e provisório do conhecimento.

A difusão dos ideais do *aprender a aprender* por meio de documentos de grande abrangência, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentados como referencial a todos os educadores do país, contribuiu para que esses princípios tomassem força no meio educacional, assim como o Relatório Jacques Delors.

3.2.1.2 Relatório Jacques Delors: educação ao longo de toda a vida

A obra *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 2006), constitui um relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, conhecido como Relatório Jacques Delors, por ter sido coordenado e organizado pelo francês Jacques Delors.

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI foi criada em 1993, constituída por profissionais diversos de todas as regiões do mundo. Foi financiada pela UNESCO para efetuar um trabalho de estudo e reflexão sobre os desafios a enfrentar pela educação nos novos tempos e apresentar sugestões e recomendações em forma de relatório, que teve sua primeira edição publicada em 1996.

O princípio do *aprender a aprender*, conforme o Relatório, desenvolve-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estes pilares apresentados pela comissão são considerados aprendizagens fundamentais para enfrentar os desafios de um mundo globalizado que sofre constantes transformações. Levando em conta as incertezas do conhecimento e as constantes transformações do mundo é necessário que se ultrapasse o caráter instrumental da educação para uma visão ampla, preparando o ser humano na sua plenitude para que ele continue a aprender ao longo de toda a vida.

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram atenção para esta necessidade de um retorno à escola, afim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender (DELORS, 2006, p. 19).

Essa exigência de aprendermos a aprender foi focalizada em quatro pilares do conhecimento, já citados neste texto e sintetizados a seguir. São vias do saber que se entrecruzam numa relação de complementaridade e troca, constituindo, assim, uma educação capaz de promover o desenvolvimento do aprender a ser na sua totalidade, quais sejam:

- *Aprender a conhecer* – Tendo em vista a impossibilidade de conhecer tudo atualmente, devido ao grande número de informações disponíveis e a rápida evolução do conhecimento, torna-se necessário o desenvolvimento da capacidade de discernir, através do exercício da atenção, do raciocínio e do pensamento. Dessa

forma, o ensino deve estar combinado com a pesquisa, pois o processo de aprendizagem do conhecimento é inacabado, visto que o sujeito está em constante formação. Assim, aprender a conhecer compreende uma formação que consiga fornecer uma base consistente, ou seja, instrumentos, conceitos e referências que possibilitem beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

- *Aprender a fazer* – Este pilar se apresenta indissociável do aprender a conhecer, pois não se trata apenas do caráter utilitário do conhecimento, mas, sim, de como lidar com a incerteza do conhecimento. De nada adianta preparar o indivíduo através da transmissão de práticas rotineiras se ele continuará em uma sociedade em constante transformação. Nesse sentido, seja no trabalho como nas diversas experiências sociais, é indispensável para a formação de um profissional, adquirir competências e habilidades para agir de forma eficaz diante de situações de incerteza.

- *Aprender a viver juntos* – Consiste em um desafio apresentado à educação na atualidade. O estilo de vida do mundo moderno propicia a individualidade e a competitividade entre as pessoas. Nessa aprendizagem, o aprender a viver juntos apresenta-se em duas vias complementares: a descoberta progressiva do outro e a participação em projetos comuns. A atitude da empatia, de colocar-se no lugar do outro, denota uma abertura à alteridade, sendo a escola um lugar propício para desenvolvê-la, a fim de enfrentar tensões entre pessoas, grupos e nações. Com isso, torna-se mais fácil conduzir a segunda via, a participação em projetos comuns, que visa desenvolver maneiras de resolução de conflitos, reconhecendo as diversidades e as interdependências dos seres humanos. Assim, os métodos de ensino utilizados em sala de aula deverão contemplar as vias de compreensão e cooperação, favorecendo o diálogo e a construção de idéias mais elaboradas, resultantes das trocas do grupo.

- *Aprender a ser* – O século XXI necessita de pessoas com capacidades individuais e coletivas para atuar em um mundo de mudanças. Cabe à educação contribuir para que o ser humano desenvolva-se na sua integralidade, na elaboração do pensamento autônomo e crítico, como também na ampliação do espírito criativo para buscar alternativas aos problemas enfrentados na atualidade. Essa aprendizagem, que ocorre de forma permanente, no decorrer de toda vida, coloca

como desafio para a educação fornecer aos indivíduos referências intelectuais que possibilitem o desenvolvimento da justiça e capacidade de discernir.

Na perspectiva do Relatório Jacques Delors, a educação está centrada em preparar o indivíduo para uma formação permanente, porém, necessária para o seu desenvolvimento em um mundo de informações efêmeras e de rápida evolução. Como não é possível acumular uma carga de conhecimentos que servirá para toda a vida, “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 2006, p. 89).

3.2.2 A ideologia do *aprender a aprender*

Na atualidade o princípio do *aprender a aprender* também é alvo de críticas. A partir da perspectiva de uma filosofia marxista e de uma posição teórica que aposta numa sociedade socialista Newton Duarte apresenta sua crítica. O autor é defensor da pedagogia histórico-crítica e, em sua obra *Vigotski e o aprender a aprender: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (2006), faz uma crítica às interpretações que vêm sendo difundidas no meio educacional sobre a psicologia de Vigotski. Para o autor os ideários pedagógicos do *aprender a aprender* não podem ser relacionados com a abordagem histórico-crítica de Vigotski.

O autor questiona e considera idevidas as apropriações da obra de Vigotski para legitimar os discursos centrados no *aprender a aprender*, pois acredita que estas concepções estão articuladas à ideologia da sociedade capitalista regida pelo mercado:

[...] o lema “aprender a aprender”, é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX (DUARTE, 2006, p. 3).

Com essa visão o autor defende a idéia de que o princípio do *aprender a aprender* nada mais é do que uma ideologia dominante que visa promover a adaptação dos indivíduos às regras impostas pelo mercado mundial. Ainda de acordo com esse autor, tal princípio “preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo”. E o autor vai mais além na sua crítica radical dizendo que a essência desse lema é o “esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo (Ibidem, p. 9)”.

Ainda, na ótica da crítica de Duarte, caberia ao professor o papel de “conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p 38).

No sentido de especificar que o ideário educacional do *aprender a aprender* está afinado com a sociedade capitalista contemporânea, Duarte apresenta quatro posicionamentos valorativos contidos nesse princípio e suas respectivas considerações e críticas sobre eles.

O primeiro posicionamento valorativo apresentado por Duarte é que são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo do que os conhecimentos e experiências transmitidas por outros indivíduos. Dessa forma, aprender sozinho contribuiria para o desenvolvimento da autonomia. A crítica que Duarte faz a esse posicionamento é que não se trata de hierarquizar o valor de aprender sozinho em nível maior do que a aprendizagem resultante de uma transmissão, pois ele acredita que através da transmissão das formas mais elevadas do conhecimento o indivíduo desenvolve sua autonomia intelectual.

Indissociável do primeiro posicionamento valorativo, o segundo trata de afirmar que é mais importante o aluno desenvolver um método próprio de construção do conhecimento do que aprender os conhecimentos já descobertos por outras pessoas, ou seja, supervalorizar o método em detrimento do conhecimento. Nesse

sentido, o autor escreve que esta premissa remete à idéia de que a educação deve ser neutra, não privilegiando uma concepção ideológica, o que, para ele, não é possível, pois uma educação relativista, que não privilegie nenhuma concepção política e científica, já é uma adoção de uma doutrina liberal. Portanto, não é neutra.

O terceiro posicionamento valorativo consiste no princípio de que o indivíduo deve aprender movido pelas necessidades e interesses próprios. “Além de o aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade do aluno” (Ibidem, p. 37). Nesse sentido, Duarte critica a maneira funcional da educação na atividade da criança.

Por fim, o quarto posicionamento é o que se refere à preparação dos indivíduos para acompanharem a sociedade que está em constante transformação. Aqui, Duarte critica o caráter adaptativo dessa concepção pedagógica, ou seja, a idéia de que cabe à educação a tarefa de desenvolver as competências necessárias para prover a adaptação do indivíduo à realidade social.

Com a apresentação desses quatro posicionamentos valorativos o autor pretende defender a idéia de que o princípio do *aprender a aprender*, que permeia grande parte dos discursos e práticas dos educadores e gestores de ensino na atualidade, está alinhado a um ideário educacional voltado para os interesses da sociedade capitalista.

É importante considerarmos que a crítica remetida por Duarte ao ideário do *aprender a aprender* vem de uma posição bem definida, a de quem defende a filosofia marxista e os ideais políticos socialistas.

CAPÍTULO 4 - APRENDER A APRENDER NO ENSINO MILITAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Ao referenciarmos perspectivas e desafios estamos nos remetendo também a mudanças e evoluções e por isso, ao iniciarmos este capítulo, torna-se pertinente trazer ao contexto as considerações apresentadas por Perrenoud (1999) no que se refere aos processos de uma reforma:

- a. Nem as práticas, nem os sistemas evoluem muito rapidamente; por isso, é preciso buscar o tempo necessário para a mudança das atitudes, das representações e das identidades.
- b. Raramente se muda tudo sozinho, pois é mais fecundo participar de um processo coletivo no âmbito de uma equipe ou no estabelecimento de uma rede.
- c. Nem um sistema muda sem ambivalências internas da maioria dos atores, nem sem conflitos entre eles sobre o fundo, a estratégia e os resultados.
- d. Não se muda com base no medo e no sofrimento, tampouco na indiferença.
- e. Toda a reforma apóia-se em um estado do processo de profissionalização do ofício do docente e pode contribuir para esse processo ou, ao contrário, levá-lo a regredir, conforme a atitude dos reformadores (GATHER THURLER; PERRENOUD *apud* PERRENOUD, 1999, p.86).

Na perspectiva das idéias recomendadas por Perrenoud é que guiaremos a escrita deste capítulo. Abordamos neste trabalho, até aqui, o *aprender a aprender* no ensino militar, assim como se apresenta no discurso e nas práticas de ensino do Exército Brasileiro, bem como buscamos elementos para melhor compreendê-lo. Neste último capítulo abordaremos algumas questões que podem auxiliar no avanço das práticas pedagógicas e na construção coerente de um sistema educacional que busca a sua modernização e aperfeiçoamento.

Inicialmente traremos a tona algumas considerações sobre a construção do projeto pedagógico. Em um segundo momento faremos uma breve apresentação do modelo curricular seguido atualmente pelo sistema de ensino do Exército Brasileiro, assim como apresentaremos uma abordagem curricular por competências e a

avaliação nessa perspectiva. E, por último, discutiremos sobre a formação inicial e continuada do professor/instrutor.

4.1 A construção do Projeto Pedagógico

Os estabelecimentos de ensino do Exército Brasileiro estão, atualmente, engajados no que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que prevê dentro das incumbências da escola “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (LEI Nº 9.394, 1996).

Embora as escolas do Exército Brasileiro estejam nas discussões iniciais para a elaboração do projeto pedagógico, já podemos antecipar algumas reflexões sobre os avanços que tal realização propiciará aos processos educativos. Pensar em projeto é pensar em planejamento, em ações intencionais e sistemáticas. De acordo com Vasconcellos, o projeto pedagógico

é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

Vasconcellos refere-se, na citação acima, ao caráter participativo do planejamento, que é outra determinação prevista na LDB: os docentes deverão “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (LEI Nº 9.394, 1996). E no nosso entendimento, não apenas os docentes, mas toda a comunidade escolar participa da elaboração do projeto pedagógico, pois além de proporcionar um crescimento conjunto de idéias, a participação incita o comprometimento na execução do mesmo.

Marques define esse projeto com caráter participativo como um projeto consensual.

O projeto pedagógico consensual não é dado por algo ou alguém na escola, mas pressupõe um contexto livre de violência e coação, em que todos os membros do universo escolar possam participar em pé de igualdade. A necessária transparência e legitimidade do projeto pedagógico deriva do fato de poderem constituir-se formalmente as diversas instâncias de decisões e discussões, publicamente reconhecidas e postas em condições de total publicidade (MARQUES, 1996, p.133).

Um projeto pedagógico construído de forma consensual constituirá a identidade da escola. É pautado em questões sobre o referencial da escola, seu contexto, seus objetivos e princípios. Isso fará com que cada estabelecimento reflita sobre a própria realidade e suas peculiaridades e estabeleça suas metas e ações próprias.

Dessa forma, cada estabelecimento de ensino do Exército Brasileiro estará exercendo sua autonomia enquanto espaço educativo singular. Embora o sistema tenha uma finalidade comum, que é formar e aperfeiçoar os militares para atuar na guerra ou em tempos de paz, cada escola está voltada para um determinado público, tem seu curso específico e realidade própria, por isso necessita de autonomia. Contudo, projeto pedagógico e autonomia são indissociáveis, pois o planejamento coletivo que a escola realiza diz respeito a pensar sobre os desafios e possibilidades de suas ações diante de seu contexto. São as ações de um grupo específico e requerem autonomia nas decisões e rumos sobre a sua realidade.

Na verdade, a proposta pedagógica é a forma pela qual a autonomia se exerce. E a proposta pedagógica não é uma “norma”, nem um documento ou formulário a ser preenchido. Não obedece a prazos formais nem deve seguir especificações padronizadas. Sua eficácia depende de conseguir pôr em prática um processo permanente de mobilização de “corações e mentes” para alcançar objetivos compartilhados (BRASIL, 2000).

Nessa mobilização para alcançar objetivos compartilhados convém à comunidade escolar repensar algumas questões:

- Que escola queremos? Qual a sua especificidade?

- Que aluno queremos formar ou qualificar? O que ele precisa desenvolver?

- Qual o perfil do profissional para trabalhar na escola? Que formação ele necessita ter?

Essas questões remeterão a uma análise dos processos de ensino das escolas do Exército Brasileiro e, inevitavelmente, para a reflexão sobre os princípios que norteiam o ensino na atualidade dentro da Instituição. O *aprender a aprender*, sua pertinência e a coerência com o atual sistema, será, certamente, pauta de discussões nessa caminhada.

4.2 Objetivos ou competências?

Pretendemos neste texto discorrer sobre o modelo de currículo que permeia a maioria das escolas na atualidade, o disciplinar, e que no sistema de ensino do Exército Brasileiro é operacionalizado por objetivos, seguindo a Taxonomia de Bloom. Assim como, apresentar uma nova abordagem de currículo: por competências.

Para iniciarmos a análise sobre os dois modelos distintos de organização curricular, mas a nosso ver não antagônicos, citamos a pergunta instigante de Perrenoud:

Por que a cultura iria tornar-se menos geral, se a formação não passasse pela familiarização com as obras clássicas ou pela assimilação de conhecimentos científicos básicos, mas também pela construção de competências que permitem enfrentar com dignidade, com senso crítico, com inteligência, com autonomia e com respeito pelos outros as diversas situações da existência? (PERRENOUD, 1999, p. 35).

4.2.1 Organização curricular por objetivos: a taxonomia de Bloom

Nas Normas para Elaboração e Revisão de Currículos (NERC) que regulam as atividades relacionadas ao currículo dos estabelecimentos de ensino do Exército Brasileiro consta que na descrição dos objetivos emprega-se a taxonomia de objetivos educacionais de Benjamin Bloom e as suas técnicas de operacionalização (BRASIL, 2000).

No intuito de compreender os fundamentos da abordagem de Bloom sobre os objetivos faremos uma breve explanação da sua operacionalização dos objetivos.

Benjamin Bloom (1976), em 1956, liderou uma comissão de especialistas de várias universidades americanas com a finalidade de tornar os objetivos claros e precisos, a fim de serem passíveis de verificação ao final de uma ação educacional. Esse trabalho resultou na publicação da obra *Taxonomia dos objetivos educacionais*. Para Bloom os objetivos poderiam ser classificados em três domínios de aprendizagem: cognitivo, afetivo e psicomotor.

O Manual T 21-250 (Manual do instrutor) apresenta as seguintes definições para cada domínio (BRASIL, 1997):

Domínio Cognitivo – Enfatizam a recordação ou a reprodução de algo que presumivelmente foi aprendido. Envolvem também a resolução de alguma tarefa intelectual para a qual o indivíduo tem que determinar o problema essencial e, então, reordená-lo ou combiná-lo com idéias, métodos ou procedimentos já aprendidos. Eles variam desde a simples evocação até maneiras altamente originais e criadoras de combinar e sintetizar novas idéias (p. 3-6).

Domínio Afetivo – Enfatizam uma totalidade de sentimento, uma emoção ou um grau de aceitação ou rejeição. Eles variam desde a atenção simples a fenômenos selecionados até qualidades complexas de caráter e de consciência, mais internamente consistentes (p. 3-9).

Domínio Psicomotor – Enfatizam alguma habilidade muscular ou motora, alguma manipulação de material, objetivos ou algum ato que requeira coordenação neuromuscular. Nele as habilidades e os movimentos físicos são parte decisiva (p. 3-8).

Embora os três domínios sejam desenvolvidos no Exército Brasileiro, focalizaremos nossa discussão no primeiro nível, o cognitivo, já que este é operacionalizado de forma sistemática e hierarquizada nos estabelecimentos de ensino por meio dos objetivos.

Bloom (1976) classificou a área cognitiva em seis níveis: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Cada nível é hierarquicamente mais complexo que o anterior, por isso a denominação de taxonomia. A imagem apresentada a seguir ilustra os níveis.



FIGURA 02 – Níveis do domínio cognitivo.

É da mesma maneira que também no Exército são operacionalizados os objetivos. No Manual T 21-250 são apresentadas as definições para cada nível, para que a partir delas possam ser construídos os objetivos da disciplina (BRASIL, 1997).

Conhecimento – Envolve a recordação de fatos específicos, gerais, métodos e outros itens previamente aprendidos, valorizando principalmente a memória e o armazenamento de informações. O instruendo identifica, descreve ou define.

Compreensão – Refere-se ao tipo de entendimento do significado de um conteúdo, revelado pela habilidade na transformação de certo material ou idéia em outro(a), sem necessariamente ver suas implicações mais amplas. O instruendo exemplifica, justifica ou sumaria.

Aplicação – Capacidade de usar abstrações, ou seja, métodos, regras ou princípios para solucionar situações particulares e concretas. O instruendo calcula, converte, demonstra ou produz.

Análise – Capacidade de dividir um material em suas partes e relacioná-las de modo a perceber sua estrutura. O instruendo decompõe, esboça ou diagrama.

Síntese – Neste nível deseja-se que o instruendo projete ou crie um produto original a partir dos assuntos abordados. Ele deverá ser capaz de organizar os elementos para formar um todo novo e original. O instruendo categoriza, cria ou organiza.

Avaliação – É o mais alto dos níveis. Implica em atividade de julgamento do valor de certo assunto ou material, baseando-se em critérios claramente definidos. Neste nível o instruendo apresenta o seu ponto de vista ou o seu julgamento particular sobre determinado assunto. O aluno critica, aprecia ou compara.

Estes níveis taxonômicos são utilizados na descrição dos objetivos particulares e específicos com base no *perfil profissiográfico*¹⁰.

De acordo com as NERC, os objetivos devem ser redigidos de acordo com a Taxonomia de Bloom, de forma operacionalizada hierarquicamente dentro de cada assunto e “devem definir claramente os comportamentos a serem esperados dos discentes ao final de uma aula ou sessão de instrução. A manifestação desses desempenhos pelos discentes indica que os objetivos foram alcançados” (BRASIL, 2000).

Aqui cabe um exemplo para elucidar a elaboração dos objetivos:

Escrever criativamente uma história a partir dos elementos fornecidos pelo instrutor.

Vamos analisar as partes deste objetivo:

¹⁰ Documento que descreve os cargos e funções para os quais o curso habilita e os requisitos pessoais para o desempenho funcional.

Escrever – é o verbo utilizado para definir o nível cognitivo a ser alcançado pelo aluno, ação ou desempenho esperado. No exemplo, o **escrever** está no nível *Síntese* da Taxonomia, pois o aluno vai criar uma história.

criativamente uma história – aqui identifica os padrões que se espera alcançar com a ação de escrever.

a partir de elementos fornecidos pelo instrutor – indica as condições que o aluno irá abordar o pedido.

Por meio desse exemplo é possível identificar as três informações, apontadas por Teixeira (2009), para que um objetivo seja claro e útil:

- Uma especificação do desempenho ou comportamento requerido.
- Uma especificação dos padrões a serem alcançados.
- Uma especificação das condições sob as quais o aprendizado será observado.

Os objetivos elaborados de forma clara, com informações precisas, possibilitam ao aluno e ao professor a certeza do que se espera deles, ajudando-os a analisar suas experiências e aprimorar o seu desempenho (TEIXEIRA, 2009).

As críticas que se fazem hoje ao currículo por objetivos nos conduzem a perceber que no atual contexto não podemos deixar a condução das práticas educativas por conta de uma racionalidade extremamente técnica, com características tão exatas e previsíveis.

De certo que os estabelecimentos de ensino do Exército Brasileiro, pela especificidade dos conteúdos, voltados para a formação do soldado combatente, adota uma abordagem tecnicista para a sua construção curricular, ou seja, um currículo construído por objetivos, seguindo a Taxonomia de Bloom. No entanto, todo o processo de modernização do ensino que vem ocorrendo no Exército Brasileiro está permeado por discursos e práticas inovadoras, a exemplo do *aprender a aprender* que analisamos neste trabalho. Em face das transformações que vêm ocorrendo no ensino, torna-se necessário pensarmos também em novas

possibilidades curriculares, condizentes com os desafios impostos pelo século XXI. Por isso, teceremos algumas reflexões sobre o currículo por competências e sua pertinência ao atual contexto.

4.2.2 Currículo por competências

O modelo de organização curricular que predomina na maioria das escolas na atualidade ainda é o disciplinar, estruturado e compartimentado em espaços e tempos. Um currículo apresentado como um modelo fechado nos conteúdos individuais de cada disciplina, que não leva em conta as exigências do mundo contemporâneo e nem a ligação com a diversidade cultural dos alunos. Nele, o próprio currículo confunde-se com o conjunto de disciplinas que o compõem.

O saber fragmentado, reducionista, limita a compreensão e a reflexão acerca dos fenômenos na sua totalidade.

A especialização “abs-trai”, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; conduz à abstração matemática que opera de si própria uma cisão com o concreto, privilegiando tudo o que é calculável e passível de formalizado (MORIN, 2005, p.41).

Não se trata de desvalorizar o conhecimento sistematizado através das disciplinas, mas admitir que é possível uma contextualização dos saberes fragmentados destituídos de significados na busca de estabelecer um sentido para o conhecimento.

Morin (2004) propõe ir “além das disciplinas”, porém, sem perder de vista seu contexto histórico, sua essência. “Não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida: é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada” (MORIN, 2004, p. 115). Ou seja, segundo o pensamento complexo, “não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo

conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese: é preciso conjugá-las”(MORIN, 2005, p. 46).

Nos sentidos, de contextualização e de interdisciplinaridade dos saberes faremos uma abordagem curricular pautada nas competências. Acreditamos que essa maneira de encarar o currículo seja mais coerente com o discurso que permeia a educação na atualidade e conseqüentemente as práticas de ensino no Exército Brasileiro. Para isso buscamos os fundamentos dessa abordagem em Perrenoud.

Esse autor define a noção de competências “[...] como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7).

A noção apresentada pelo autor nos antecipa uma idéia de currículo por competências. Se o indivíduo necessita *agir eficazmente em um determinado tipo de situação*, a prática não pode ser guiada por objetivos, pelo menos, não da forma sugerida por Bloom (1976), exatos e previsíveis, pois ele precisa agir diante de uma situação que necessitará mobilizar conhecimentos, *mas sem limitar-se a eles*. Nesse sentido, não basta saber identificar, descrever, citar os conhecimentos fragmentados, assim como ditam os objetivos, é preciso *saber-fazer*, agir diante de uma situação complexa.

Nessa visão os conhecimentos continuam sendo fundamentais, porém somente assimilá-los não é suficiente. Por isso a competência situa-se além dos próprios conhecimentos, permitindo que estes sejam mobilizados sinergicamente no momento certo e com discernimento frente a problemas complexos. Sobre a pertinência dos conhecimentos e das competências Perrenoud explica:

Uma competência nunca é “racional” pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situação de ação (PERRENOUD, 1999, p. 8).

A resposta sobre o que é competência e os exemplos citados por Perrenoud em uma entrevista concedida à revista *Nova Escola* ajudam-nos a compreender o

conceito e a pertinência de uma abordagem pautada no desenvolvimento de competências:

Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Três exemplos:

- Saber orientar-se numa cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e os seguintes saberes: ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas.
- Saber curar uma criança doente mobiliza as capacidades de observar sinais fisiológicos, medir a temperatura, administrar um medicamento; e os seguintes saberes: identificar patologias e sintomas, primeiros socorros, terapias, os riscos, os remédios, os serviços médicos e farmacêuticos.
- Saber votar de acordo com seus interesses mobiliza as capacidades de saber se informar, preencher o boletim de voto; e os seguintes saberes: instituições políticas, processo de eleição, candidatos, partidos, programas políticos, políticas democráticas etc. Esses são exemplos banais. Outras competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais. Os seres humanos não vivem todos as mesmas situações. Desenvolvem competências adaptadas ao "mundo" onde vivem. A selva das cidades exige competências diferentes da floresta virgem, os pobres têm problemas para resolver diferentes dos ricos. Algumas competências desenvolvem-se em grande parte na escola. Outras não (PERRENOUD, 2000, p.19).

É importante a transcrição dessa longa citação, elucidando com os exemplos citados pelo autor, para entender que as competências mobilizam os saberes, e perceber que eles não são dispensáveis, pelo contrário, são operacionalizados pelas competências, são selecionados e reorganizados de acordo com a situação que se queira apurar ou resolver. Por isso um currículo por competências considera os diversos saberes e como estes podem ser úteis para a vida profissional:

Um currículo pautado em competências junta e articula conhecimentos gerais, profissionais, experiências de vida e de trabalho que normalmente são explorados isoladamente. Com essa integração o indivíduo adulto, por exemplo, será capaz de estar preparado para a mobilidade permanente que tem ocorrido nos dias atuais com as atividades profissionais onde poderá exercer diferentes ocupações na mesma empresa, em outra, ou o trabalho autônomo, etc. (NETO, 2006, p.8).

Portanto, o currículo por competências está afinado com os princípios do *aprender a aprender*. A exemplo disso podemos retomar aqui os quatro pilares da educação apresentados no Relatório Jacques Delors (2006): aprender a conhecer,

aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Para que essas quatro aprendizagens sejam exploradas através da educação faz-se necessário uma abordagem curricular que ultrapasse a visão puramente técnica e consiga guiar o ensino para além da assimilação de um determinado número de conhecimentos. Assim, é possível buscar soluções criativas para os diversos problemas da vida cotidiana e profissional, sendo necessário que o sujeito aprenda a desenvolver competências desde a escola.

4.2.3 Currículo por competências e avaliação

A avaliação não está dissociada do aprender, pois permite uma reorganização das estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem. É uma ferramenta balizadora dos processos pedagógicos que fornece subsídios ao professor sobre os avanços e dificuldades dos alunos e uma orientação sobre sua prática, assim como possibilita ao aluno uma percepção da própria aprendizagem.

Contudo, seja qual for a abordagem curricular adotada, a avaliação é parte essencial dos processos educativos. Vasconcellos (1998) vai mais além, dizendo que “avaliar é uma necessidade de qualquer processo humano consciente: saber se está atingindo aquilo que foi proposto, saber se a intencionalidade está se concretizando, analisar porque não, e ver o que fazer” (1998, p.82).

A avaliação no sistema de ensino do Exército Brasileiro, na atualidade, embora ancorada em princípios qualitativos e de integralidade, previstos nas Normas de Avaliação Educacional (NAE), é condicionada, muitas vezes, pela valorização do resultado:

[...] o processo de avaliação militar encontra bastante dificuldade de desvencilhar-se da ênfase no resultado, particularmente no grau final obtido pelo discente nos diversos cursos (formação, aperfeiçoamento, especialização e extensão), em detrimento de uma avaliação formativa, aliada à busca da formação de profissionais competentes para desempenhar sua função, independente do grau que tenham obtido no fim do curso (GOMES, 2008, p. 63).

A dificuldade de valorização de uma avaliação formativa acontece, principalmente, pela pressão exercida pelo grau final que o aluno obtém no curso, o qual influenciará diretamente na sua carreira como profissional em termos de classificação pelo mérito. Dessa forma,

valorizando instrumentos de avaliação, eficientes na produção de resultados quantitativos, o ensino militar pode cair em sutil armadilha, na qual o grau, critério seletivo em sistemas que necessitam da hierarquização para seu funcionamento sistêmico, supere o desenvolvimento global, em que o aspecto ético deve nortear o processo ensino-aprendizagem (GOMES, 2008, p. 65).

Contudo, devido ao processo de mudanças, fruto da modernização pela qual está passando o sistema, essa dificuldade pode ser atenuada, e a aprendizagem encontrar o seu foco na formação de um profissional competente para desempenhar sua função, como afirma Gomes, pois

o novo modelo de obediência militar, adequado ao crescimento intelectual da humanidade do século XXI, naturalmente aponta para uma avaliação participativa, em que o docente e o discente interagem constantemente, na construção dos novos objetivos, sempre apoiados na ética militar (GOMES, 2008, p. 65).

Nesse sentido, podemos pensar no enfoque formativo da avaliação. Perrenoud considera como avaliação formativa “toda a prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” (1999, p.78).

Essa abordagem formativa estaria alinhada ao princípio do aprender continuamente e conseqüentemente a um currículo pautado em competências. Se as competências visam desenvolver as capacidades do indivíduo para agir diante de situações complexas, a avaliação dessas competências acontecerá “como um procedimento clínico, como em uma operação de *debriefing*¹¹ após uma missão, como em toda leitura de uma ação complexa, de tentar compreender como se é envolvido, em quais momentos poder-se-ia ter considerado outras hipóteses ou adotado outros procedimentos” (PERRENOUD, 1999, p. 167).

¹¹ Análise após a realização de uma tarefa.

O desafio que se apresenta nesse tipo de abordagem é direcionar um olhar criterioso no processo de ensino-aprendizagem e não propriamente focado no resultado final, pois a principal função da ferramenta é auxiliar na construção da aprendizagem, e isso só é possível utilizando-se de instrumentos avaliativos variados no decorrer do processo, e não apenas em momentos específicos.

Contudo, a avaliação e a sua complexidade devem ser pauta das constantes discussões no interior da escola, pois como diz Hoffmann “[...] não há contornos definidos de uma prática avaliativa... Há, entretanto, muitas práticas em construção. E por certo, em todos os meios educacionais, conflituam-se saudavelmente, pontos e contrapontos – do pensar ao agir em avaliação” (1998, p.9).

4.3 O professor reflexivo: fundamentos para a formação inicial e continuada dos instrutores

4.3.1 Formação inicial: uma necessidade iminente

O militar que ministra aulas nos estabelecimentos de ensino do Exército Brasileiro, ou seja, o instrutor, possui uma formação sólida e rigorosa acerca das teorias e práticas militares resultantes dos cursos de formação, especialização e aperfeiçoamento oferecidos na Instituição. No entanto, o que o torna um professor é a designação para o cargo baseado na avaliação profissional, sem uma formação inicial específica ou curso preparatório para desempenhar tal função. O militar está preparado tecnicamente em termos de conteúdos para desempenhar funções militares, porém, há uma lacuna no que se refere à sua formação didático-pedagógica. Assim, ele depara-se com orientações para trabalhar com práticas inovadoras como o *aprender a aprender*, sem, no entanto, possuir um suporte pedagógico acerca desse tipo de ensino. Nessa direção faremos uma abordagem pautada na importância e necessidade de uma formação inicial e continuada no desempenho do papel do professor.

Atualmente o instrutor conta com a legislação normativa de ensino e os Estágios de Atualização Pedagógica (EstAP)¹² como auxílio para ministrar as suas aulas. Carece, dessa forma, de um embasamento teórico-metodológico consistente, pois ele terá que ser um conhecedor não só dos conteúdos específicos, mas também das formas mais adequadas de abordá-los. Por isso, é de suma importância que se reflita acerca da implementação de um curso voltado para a formação do militar que irá atuar como professor, que atrelado aos EstAPs, consiga dar suporte crítico-reflexivo sobre as práticas pedagógicas ao profissional.

Quanto à importância da formação inicial do professor, Imbernón (2000) reflete:

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão: a construir um estilo rigoroso e investigativo (IMBERNÓN, 2000, p. 61).

Ainda sobre a formação inicial, segundo Imbernón (2000), ela deve dar condições para os professores compreenderem as transformações que vão acontecendo nos diferentes campos, como também de serem capazes de atuar conforme cada época e contexto. É nesse sentido que a singularidade do profissional que se queira formar ou aperfeiçoar, e, neste caso, nos referimos ao militar, requer do professor condições para pensar e articular sua prática a partir das evoluções do mundo moderno, sem perder a finalidade da instituição.

Assim, não se refere que a formação dos professores se dá exclusivamente no âmbito acadêmico, como esclarece Alves:

Não é possível se aceitar a idéia que a formação docente se dá, exclusivamente, em cursos de formação (ela se dá em múltiplas esferas). Por outro lado, vai se percebendo que ao contrário de serem construídas linear e hierarquicamente, os conhecimentos teóricos e práticos-políticos, epistemológicos, pedagógicos, curriculares, didáticos e outros – necessários ao exercício docente são tecidos em redes (ALVES, 1998, p. 15).

¹² Os Estágios de Atualização Pedagógica são encontros realizados em três momentos durante o ano, sendo que o primeiro está mais voltado para capacitar os instrutores recém-nomeados, e os demais têm a intenção de proporcionar uma formação continuada propiciando momentos de discussões acerca das situações de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, “a formação inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais” (PERRENOUD, 2002, p.12).

Os professores se utilizam de vários saberes para a construção de sua prática, mas é em um curso de formação que são estruturados os conhecimentos científicos específicos sobre a área de atuação e uma sistematização acerca das reflexões sobre a prática. É fundamental estabelecer o preparo básico que proporcione construir um conhecimento pedagógico especializado para capacitar o professor na sua prática educativa e suas implicações. Assim, faz-se necessário um espaço formal, organizado, estruturante da formação, que de maneira “proposital, explícita e sistemática, atenda as especificidades de cada profissão, mas sem ignorar as dimensões plenas da vida humana e do exercício profissional no mundo dos homens” (MARQUES, 2003, p.52).

A formação de um professor para trabalhar com os princípios do *aprender a aprender* e desenvolver competências está ancorada no paradigma do *professor reflexivo*, pois diante da aprendizagem por meio de ações frente às situações complexas faz-se necessário uma reflexão constante sobre a prática.

O profissional reflexivo é uma antiga figura da reflexão sobre a educação, cujas bases podem ser encontradas em Dewey, sobretudo na noção de *reflective action* (Dewey, 1933, 1947, 1993). Encontramos essa idéia – e não a expressão – em todos os grandes pedagogos que, cada um a seu modo, consideraram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência. (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Podemos encontrar no pensamento de Dewey algumas atitudes que favorecem a ação reflexiva: a “abertura de espírito”, a “responsabilidade” e o “empenhamento”. Essas atitudes referem-se ao professor que pensa sobre a sua ação (ALARCÃO, 1996).

Para a formação de um profissional que pensa sobre seus atos, de acordo com Perrenoud (2002), faz-se necessário formar um principiante reflexivo. Nessa direção, a formação inicial desse professor deve proporcionar-lhe capacidade de construir competências para gerenciar conflitos e agir nas situações de incerteza. Por isso, nessa etapa, “é importante construir paralelamente saberes didáticos e transversais bastante ricos e profundos para equipar o olhar e a reflexão sobre a realidade” (PERRENOUD, 2002, p. 17).

Contudo, a formação das bases da profissão é extremamente necessária, uma vez que sistematiza e produz conhecimentos indispensáveis para o ofício do professor. Entretanto, essa iniciação deve favorecer a preparação para as transformações constantes que ocorrem nos diferentes campos, a fim de conscientizá-lo da pertinência de uma atualização permanente ao longo de sua carreira.

4.3.2 A Formação continuada dos instrutores

Diante da incerteza que hoje se vive não é possível aceitar como acabada a formação de um professor que realiza um curso no início de sua carreira. A formação docente é muito mais do que isso. Além dos conhecimentos especializados adquiridos e das reflexões suscitadas na formação inicial é preciso reconhecer que o professor e sua profissão estão permanentemente em construção, visando um processo contínuo de melhorias das práticas pedagógicas.

O Exército Brasileiro compreende a importância dessa constante busca para os profissionais da área de ensino. Por isso nas suas escolas estabelece que se organizem três Estágios de Atualização Pedagógica (EstAPs) durante o ano letivo. Os estágios têm uma semana de duração, na qual gestores de ensino e os instrutores mais experientes abordam normas e assuntos relacionados ao ensino. O primeiro estágio do ano tenta suprir a falta de uma formação inicial abrangendo legislação, normas e discussões iniciais acerca da função que os instrutores desempenharão. Os demais estágios têm o objetivo de trazer à tona discussões sobre dificuldades e experiências da prática educativa. Além dos EstAPs, realizam-

se periodicamente reuniões pedagógicas que possuem pautas voltadas para as atividades do ensino.

Contudo, esses estágios e reuniões contribuem para o aperfeiçoamento das práticas, porém a formação que se deseja, consistente, reflexiva, fica prejudicada, como já abordamos, pela falta de um curso inicial de formação pedagógica para o instrutor, e também pelo período que ele fica na função, pois o mesmo é nomeado por dois anos e pode ser reconduzido por mais dois anos, depois o instrutor é exonerado da função. Dessa forma, o curto período de atuação dificulta a articulação dos vários saberes que compõem o que é necessário conhecer para ensinar: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência (TARDIF, 2002). E esses últimos, os provindos das experiências, de acordo com Tardif, não são saberes iguais aos outros, mas sim, formados de todos os outros, pois é em prol da própria prática que os demais saberes são articulados.

Isto, de acordo com Marques, “significa possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula e o espaço para a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas educativas, refundando-as sempre de novo na produção do saber/competências requeridas” (2000, p.207).

Ao retornarmos o enfoque pautado no *aprender a aprender*, os saberes que os professores constroem podem ser pensados como competências. Nesse sentido, se almejamos trabalhar com um currículo que desenvolva competências, devemos pensar a formação do professor na mesma direção. De acordo com Perrenoud (1999, p. 82), a “revolução das competências” só acontecerá se, durante a formação profissional, os docentes vivenciarem-na pessoalmente.

Perrenoud (2000) apresenta dez grandes famílias de competências, que são consideradas essenciais pelo autor para o exercício da profissão:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.

5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

A última competência supracitada, de acordo com Perrenoud (2000), condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras, pois em virtude de o mundo não ser estável, não é possível desenvolvê-las sem o exercício constante. Por isso a necessidade de uma formação contínua que amplie as competências adquiridas ou a construção de competências novas.

Para administrar a própria formação contínua o professor necessita: saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; negociar um projeto de formação comum com os colegas; envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; e acolher a formação dos colegas e participar delas (PERRENOUD, 2000, p.158).

Essas atitudes nos remetem ao objetivo central da formação dos professores que é uma prática reflexiva. Para isso é preciso formar um profissional que seja “[...] capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência” (PERRENOUD, 2002, p.24).

Em suma, para que o sistema de ensino do Exército Brasileiro continue avançando nas suas práticas pedagógicas em direção aos princípios do aprender continuamente preconizado pela instituição, é preciso complementar a formação pedagógica do instrutor. Para isso, a implementação de um curso específico de formação inicial e uma formação continuada pautada nas competências e na prática reflexiva torna-se fundamental para alcançar tal meta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de ensino do Exército Brasileiro. Buscamos analisar a disseminação do *aprender a aprender* no sistema de ensino militar, resgatar os seus fundamentos teóricos e trazer algumas perspectivas curriculares e de formação dos instrutores, alinhados com os seus princípios.

Nesse sentido, procuramos, primeiramente, descrever o contexto em que o tema está inserido. As características próprias da Instituição, sustentadas pela hierarquia e pela disciplina, seus pilares basilares, e os valores que permeiam a vida militar, requerem uma padronização nos processos de ensino. Por isso, o sistema de ensino do Exército Brasileiro é regulado por legislação própria e estabelece normas e regulamentos que norteiam sua condução.

O processo de modernização de ensino do Exército Brasileiro, que visa acompanhar os desenvolvimentos tecnológicos e científicos do mundo contemporâneo, trouxe ao sistema muitos avanços. Deu-se início a um conjunto de estratégias que rompem, de certa forma, com o ensino tradicional e requerem que os atores envolvidos no processo redimensionem seus papéis, modificando as atitudes em relação à aprendizagem. Porém, como toda a transformação ocorre de forma lenta e gradativa, o ensino e suas estratégias modernizadoras estão sendo repensados continuamente, pois ainda são motivo de insegurança, principalmente por parte dos docentes.

Entre as estratégias adotadas está o *aprender a aprender*, que significa para a Instituição “aprender princípios, modelos ou bases, a partir dos quais tornar-se-á mais fácil adquirir novos conhecimentos relacionados com aqueles aprendidos

previamente” (BRASIL, 1997, p. 7-1). Entretanto, essa nova forma de aprendizagem não se desvincula da especificidade do ensino do Exército que é preparar estratégica e taticamente o militar para atuar na guerra e na paz. Dessa forma, o desafio que se apresenta é qualificar o profissional para viver na sociedade atual, sem perder de vista a sua especificidade. Exigindo, assim, das práticas educativas, uma articulação singular, pois precisa conservar as técnicas necessárias às características próprias, sem reduzir ao puro tecnicismo.

No sentido de contribuir para o entendimento desses princípios buscamos alguns fundamentos teóricos do *aprender a aprender*. Suas bases encontram-se na *Escola Nova* e denotam uma aprendizagem voltada para a resolução de problemas práticos da realidade, por meio de métodos ativos em que o aluno é motivado a aprender fazendo. A concepção é retomada na atualidade com um novo enfoque: torna-se necessário que o sujeito desenvolva competências e habilidades para viver e conviver em um mundo em constante transformação e, para isso, a educação precisa fornecer as ferramentas básicas necessárias para que o indivíduo possa conduzir a própria formação no decorrer da vida pessoal e profissional.

Na atualidade o princípio foi bastante difundido, inclusive em documentos oficiais. Compreendemos, então, que a adoção dos princípios do aprender a aprender pelo sistema de ensino do Exército Brasileiro deu-se em função de acompanhar as discussões educacionais da atualidade. Entretanto, há necessidade de ajustes às peculiaridades do sistema, o que abre caminhos para algumas reflexões.

Levantamos algumas questões que podem contribuir para o aperfeiçoamento dos processos educativos, bem como torná-los mais coerentes com os princípios preconizados.

Evidenciamos que algumas dessas reflexões já estão ocorrendo. Prova disso é a construção do projeto pedagógico que já faz parte das discussões no interior dos estabelecimentos de ensino do Exército Brasileiro. A autonomia necessária que virá da construção do projeto é um indicativo de que o sistema pode continuar avançando no processo de modernização.

O ensejo da construção do projeto pedagógico abre oportunidades para pensarmos em alguns ajustes do sistema, como a abordagem curricular. Percebeu-se que guiar-se pelos princípios do aprender continuamente requer uma estrutura curricular pautada em competências, pois quando se exige que as pessoas sejam capazes de resolver situações complexas, impostas pelo mundo atual, elas necessitam mobilizar diversos saberes na resolução do problema, o que se torna difícil na aquisição de conhecimentos estanques e fragmentados.

Devido à complexidade de tornar as práticas pedagógicas condizentes com a realidade atual em constante evolução constatamos que um curso de formação inicial, que promova reflexões, debates e, com isso, disponha elementos ao instrutor, é essencial para fornecer-lhe suporte didático pedagógico para a sua prática. Nesse contexto reconhecemos o paradigma do professor reflexivo, que pensa continuamente sobre a especificidade de sua prática como balizador dessa formação e condutor da formação continuada.

Sobre a formação continuada verificamos a indicação de rever o processo de nomeação do instrutor, pois o fato de o militar desempenhar a função de professor por um período muito curto dificulta uma construção contínua de sua identidade e saberes profissionais.

Ao concluir este trabalho percebemos que o tema é bastante amplo e complexo, e que somente com esta pesquisa não foi possível abranger todas as implicações e sentidos. O que, de fato, não foi nossa pretensão ao realizá-la. O nosso objetivo foi potencializar e contribuir para uma transformação dos processos de ensino militar, que já vêm ocorrendo no âmbito do Exército Brasileiro. Esperamos que as questões aqui levantadas despertem uma reflexão acerca de novas possibilidades e, principalmente, motivação por novas buscas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&, 1998.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 2000.
- AZEVEDO, Fernando de et al. *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Manifesto dos pioneiros da educação nova, 1932 *In* Revista Histedbr On-line, Campinas, p. 188-204, 2006.
- BASTOS, Ivan de Mendonça. Modernização do ensino – 10 anos! Estágio atual e perspectivas *In*: FROTA, Maria Cristina de Carvalho (Org). *Lições aprendidas no ensino: coletânea de artigos sobre Modernização do ensino no Exército Brasileiro*. Rio de Janeiro: DEP/CEP, 2006.
- BLOOM, Benjamin S. *A taxonomia dos objetivos educacionais*. São Paulo: Globo, 1976.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Departamento de Ensino e Pesquisa. Normas para Elaboração e Revisão de currículos (NERC) – Aprovadas pela Port nº 103/DEP, de 28 Dez 2000.
- BRASIL. Departamento de Ensino e Pesquisa. Portaria Nº 005, de outubro de 2008. Termos e expressões de Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 2008.
- BRASIL. Departamento de Ensino e Pesquisa. GTEME. *Fundamentos para a modernização do ensino*. Doc nº 49. Rio de Janeiro, 15 jul, 1996.
- BRASIL. EME. Política Educacional para o ano de 2000. Brasília:1994.
- BRASIL. Lei n. 9.786, de 8 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre o ensino no Exército. 1999.
- BRASIL. EME. *Manual Técnico T 21-250 – MANUAL DO INSTRUTOR*. Brasília: EGGCF, 1997.

BRASIL, Lei Nº 9.394 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

COSTA, R. A. B.; GONÇALVES, T. O. Histórias de vidas de professores: apontamentos teóricos. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 64, set. 2006. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/064/64costa.htm>. Acesso em: 04 de out. 2006.

COUSINET, Roger. *A educação nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DEWEY, Jonh. *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DUARTE, Newton. *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. In: 24ª Reunião Anual da ANPEd, 2001, Caxambu. *Revista Brasileira de Educação*, 2001. 35-40.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 4 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Desenvolvido pelo Exército Brasileiro. Apresenta informações gerais sobre a instituição. Disponível em <http://www.exercito.gov.br/01inst/Historia/Artigos/0041309.htm>. Acesso em: 06 jan. 2009.

FONSECA, Vitor da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, J. C.; CHARLES, D. S. *A avaliação educacional no Exército: uma visão centrada na ética militar*. In GOMES, Júlio César (Org.). *Avaliação: uma questão em aberto*. Rio de Janeiro: CEP, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formação para a mudança e a incerteza*. São Paulo, Cortez, 2000.

LOURENÇO FILHO, Lourenço. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 8 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1963.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 2001.

MARQUES, Mario Osório. *A formação do profissional de educação*. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

_____. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.

MASSABNI, Vânia G. *O construtivismo na educação: da política educacional ao “construtivismo do professor”* In VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em América Latina. Buenos Aires, 2008. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos>. Acesso em 07 Jan. 2009.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2005.

NETO, Ramón Jamardo. *O professor universitário inovador: currículo por competências*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO UNIBAVE, Orleans, 2006. Disponível em: <http://www.unibave.net/congresso2006/congresso_artigos/ramon_ramardo.pdf> Acesso em: 03 mar. 2009.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

_____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

STOFFEL, Wagner Pina. Sobre uma modernização que ainda não chegou a ocorrer In: FROTA, Maria Cristina de Carvalho (Org). *Lições aprendidas no ensino: coletânea de artigos sobre Modernização do ensino no Exército Brasileiro*. Rio de Janeiro: DEP/CEP, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4 ed. Petrópolis: Vozes. 2002.

TEIXEIRA, Gilberto. *Elaboração de objetivos educacionais no ensino superior*. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=16&texto=967>> Acesso em 13 Jan. 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma prática transformadora*. Coleção cadernos pedagógicos da Libertad. V. 6. São Paulo: Libertat, 1998.

_____. *Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo*. São Paulo: Libertat, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)