

# Ser e mundo em transformação: o processo de aprendizagem

Rosa Maria Corrêa<sup>1</sup>

Palestra proferida no 1º Encontro Mineiro de  
Professores do Curso de Ciências Contábeis

Vivemos num mundo em transformação. Há mudança no cenário político-econômico, com o predomínio das idéias neoliberais e a globalização da economia. Surgem, a cada momento, novas tecnologias e conhecimentos em cada área de atuação. O mercado de trabalho passa por profundas mudanças no processo de produção e surgem novos serviços e novas estruturas de trabalho que apontam para a formação de profissionais versáteis, criativos, arrojados, com capacidade de decisão frente a situações complexas, com senso de responsabilidade, autonomia, espírito crítico, autoconsciência, cooperação e capacidade de comunicação.

Esperamos do professor o papel de oferecer condições para que os alunos possam aprender aquilo que é indispensável à sua formação enquanto seres humanos capazes de agir no mundo, enquanto cidadãos capazes de cumprir seus deveres sociais, de fazer valer seus direitos e de exercer as funções políticas requeridas pela sociedade e, enquanto profissionais capazes de desempenhar suas funções com competência.

Exigimos do ser uma resposta eficiente, eficaz e imediata a todas as exigências decorrentes das transformações. Esquecemos que o ser, também, passa por transformações e que podemos identificá-las através do seu processo de aprendizagem.

Existem teorias diferentes para explicar como ocorre o processo de aprendizagem. Vamos organizar estas teorias em três grupos em função das epistemologias que as sustentam.

Uma primeira explicação, chamada racionalista, para o processo de aprendizagem parte do pressuposto de que o que somos e seremos já estava determinado, inscrito nas nossas estruturas cognitivas e o tempo nos mostra, assim, o que sabemos. Cabe à escola apresentar os conteú-

---

<sup>1</sup> Psicóloga, pela PUC Minas Especialista em Psicologia Educacional pela PUC Minas, Mestre em Educação pela UFMG, Coordenadora do Fórum Sociedade Inclusiva

dos e deixar que o aluno descubra, por si só, o conhecimento. Caso o aluno não tenha o conhecimento desejado, existe uma limitação dele.

A segunda explicação, chamada empirista, sobre a aprendizagem nos leva a crer que somos do modo que somos por consequência das mudanças estruturais determinadas pelo meio externo. Desse modo, o segredo do sucesso da atividade do magistério está na escolha de bons materiais didáticos e de métodos de ensino adequados, pois eles são os instrumentos capazes de determinar nos alunos as mudanças desejadas.

A terceira explicação, chamada construtivista, mostra que a aprendizagem só acontece na interação do ser com o conhecimento. Conhecer, na perspectiva do construtivismo, é sempre um ato de interpretação, porque conhecer é sempre assimilar algo (aquilo que se quer conhecer) às nossas estruturas cognitivas atuais (constituídas de maneira contingente com nossa história de interações), modificando-as, se necessário. Conhecer é, em outros termos, atribuir significados, uma vez que essas estruturas assimiladoras funcionam como sistemas de significações. E passamos de um conhecimento a outro mais satisfatório, ao contrário do que muitos costumam supor, não por simples acréscimos ou adições de novos fatos e novas informações. Segundo Piaget (1977), essa mudança se dá por reorganizações sucessivas e sequenciais, de tal modo que cada nível de conhecimento é resultado das possibilidades abertas pelas etapas precedentes e, ao mesmo tempo, prepara e condiciona a formação dos níveis de conhecimento que lhe sucedem. Esse processo, através do qual essas transições se realizam, é chamado de *equilibração majorante*. Desse modo, o processo de construção do conhecimento é um processo de *reestruturação* no qual todo conhecimento novo é gerado a partir de outros já adquiridos, mas transcendendo-os, ultrapassando-os.

Numa perspectiva construtivista, os erros se tornam condição necessária para progressos posteriores, na medida em que cada nível de formulação prepara e condiciona os progressos futuros. Além disso, é preciso entender o processo de mudança cognitiva não como uma simples troca de conceitos, à maneira como se troca uma peça defeituosa, mas como uma autêntica *ultrapassagem*, com reestruturação do antigo saber, com todas as novidades e rupturas que essa *ultrapassagem* acarreta. É preciso entender, também, que essa *ultrapassagem* não obriga o abandono das idéias antigas às quais o sujeito pode recorrer em função do contexto e das circunstâncias de vida. Com isso, todos somos portadores de múltiplos olhares sobre o mundo, o que coloca, na ordem do dia, enquanto estratégia pedagógica, a necessidade de levar os alunos à tomada de consciência das suas diversas idéias e, como princípio, o respeito ao ponto de vista do outro.

Para que se tenha conhecimento do mundo em que vivemos, seja da natureza, sejam dos objetos construídos pelo homem, idéias, valores, história e cultura, é necessário organizar, estruturar e explicar a partir do vivido.

RAMOZZI-CHIAROTTINO (1988, p.3) escrevendo sobre a teoria de Piaget esclarece:

*conhecer não é somente explicar; não é somente viver; conhecer é algo que se dá a partir da vivência (ou seja, da ação sobre o objeto do conhecimento) para que este objeto seja imerso em um sistema de relações.*

Vivência não é sinônimo de conhecimento e conhecer não é somente explicar. Não basta que um sujeito “repita como papagaio” uma explicação sobre números ou que passe a vida manuseando material concreto. Para conhecer, é necessária a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento para que este seja inserido em um sistema de relações. Só há conhecimento se houver estruturação do vivido e, portanto, a elaboração de algo novo. O conhecimento é resultado da interação entre o objeto e o sujeito, dependendo dos dois ao mesmo tempo. Objeto e sujeito se constituem nessa interação de forma progressiva - para patamares de desenvolvimentos superiores - e relativa - o conhecimento sempre é relativo a um determinado momento do processo de construção - e interacionista - surge de contínua interação entre os esquemas assimilativos e as propriedades do objeto. São as estruturas do indivíduo que enriquecem e tornam possível a existência dos objetos. As coisas e fatos só adquirem significado para o sujeito, quando inseridas em uma estrutura, em um processo de assimilação.

Na visão construtivista, pensar na questão da aprendizagem leva ao conceito de aprendizagem significativa. Aprender é atribuir significado e construímos significados integrando ou assimilando o que desejamos aprender aos esquemas (a estrutura cognitiva) que já possuímos. Por isso mesmo, o que o aluno aprende não coincide inteiramente com aquilo que o professor ensina, pois ambos têm percepções diferentes da atividade concreta e têm objetivos, intenções e motivações diferentes e isso altera as atitudes e engajamentos numa atividade particular. A adoção do conceito de aprendizagem significativa implica uma mudança substancial no modo de considerar o processo de aprendizagem: de uma visão em que a aprendizagem do aluno depende diretamente e tão somente dos materiais, métodos e técnicas utilizados pelo professor, passa-se a outra na qual ganham destaque o conhecimento prévio do aluno, o seu presente estrutural e a sua capacidade de ação e criação.

Esse ponto de vista se choca frontalmente com posições como a empirista e a racionalista, que dão sustentação à pedagogia tradicional, para as quais o conhecimento seria cópia da realidade ou pré-determinada. Ao contrário, sendo uma interpretação, o ato de conhecer não prescinde do esforço e não dispensa o envolvimento pessoal daquele que deseja compreender o mundo que o cerca. Não temos acesso privilegiado a um real cujas leis de composição e funcionamento sejam independentes do observador. Não nos é possível ter um conhecimento objetivo do mundo, no sentido de revelar a sua essência, e que nos seria acessível através da nossa razão.

O papel do ensino, na visão construtivista, decorre da necessidade de transmitir às novas gerações conhecimentos objetivos e socialmente reconhecidos como válidos e relevantes. Agora, a ênfase no processo de aprendizagem se justifica pelas transformações estruturais que ocorrem no aprendiz e que o capacitam a interpretar as suas experiências de vida de um modo cada vez mais satisfatório.

Estamos falando sobre as várias explicações sobre o processo de aprendizagem para discuti-las no âmbito da escola. É preciso ter presente que a educação escolar se dá num contexto específico e tem objetivos bem determinados. De uma parte, a expectativa social é que, através da educação escolar, todos possam ter preenchidas as condições básicas para o desenvolvimento do seu bem-estar, compreendendo isso desde o acesso aos bens culturais até a preparação para o trabalho e para o exercício das funções políticas requeridas pela sociedade. Por outro lado, não se pode esquecer que os significados, que os alunos devem construir ao longo das atividades de aprendizagem, não são significados quaisquer sobre conteúdos ou objetos quaisquer. Eles devem procurar construir significados tão convergentes quanto possível com aqueles socialmente atribuídos a conteúdos que, em sua maior parte, são criações culturais. Desse modo, a construção de significados pelo aluno é um processo que envolve interações complexas entre pelo menos três elementos: o próprio aluno, os conteúdos escolares e o professor.

O sistema educacional e o ensino devem ser pensados levando-se em consideração os valores e as normas de uma determinada sociedade. Isso significa que não existe *a priori* um modo certo ou errado de organizar o sistema educacional ou de ensinar, mas que o papel de cada um e os recursos utilizados dependem das demandas e necessidades de cada contexto histórico-social.

A prática pedagógica poderá atender os anseios nos novos tempos se existir esforço político, teórico e pedagógico concentrado em favorecer o desenvolvimento das competências do aluno, assegurando interação cada vez maior dos indivíduos, ampliando seu grau de auto-

nomia. Assim, teremos adultos que saibam distinguir opiniões de fatos, normas legítimas de ordens absurdas, mentiras de verdades. Somente, dessa forma, teremos cidadãos capazes de reorganizar sua sociedade em bases justas e igualitárias.

As transformações advindas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, de 1996), do processo de democratização da participação social, da definição de co-responsabilidades na área de educação, da exigência social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, tornam indispensável que se reflita sobre os objetivos, valores, atitudes e procedimentos presentes na prática pedagógica. Essa reflexão pode apontar para novos caminhos no processo de construção de uma escola para todos e de qualidade.

Os professores tomam decisões na prática escolar, na maioria das vezes, sem refletir sobre os pressupostos epistemológicos e psicológicos subjacentes às suas decisões, atitudes e procedimentos. Eles têm idéias implícitas sobre o processo de aprendizagem que aparecem no ensino e que irão propiciar determinadas atitudes e procedimentos dos alunos. Essas idéias, subjacentes à sua prática, são contraditórias do ponto de vista epistemológico e convivem, muitas vezes, sem provocar conflitos. É necessário que eles confrontem as suas idéias implícitas e reflitam sobre a sua prática à luz das teorias sobre o processo de aprender e sobre a possibilidade do conhecer. Diante de tal atitude, por parte do professor, é que poderão surgir as mudanças necessárias na prática educativa: as que permitam o desenvolvimento das habilidades e competências no aluno para usar de forma inteligente as informações adquiridas e para formar valores, atitudes e comportamentos sociais compatíveis com normas éticas universalmente aceitas.

Uma escola que busca o processo de aprendizagem do aluno precisa refletir sobre a sua prática e buscar ferramentas teóricas compatíveis com os seus objetivos. A concepção construtivista nos parece ser esta ferramenta por ter como primazia a aprendizagem sobre o ensino, propondo uma explicação inteiramente original do processo pelo qual aprendemos. A idéia de que o conhecimento é algo que resulta do esforço de elaboração pelo próprio aluno tornou-se um lugar comum entre os educadores, embora as implicações pedagógicas desse fato não tenham sido ainda suficientemente exploradas. Além disso, o construtivismo, especialmente o de raízes piagetianas, constitui uma base suficientemente sólida para que possamos repensar o problema do fracasso escolar de uma maneira original e mais compatível com os pressupostos de uma escola democrática e inclusiva.

O quadro de fracasso da e na escola não é novo. No momento, há um grande esforço no sentido de melhorar a qualidade da educação no

Brasil, mas ainda é preciso investir muito na qualidade, dando atenção às diversas formas de considerar as diferentes necessidades dos alunos.

Assim, para além das medidas que vêm sendo apontadas para o aperfeiçoamento da parte estrutural e administrativa da escola, é preciso focar o processo de aprendizagem do aluno, alterar o sistema de avaliação e, enfim, promover mudanças mais substanciais nas concepções e práticas pedagógicas, se pretendemos, realmente, melhorar o seu desempenho na direção dos patamares de conhecimento desejados.

Piaget (1978,p.34) já apontava para estas questões, na década de quarenta, ao dizer que o direito à educação pressupõe, em primeiro lugar, o reconhecimento do papel das instituições sociais na formação do sujeito. Para ele, a educação é uma condição necessária ao desenvolvimento natural do ser humano.

*afirmar o direito da pessoa humana à educação é pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo; significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual. É antes de mais nada, por conseguinte, assumir a obrigação – levando em conta a constituição e as aptidões que distinguem cada indivíduo – de nada destruir ou malbaratar das possibilidades que ele encerra e que cabe à sociedade ser a primeira a beneficiar, ao invés de deixar que se desperdicem importantes frações e se sufoquem outras.*

Como os professores vêm entendendo o fracasso escolar e o desempenho de seus alunos?

Pesquisas, sobre as representações que os professores têm do fracasso escolar, denunciam que eles estão convencidos de que o problema é do aluno e da sua família.

Esse modo de considerar as dificuldades dos alunos se manifesta nas próprias atitudes dos educadores. Por exemplo, na minha experiência como psicóloga, tenho verificado que, com uma frequência maior do que seria razoável esperar, os alunos que não apresentam o desempenho considerado adequado pelo professor ou que não tenham o comportamento desejado pela escola são encaminhados a um especialista ou reprovados, sem que se tenha feito uma avaliação suficientemente precisa quanto às causas presentes, no próprio sistema escolar, das

suas dificuldades ou do seu comportamento. Não passa pelas considerações desses educadores a possibilidade de questionar o sistema educacional, a escola e o seu modo de organização e funcionamento, seus compromissos básicos, concepções e métodos de avaliação, didática, relação professor-aluno, currículo ou a forma de abordagem dos conteúdos e, menos ainda, o nível de aprendizagem real do aluno.

A persistência desse mito, que tem resistido aos esforços de transformação da escola, constitui uma evidência de que escola que temos está mais preparada para realizar a repetência do que uma formação bem sucedida.

Na literatura sobre o fracasso escolar, encontramos várias expressões e termos que são utilizados para traduzir a razão da discrepância entre o que é pretendido ou desejável pela escola e o que é realizado pelo aluno, tais como: dificuldade de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, problemas de aprendizagem, deficiência de aprendizagem, fracasso escolar, dentre outros.

Esses termos têm raízes nas diferentes concepções sobre o fracasso escolar. Distúrbio é mais usado pela concepção médica; dificuldade ou deficiência, pela concepção psicológica; diferença, em contraste com deficiência, pela concepção sociológica; e problema, pela concepção psicanalítica.

Percebemos que, no ambiente escolar, os educadores, por vezes, tentam buscar, nessas concepções, razões para justificar o fracasso das suas práticas pedagógicas e não para entender o processo pelo qual o sujeito elabora o conhecimento.

Não podemos ficar presos a uma visão unilateral, preconceituosa e patológica do aprender que é veiculada no conceito de fracasso escolar derivado da visão médica, da psicologia diferencial, da teoria do déficit ou da teoria da diferença cultural. Ela mostra apenas que os alunos que fracassaram estão fora do grupo que responde de acordo com as expectativas da escola, mas não nos informa sobre o conteúdo de seus saberes e sobre os vários caminhos que o ser humano percorre na aventura do conhecimento.

Na concepção construtivista, o não-aprender é o patamar de conhecimento desejado pela escola. Na perspectiva do aluno, o não-aprender não existe. Do seu ponto de vista, está sempre aprendendo, pois aprender é condição de sobrevivência de qualquer organismo vivo e autopoietico (MATURANA; VARELA, 1997). O não-aprender é um observável para o professor ou sistema educacional quando avalia a aprendizagem de determinadas competências e habilidades do aluno em função de normas ou padrões previamente estabelecidos. O aluno, por sua vez, está sempre

aprendendo algo, mesmo que não seja observado ou admitido pelo professor como algo válido, pois ele aprende independente do ensino.

Pensa-se, do ponto de vista epistemológico, que o conhecimento é um ato de interpretação, que está em constante processo de construção, não se constituindo em verdade estável, hegemônica e que possa ser controlada. Parte-se do pressuposto psicológico de que cada aluno tem seu próprio ritmo e estilo de aprender, dificuldades, interesses e um jeito particular de interpretar o mundo.

Entendendo desse modo, não podemos descartar a possibilidade de que o não-aprender possa ocorrer devido ao fracasso da escola, despreparada para trabalhar com os variados ritmos, interesses, dificuldades e estilos de aprendizagem que os alunos apresentam.

Trata-se, portanto, de tentar encontrar as razões que explicam o porquê do não-aprender e não as justificativas para o fato de o aluno ter sido reprovado ou aprovado. Não basta, contudo, formular um novo problema, se ele continua a ser examinado segundo uma perspectiva teórica que compreende o não-aprender como algo que denuncia um problema (distúrbio, deficiência, déficit) no aluno e não como parte do processo natural de aprendizagem.

O professor precisa conhecer melhor o seu aluno, ter sensibilidade para perceber mudanças e ter compromisso com o seu desenvolvimento. Para isso, ele precisa, também, conhecer o processo de aprendizagem e de elaboração do conhecimento, saber aquilo que vai ensinar e como deve ensinar.

Nós, educadores, não podemos esquecer que, também, estamos em processo de aprendizagem de um novo modo de ver e trabalhar com o sujeito da aprendizagem [aluno da pedagogia ou sujeito aprendiz, de (FERNANDEZ, 1991)] e encontramos dificuldades cognitivas para construir novos esquemas assimilativos. Não é uma tarefa fácil transformar as atividades didáticas em instrumentos, a partir de princípios construtivistas, que propiciem a aprendizagem do aluno, levando-se em conta as demandas sociais, as características de cada grupo de alunos e os conteúdos a serem estudados. Isso ocorre primeiro porque, segundo o próprio Piaget, para aprender são utilizadas as estruturas assimilativas que, no caso do professor, estão impregnadas da visão empirista e racionalista da aprendizagem. Então, a interpretação das propostas de mudança pedagógica traz essas concepções em seu bojo. Segundo, porque esse processo é progressivo e contínuo, não se dá de uma hora para outra e nem podemos controlá-lo na condução de patamares de entendimento da realidade cada vez mais sofisticados. Para o progresso dessa tarefa, é preciso uma mudança conceitual e um dese-



jo. Desejo de mudanças na organização do planejamento didático, que passe a visar ao processo de aprendizagem e respeitá-lo, dirigindo o olhar para as possibilidades e dificuldades dos alunos em suas interações com os conteúdos escolares. É preciso caminhar no sentido de encontrar os porquês, bem como as razões do progresso e das dificuldades no aprender dos alunos ao invés de usarmos receitas dogmáticas, para alcançarmos nossos objetivos.

Para que a escola cumpra o seu papel na sociedade, é preciso que tome como preocupação central a aprendizagem e o não-aprender dos seus alunos. Conceituar o processo de aprendizagem dentro de uma visão epistemológica condizente com a proposta educativa centrada na aprendizagem parece ser uma questão atual e urgente.