



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Paulino Tognetta, Luciene Regina; Oliveira, Karina; Kikuchi, Paula Aparecida
Quando o educador quer saber o que é aprendizagem: um olhar sobre a tarefa da escola
Educação Unisinos, vol. 15, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 188-195
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644456004>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Quando o educador quer saber o que é aprendizagem: um olhar sobre a tarefa da escola¹

When the teacher wants to know what “learning” is:
A glance at the task of the school

Luciene Regina Paulino Tognetta
lrpaulino@uol.com.br

Karina Oliveira
kakat_ka@yahoo.com.br

Paula Aparecida Kikuchi
paulaapkikuchi@hotmail.com

Resumo: O artigo apresenta resultados de um estudo empírico, de caráter descritivo, que teve como objetivo investigar o julgamento de alunos sobre o significado de “aprendizagem” e as condições necessárias para que se possa aprender no ambiente escolar. Tem como apoio teórico obras de autores que se debruçaram sobre o fenômeno da aprendizagem – especialmente Jean Piaget e aqueles que o seguiram no tema da “construção” do conhecimento. A partir dos resultados obtidos em pontuais investigações realizadas com alunos da rede pública e particular de ensino da região metropolitana de Campinas, discute-se as seguintes questões: do que depende a aprendizagem? Quando o aluno aprende? Quando o aluno não aprende? Como resultado das discussões teóricas e das interlocuções junto à realidade escolar, foi possível reconhecer a contribuição significativamente positiva que a criação de um ambiente cooperativo pode trazer para o processo de aprendizagem. Tais discussões ainda puderam ressaltar a importância de que o educador seja capaz de ouvir a voz do estudante para que o processo de ensino-aprendizagem lhes seja significativo.

Palavras-chave: aprendizagem, desenvolvimento, construtivismo, ambiente cooperativo.

Abstract: This article presents a descriptive empirical study aimed at investigating the judgment of students about the meaning of “learning” and the necessary conditions for learning in school. In trying to understand this topic, the article uses the works of those who have looked into the phenomenon of learning – especially Jean Piaget and those who followed him in the task of understanding the “construction” of knowledge. Based on the results of occasional investigations with students of public and private schools in the metropolitan region of Campinas, there are discussed the following issues: On what does learning depend? When do students learn? When do students not learn? As a result of theoretical discussions, and dialogues in the context of the school reality it was possible to recognize the significant positive contribution that the creation of a cooperative environment can make to the learning process. Such discussions also highlighted the importance of the educator’s ability to listen to the student’s voice so that the teaching-learning process can become meaningful to them.

Key words: learning, development, constructivism, cooperative environment.

¹ A pesquisa discutida neste artigo também contou com a participação de Carolina Alves, Gleidson Luiz Pesce e Ricardo Trainotti Rabonato.

O sujeito não existe desde o começo, ou desde sempre: ele se constrói. Ele também não é um produto, cópia ou reprodução do meio social. Tanto a subjetividade quanto a objetividade são construções do próprio sujeito: o sujeito se constitui na medida em que constitui o mundo

(Becker, 1999).

Introdução

Atualmente, podemos dizer que a ideia de que o planeta Terra gira em torno do Sol é aceita por todos. Entretanto, como sabemos, até o século XVI esta ideia era inconcebível. Acreditava-se que a Terra era o centro do Universo e que este era estático, pois havia um predomínio nas Ciências da teoria geocêntrica. Com a teoria heliocêntrica, a Terra perdeu seu status de “centro do universo” e passou a ser encarada apenas como um planeta que orbita em uma galáxia – dentre tantas existentes – em um universo em expansão.

Este é apenas um dos muitos exemplos que denota a evolução do conhecimento humano. Por sua vez, esta evolução só é possível devido à capacidade do homem de construir e produzir novos conhecimentos, em outras palavras, graças à capacidade de aprender.

É sobre essa capacidade humana que queremos refletir: o que é aprendizagem? Como uma pessoa aprende na escola? Do que depende a aprendizagem? Quando um aluno não aprende? As respostas para tais questões são imprescindíveis para aqueles que se dispõem a educar. Reavivá-las é preciso para vencer o tédio que domina grande parte das aulas na maioria de nossas escolas, num século em que a tarefa dessa instituição educativa, a escola, não

é pura e simplesmente a informação.

Houve, de fato, um tempo em que a escola seria o local de “aprendizagem” das informações que uma criança ou adolescente poderia ter. Porém, hoje, nunca se teve tantas possibilidades de obter informações sobre tudo o que se pode imaginar: a Internet, os canais de televisão, em tempo real, são meios de agregar passado, presente e futuro num só momento. É em tempos como esses que nos parece importante ressignificar a tarefa de aprender. Por certo, ainda podemos nos manter fiéis à concepção de que crianças e adolescentes são tábulas rasas que vêm para a escola para adquirir conhecimentos. Contudo, estaremos longe de compreender a natureza e grandeza do que é a aprendizagem humana.

O conhecimento, como diria Piaget (1983), tem antes de tudo uma função de organização, e esta é uma primeira analogia fundamental com a vida. É diante da grandeza dessas palavras que começamos, portanto, a situar essas discussões. A primeira de nossas ações será fundamentar teoricamente o que chamamos de aprendizagem e os processos pelos quais ela se dá. A seguir, apresentaremos uma investigação de caráter descritivo e de natureza qualitativa cujo objetivo foi investigar o julgamento de professores e alunos sobre o que significa aprender e quais seriam as características de uma boa aprendizagem. O método utilizado consistiu na observação de aulas e em entrevistas gravadas e transcritas com questões semiestruturadas realizadas com estudantes do 3º ano de Ensino Médio de escolas públicas e particulares do interior de São Paulo.

O que é aprendizagem e como se aprende?

Segundo o dicionário Michal- elis (2010), a aprendizagem – *sf*, aprendiz+agem – consiste numa

ação de aprender qualquer ofício, arte ou ciência ou ainda se refere ao tempo gasto para aprender uma arte ou ofício. Em termos psicológicos, aprendizagem seria a “denominação geral dada a mudanças permanentes de comportamento como resultado de treino ou experiência anterior; processo pelo qual se adquirem essas mudanças”. Já segundo o dicionário Aurélio (2010), teríamos: “*ação de aprender; aprendizado. / Tempo durante o qual se aprende.*” Ainda na psicologia, teremos como definição: “método que consiste em estabelecer conexões entre certos estímulos e determinadas respostas, cujo resultado é aumentar a adaptação do ser vivo ao seu ambiente”.

Tais definições parecem remeter à ideia de que a aprendizagem é um processo de aquisição de um novo conhecimento. Contudo, é preciso não se satisfazer com essas primeiras definições. Piaget (1983, p. 6) afirma que “o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam”. Por certo, já nos adianta o autor que pensar na aprendizagem implica explicar a origem de todo e qualquer conhecimento. Para ele, este é fruto da interação entre o sujeito, que busca por se adaptar ao mundo, e o meio, que lhe dá oportunidades para que essa adaptação aconteça. Tal pressuposto interacionista levam-nos a pensar a aprendizagem de outro ponto de vista: da construção. Vejamos o que isso significa.

Para pensarmos na aprendizagem enquanto construção, é preciso compreender que existe uma diferença entre o que chamamos de “desenvolvimento” e o que, de fato, pode ser chamado de “aprendizagem”. O primeiro termo implica pensar em fatores de origem endógena: estruturas internas que serão

favorecidas pelas trocas com o meio físico e social.

O desenvolvimento, explicaria Piaget (1998 [1969], p. 44), “provém de processos que podem ser utilizados e acelerados pela educação familiar ou escolar, mas que não derivam delas, constituindo, pelo contrário, a condição prévia e necessária da eficiência de todo ensino”.

E quanto à aprendizagem? Esta, de um modo geral, pode ser explicada como a aquisição de uma conduta, o domínio de certo procedimento ou técnica. A aprendizagem refere-se “ao domínio do que pertence à ordem do arbitrário” (Macedo, 1994, p. 132). Para que a aprendizagem ocorra é preciso um trabalho deliberado, um processo “doutrinal”, ou seja, do que pode ser ensinado. Ao contrário do desenvolvimento, a aprendizagem é provocada por “situações externas e se refere à aquisição de habilidades, de dados específicos e à memorização de informações” (Mantovani de Assis, 2002, p. 56).

Na verdade, a aprendizagem ocorre sobre conteúdos particulares: aprende-se a escovar os dentes, a vestir-se, a cumprimentar as pessoas... Fruto sempre de um processo de ensino em seu sentido mais amplo.

Ora, poderíamos nos perguntar, mas não seria também aprendizagem saber que o Sol não gira em torno da Terra? Para tal resposta, é preciso compreender que há dois tipos de aprendizagem (Piaget e Greco, 1974): a primeira pode ser chamada de aprendizagem *lato sensu*, que se refere, por exemplo, à construção de uma estrutura lógica, como classificar os produtos de uma lista de compras. Uma estrutura é a mesma apresentada por pessoas de qualquer tempo ou espaço, pois está subordinada às mesmas leis de composição e, portanto, ao *desenvolvimento*. Quanto ao segundo tipo, a aprendizagem

stricto sensu refere-se ao domínio de determinada técnica ou procedimento particular. Esta é comumente chamada de *aprendizagem* propriamente dita. Efetuar uma adição desta ou daquela forma é resultado da aprendizagem de uma técnica, por exemplo.

Por certo, aprendizagem “é um termo fundamental para nós professores, dado nosso compromisso institucional de ensinar as matérias escolares aos nossos alunos” (Macedo, 1994, p. 131). No entanto, a construção das estruturas para conhecer o mundo, para se relacionar com ele, não pode ser explicada pela aprendizagem *stricto sensu*, já que essa última só se realiza quando há a assimilação ativa, que implica a existência de estruturas anteriores capazes de incorporar o dado a ser aprendido (Mantovani de Assis, 2002).

Para chegar a um equilíbrio cognitivo, como diria Piaget, é preciso que haja a incorporação de dados da realidade exterior, mas esta nunca será realizada como simples interiorização de um modelo externo. Isso significa a garantia de que o conhecimento é construído pelo sujeito que o incorpora, passando por um esquema de acomodação das estruturas de que já dispõe para recebê-lo. Dessa forma, expressando movimento do pensamento humano em cada indivíduo particular, a aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência.

Só há sentido para a aprendizagem, portanto, se o sujeito que aprende é um sujeito ativo. Nas palavras de Piaget (1977, p. 72): “Por não acreditar no inatismo das estruturas cognitivas nem numa simples submissão aos objetos, acentuo especialmente as atividades do sujeito”.

A questão está posta: como temos educado nossas crianças e adolescentes? Pensando que esses são, de fato, sujeitos de seu conhecimento, ou tratando-os como meros receptores de informações? Em 1976, escreveu Piaget:

[...] que um professor da escola de antigamente chame de otimista o ideal de ensinar aos alunos o mais possível e o mais rápido possível passa, mas que os espíritos criadores se inquietem ante a idéia de atribuir a cada criança uma capacidade de invenção e de reinvenção (e com o tempo que supõe toda construção efetiva), isso sim supera minha capacidade de compreensão (Piaget, in Seber, 1997, p. 39-40).

Trinta e cinco anos depois nos indagamos: Piaget referia-se aos métodos de antigamente ou aos que ainda fazem sucesso mediante as expectativas de vestibulares? Ele nos alertava que não se pode explicar algo cuja necessidade de invenção é do sujeito. Determinado conhecimento já existe, mas é novo para quem aprende e não pode ser explicado pelo simples jogo de representações ou, diríamos, de informações apresentadas pelo professor. Não haverá equilíbrio, já que os processos de assimilação e acomodação não serão impulsionados se não houver reinvenção. “As funções da inteligência consistem em compreender e inventar, em outras palavras, construir estruturas estruturando o real” (Piaget, 1998 [1969], p. 36).

Por certo, para uma pessoa aprender ela necessita participar da construção do seu próprio conhecimento. Para que este processo ocorra de forma eficaz, é preciso garantir alguns pontos essenciais. O primeiro deles, como já dissemos, é garantia da participação efetiva do aluno. Para que ele aprenda de fato, é necessário que participe ativamente

do processo de aprendizagem. Segundo Delval (2008, p. 81), a aprendizagem não é produto de influências exteriores, por exemplo, daquilo que os outros nos tratam de ensinar, mas é também preciso “uma participação ativa por parte de quem aprende”.

Outro fator importante é o interesse dos alunos: interessados no assunto a ser tratado na escola, o processo de aprendizagem passa a ser algo prazeroso, e os conceitos são mais facilmente compreendidos. Infelizmente, sabemos que na maior parte do tempo o interesse do aluno não é levado em conta e os conceitos que serão “ensinados” durante o período letivo são previamente determinados, o que pode fazer com que alguns alunos se sintam desmotivados e desvalorizados na escola. A realidade de nossas escolas, por sua vez, é bem diferente no que tange a essa questão: um aluno relata, por exemplo, que gostaria de aprender juros simples e compostos naquele ano na escola, mas “o professor não vai ensinar este conceito porque não está proposto no livro texto”. Observe-se o incômodo do aluno que já sabe que os conceitos que serão ensinados durante este ano serão apenas aqueles propostos pelo “livro-texto”, e que o seu interesse e o de seus colegas não serão levados em conta.

É preciso lembrar que “os alunos resistem a aprender coisas cuja utilidade não vêem, porque não conseguem encontrar gosto pelo saber, pela aprendizagem, pelo estudo e pelo esforço” (Delval, 2008, p. 237). Finalmente, tal ideia de construção remete-nos a pensar que todo e qualquer conhecimento que será construído parte de algo que o sujeito já sabe. Ora, há sempre um “conhecimento prévio”, mesmo que no entorno do tema em questão, que crianças e adolescentes já têm quando se ensina. É o

que Becker (2008, p. 61) reitera: “a rigor, pode-se dizer que nunca aprendemos um assunto completamente novo. O que é completamente novo é inacessível”. Nesse sentido, cabe ao educador promover a aproximação entre o trabalho escolar e as atividades que os seres humanos realizam para “desvendar os segredos na natureza ou da sociedade” (Delval, 2008, p. 135).

Na prática...

O que podemos encontrar nas salas de aula de nosso país? Estarão alunos e professores cientes dessa concepção de aprendizagem apresentada até aqui? Para responder a essas questões e no intuito de situar as discussões que fizemos, apresentamos a seguir os resultados de uma pequena investigação como um estudo empírico, de caráter descritivo, que teve como principal objetivo constatar o que pensam professor e aluno sobre o processo de ensino-aprendizagem. Como já destacamos anteriormente, este estudo consistiu na observação e em entrevistas com questões semiestruturadas com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de escolas particulares e públicas do interior de São Paulo. Foram observadas as aulas de 33 professores, num montante de 52 horas de observação em salas de aula de cinco escolas da região metropolitana de Campinas. Das entrevistas, transcritas depois de gravadas, participaram um total de nove estudantes, cuja escolha fora aleatória.

As questões propostas bem como as observações que foram feitas nesses ambientes escolares nos permitiram sustentar os pontos que acreditamos serem centrais para a compreensão do que de fato significaria a aprendizagem, alvo de nossas discussões. Os resultados a que chegamos permitem distinguir

três pontos cruciais para que a aprendizagem aconteça.

O primeiro deles diz respeito à postura do professor em sala de aula e ao fato de que o prazer em aprender está estreitamente relacionado com a empatia que a figura de autoridade alcança entre os estudantes, o modo como o professor ministra suas aulas e se relaciona com seus alunos. O segundo ponto refere-se à característica de uma “boa aula”; as aulas consideradas boas são aquelas em que há interação entre os alunos e participação efetiva desses no processo de construção do conhecimento.

Finalmente, o último ponto diz um pouco sobre o respeito entre alunos, professores e toda a comunidade escolar, e como isto se reflete nas salas de aula, como pressuposto de um “ambiente sociomoral cooperativo”. Passemos então a detalhar tais apontamentos, assim como as perguntas que foram organizadas para a coleta de dados.

Quando os alunos aprendem...

... quando o professor “é massa”

Uma das primeiras perguntas que fizemos aos alunos foi qual ou quais as matérias de que mais gostavam na escola e por quê. O que podemos destacar das respostas de nossos entrevistados é que uma grande quantidade dos alunos declarou suas preferências pelas disciplinas fortemente influenciados pela simpatia com relação aos professores das respectivas matérias. Dos nove alunos entrevistados, respostas como “Gosto das aulas de Química, porque o professor é legal” ou “Sinto prazer em participar da aula de Biologia por

causa da professora, que é massa” foram comuns entre eles. 33,3% das respostas desses adolescentes referiram-se à preferência por certa disciplina pelo fato de que se interessam pelos temas discutidos em aula. No entanto, 66,7% das respostas apontam para tal preferência devido ao tipo de relação que o professor estabelece em sala de aula.

Assim, alunos entrevistados sentem prazer em participar de aulas lecionadas por professores considerados “legais”. As explicações que os alunos fornecem nos permitem entender que um “professor legal” é aquele que está “mais preocupado com o interesse dos estudantes”, formando assim uma aproximação aluno-professor. Essa proximidade é sentida pelos alunos nas atitudes dos professores que utilizam uma linguagem mais compatível com a dos adolescentes ou na postura adotada durante as aulas, em que esses professores não se colocam numa posição de superioridade em relação aos alunos, como pudemos notar nas observações do cotidiano escolar. Por certo, “ensinar não consiste em transferir para a mente do aluno conhecimentos ou capacidades que o adulto possui, mas principalmente em criar as condições favoráveis para que aquele possa formar seus próprios conhecimentos” (Delval, 2008, p. 92).

Dentro dessa proposta de criar condições favoráveis, a empatia do professor aparece como um fator importante no processo de aprendizagem. É tarefa imprescindível do professor “aproveitar as inquietudes do aluno para lhes dar forma de problemas que sejam interessantes e que se relacionem com a estrutura das ciências, e tomar consciência das dificuldades encontradas pelo aluno para que este possa superá-las” (Delval, 2008, p. 162).

Esse é um dos grandes desafios da tarefa de ensinar: fazer o aprendizado ser interessante para os alunos. Os adolescentes nos ensinam que é preciso despertar no aluno a curiosidade de buscar o aprendizado. Os jovens entrevistados deixam claro que uma “boa aula” é gerida por alguém que desperta o interesse em quem aprende “partindo do que a gente já sabe”, como diria um de nossos entrevistados. Assim, o professor “legal” não é absolutamente aquele que toma uma postura permissiva ou o que nada faz em sala de aula: é, sim, aquele que reafirma a necessidade de envolver os alunos e respeita a sua capacidade de pensar quando parte do pressuposto de que o aluno tem algo a contribuir. Esse resultado a que chegamos corrobora aqueles encontrados por Galego e Becker (2008) quando falam da postura de um professor que sabe o que faz e não daquele que nada faz como sendo apreciado pelos alunos.

Por certo, empatia com o professor é a primeira das necessidades para uma aprendizagem eficaz, mas não a única. A segunda, ainda segundo nossos entrevistados, veremos a seguir.

...quando a aula é “de arrepiar” e não tem “tédio”

A segunda pergunta que fizemos aos alunos dizia respeito a quando uma aula não era boa. Questionados sobre “por que você se sente mal ou desanimado para participar de uma aula?”, nossos alunos entrevistados responderam que se sentiam desanimados quando não participavam ativamente das aulas, quando apenas “assistem” ao professor falar sobre determinado assunto.

Dos adolescentes entrevistados, 22,2 % relataram sentir-se desanimados nas aulas em que não se

interessam pela matéria, enquanto 77,8 % relataram sentir-se desanimados nas aulas que não consideram “boas, pois somente o professor fala”, embora haja algum interesse na disciplina.

Devemos atentar para o fato de que para estes alunos não é a matéria ministrada, e sim o papel e a postura do professor que têm significados mais relevantes para determinar quando uma aula é boa ou não, como vimos a partir dos dois pontos até aqui considerados.

Na contramão do que definimos como uma relação ideal entre professores e alunos, em que estes devem se conhecer e se respeitar, o que presenciamos na maioria das salas de aula são relacionamentos distantes, situações em que a cópia é predominantemente o método mais utilizado, tornando as aulas monótonas, pois, como o professor não interage com os alunos, ele não os conhece e não dá oportunidade para que eles discutam sobre o assunto que está sendo tratado. Por certo, podemos atribuir parte deste distanciamento às maratonas enfrentadas pelos professores, que, para comporem salários com que possam viver, enfrentam longas jornadas e trabalham em muitas escolas, o que não facilita nem proporciona uma maior interação professor-aluno. Acrescentamos a isso o fato de que as salas de aula estão, na maioria dos casos, superlotadas, contribuindo para o distanciamento entre docentes e discentes. Mas convenhamos, esses fatores não podem ser tomados isoladamente como causas maiores do fracasso em que a aprendizagem se encontra.

Infelizmente, observando as classes que nossos entrevistados frequentam, temos a seguinte situação: os professores não conhecem seus alunos, não reconhecem seus rostos, não sabem

os seus nomes e, é claro, não têm ideia de quais são os interesses desses alunos. Em um episódio, quando observávamos as aulas de determinado professor, fomos interpelados por ele, que nos abordou com a seguinte questão: “Você! O que é sentido?”, acreditando que éramos seu aluno. É preciso ressaltar que fomos depois investigar: não era um professor que estava há pouco tempo na escola trabalhando com tal turma, o que poderia explicar tal distração...

Em outra situação, presenciamos uma discussão entre um aluno e um de seus professores que, ao ser acusado de “perseguir” o aluno, assim se dirigiu a ele: “Qual é o seu número? Como você se chama?... não estou de perseguição com você, eu nem te conheço, menino!” Infelizmente, tais exemplos nos levam a crer que é grande a distância entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem...

Ainda neste contexto, podemos destacar também o clima autoritário criado por certos professores nas salas de aula. Segundo Delval (2008, p. 24), “a forma de aprendizagem, queiramos ou não, é autoritária e os estudantes ficam em segundo plano, o que explica o escasso rendimento que os escolares têm em sua aprendizagem”.

Provavelmente em consequência do autoritarismo imperante nas salas de aula, é comum presencermos aulas “tranquilas” em que os alunos se mantêm comportados em seus respectivos lugares, em silêncio e, aparentemente, atentos à aula. Porém, ao observarmos mais atentamente, percebemos que estes alunos não estão concentrados na explicação do professor, mas, sim, estão com o pensamento distante dali. Este estado de “apenas corpo presente” dos alunos, obviamente, não proporciona a aprendizagem.

Tais exemplos mostram que há algo bastante marcante em nossas escolas: o tédio. Infelizmente, a escola desses alunos ainda não aprendeu a lição de que sua função não é mais a de informar, haja vista a quantidade de cópias solicitadas pelos professores que pudemos constatar em nossas observações. Por certo, nossas observações nos mostraram que, nas cinco salas observadas, os 33 professores observados utilizaram ferramenta em suas aulas. Parecemos que a frase de Adler, dita há anos, ainda cabe: “A educação se resume ao seguinte: o aluno copia o que o professor escreve na lousa sem que nada passe pela cabeça de ambos” (Adler, in Paulino, 2001, p. 166).

Segundo Martin Carnoy (2005) numa pesquisa realizada na escola brasileira em 2004, o Brasil lidera a utilização de métodos mecânicos: as atividades baseiam-se quase que exclusivamente na memorização e na cópia: 91,6% colocam o conteúdo no quadro-negro para os alunos copiarem; 64,2% recitam tabelas e fórmulas; 63,8% das classes repetem sentenças. Infelizmente, podemos dizer que, em mais da metade das 52 horas de observação que fizemos em sala de aula, essa era a atividade solicitada aos alunos. Vencer o tédio e fazer com que a aula seja participativa é o segundo ponto crucial para que ocorra a aprendizagem. Contudo, há ainda um terceiro ponto que nos chama a atenção para a tarefa da aprendizagem.

...quando “a gente é respeitado”

Como expressam as próprias palavras de um dos estudantes observados durante a pesquisa: “Se o professor respeita a gente, a gente vai respeitar o professor”,

percebemos que, para os estudantes, o respeito deve ser recíproco. Dois exemplos podem ajudar a justificar essa necessidade.

No primeiro deles, temos a seguinte situação: após observar que o aluno usava um gorro durante a aula, a professora dirige-se a ele em alto e bom som: “Tira esse gorro na minha aula, por enquanto estou pedindo com gentileza, depois terá consequências.” Ela se referia à necessidade do cumprimento de uma regra da escola que proibia o uso do boné, toucas ou similares dentro da sala de aula. Uma regra convencional que não possui um conteúdo moral que assegure sua validade.

Infelizmente, na maioria das vezes, as situações de conflito, principalmente entre docentes e discentes, são resolvidas pelos professores com o uso de sua autoridade. Pouco se preocupam com o sentimento e opinião dos alunos e com a aprendizagem de valores morais que estariam em jogo se as discussões fossem acerca do respeito às pessoas, da humildade, da generosidade, e não sobre futilidades como a cor das meias, as sandálias coloridas ou os bonés, como comumente observamos acontecer nas salas de aula observadas.

Nessas aulas, notamos que, muitas vezes, o poder decisório situa-se apenas no professor; os alunos devem permanecer em silêncio e enfileirados e, consequentemente, não participam verdadeiramente do processo de aprendizagem e da construção do conhecimento, o que contribui para este escasso rendimento escolar. Em outra ocasião que vivenciamos, ao ser questionado sobre a possibilidade de falar com os alunos sobre os problemas que têm, o diretor assim se manifestou: “Eu converso com os alunos. Eu aqui dentro (da secretaria que é cercada por grades) e eles lá fora.” De fato, é possível

concluir a partir desses fatos que, não raramente, os que deveriam dar o primeiro passo para que o respeito mútuo dentro do ambiente escolar estivesse sempre presente às vezes são os primeiros a exigir respeito, mas não respeitam o próximo, independentemente da posição que ocupam dentro da comunidade escolar.

Nesse sentido, podemos nos questionar: dizemos que a escola ajuda a conquistar a autonomia... Como, se as regras dessa instituição continuam sendo criadas em função da autoridade e não quando os alunos vivem as necessidades delas? A escola é local de formação moral: se é “formadora”, é preciso que os alunos discutam as regras, pensem nas soluções dos problemas, avaliem o dia, participem de assembleias...

Os participantes de nossa pesquisa indicam exatamente o que seria necessário para que a aprendizagem, seja de conteúdos de matemática, geografia ou quaisquer outras matérias ou aquela ligada aos valores morais, de fato aconteça: é preciso a formação de um ambiente cooperativo. Nas palavras de Menin (1996, p. 45), cooperar, para Piaget, “é operar com... E estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações materiais, influências etc.”.

Por certo, manter, com exercícios estéreis, alunos por quatro horas sentados, enfileirados, cuja viagem mais próxima seja a nuca do companheiro da frente, leva inevitavelmente à formação de sujeitos rebeldes, egoístas, indiferentes, conformistas e ágeis para calcular os riscos de bem se comportarem apenas na presença da autoridade.

Tecendo algumas considerações...

As respostas dos estudantes entrevistados nos permitiram compreender que, para a aprendizagem ocorrer de fato, não basta apenas transmitir conteúdos e informações: a tarefa da escola é muito maior do que isso se pensarmos que sua responsabilidade é formar pessoas que saibam articular os conhecimentos e as informações que adquirem ao longo da vida. Isso porque, segundo pesquisas atuais², apenas 26% da população brasileira entre 15 a 64 anos é plenamente alfabetizada (consegue ler e entender algo maior do que uma notinha ou texto curto e simples). Embora a informação esteja ao alcance de praticamente todos e os meios de comunicação tenham se difundido muito em nossa sociedade, os dados sobre o analfabetismo funcional pouco mudaram, o que mostra que, embora o nível de informação tenha aumentado haja vista a facilidade de se obterem informações, a formação dessas pessoas não acompanhou este crescimento.

Restam-nos algumas indagações: será que os professores do nosso país estão preparados para esta profissão de educar e não somente transmitir conteúdos? Será que entendem o conceito de aprendizagem até aqui discutido e estão cientes de sua importância no processo de aprendizagem de seus alunos? Como fazer com que as aulas nas escolas de nosso país sejam participativas? Como fomentar o respeito mútuo entre professores e alunos? Como vencer o tédio e o autoritarismo?

Por certo, para que possam enfrentar e reverter estas situações, é preciso estarem preparados, como

escreveu Piaget (1998 [1969], p. 25): “A preparação dos professores constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado [...].” E continua o autor: “A única solução racional: uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis (pois, quanto mais jovens são os alunos, maiores dificuldades assume o ensino, se levado a sério) à semelhança da formação dos médicos”.

Trinta e tantos anos após a resposta de Piaget, Delval (2006, p. 21) aponta para o mesmo caminho: “A tarefa de educar requer preparo técnico, motivo pelo qual os professores têm de ser profissionais especializados que recebem formação adequada”. Investir na formação dos nossos professores e prepará-los para que sejam realmente atuantes no processo de aprendizado dos alunos é o caminho para que tornemos a educação, que é um direito de todos, um processo de aprendizagem prazeroso e eficiente.

Há quase 40 anos, Piaget (1973, p. 61) assim se referiu à educação: “O direito à educação [...] não é apenas o direito de frequentar escolas: é também, na medida em que vise à educação ao pleno desenvolvimento da personalidade, o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta”. Nosso desejo é que não demoremos mais 40 anos para que, de fato, nossas escolas possam ser espaços dessa construção!

² Dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), do Instituto Paulo Montenegro, em 2006.

Referências

- BECKER, F. 1999. Tomada de consciência. In: O.Z. MANTOVANI DE ASSIS; M. CAMARGO DE ASSIS, M., *Anais do XVI Encontro Nacional de Professores do Proepre: Educação, escola e autonomia*. Campinas, LPG/Unicamp, p. 17-22.
- BECKER, F. 2008. Aprendizagem: concepções contraditórias. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 1(1):53-73.
- CARNOY, M. 2005. *A vantagem acadêmica de Cuba*. Rio de Janeiro, Ed. Ediouro, 272 p.
- DELVAL, J. 2006. *Manifesto por uma escola cidadã*. Campinas, Papirus, 176 p.
- DELVAL, J. 2008. *A escola possível*. Campinas, Editora Mercado das Letras, 252 p.
- DICIONÁRIO AURÉLIO. 2010. Disponível em <http://www.dicionarioaurelio.com.br/dicionario.php?P=Aprendizagem>. Acesso em: 06/06/2010.
- GALEGGO, A.B.; BECKER, M.L. 2008. Adolescência e respeito: a docência que faz a diferença. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 1(1):116-136. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/scheme>. Acesso em: 15/03/2011.
- MACEDO, L. 1994. *Ensaios construtivistas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 170 p.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. 2002. Direito a educação e prática pedagógica. In: O.Z. MANTOVANI DE ASSIS; M. CAMARGO DE ASSIS, PROEPRE—Fundamentos teóricos para a Educação Infantil. Campinas, LPG/Unicamp, p. 17-36.
- MENIN, M.S.S. 1996. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: L. de MACEDO (Org.), *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 37-104.
- MICHAELIS. 2010. Moderno dicionário da língua portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=aprendizagem>. Acesso em: 06/06/2010.
- PAULINO, L. 2001. A dinâmica de um ambiente cooperativo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE: “TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO: NOSSO DESAFIO”, XVIII, Campinas, 2001. *Anais...* Campinas, Faculdade de Educação, Unicamp, p. 165-173.
- PIAGET, J. 1983. A epistemologia genética e sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética. In: J. PIAGET, *Grandes pensadores*. 2ª ed., São Paulo, Abril Cultural, p. 3-208.
- PIAGET, J. 1998 [1969]. *Psicologia e pedagogia*. 9ª ed., Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 182 p.
- PIAGET, J. 1973. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro, José Olympio, 80 p.
- PIAGET, J. 1977. A teoria de Piaget. In: L. CARMICHAEL, *Manual de psicologia da criança*. São Paulo, EPU, EDUSP, Vol. 4: Desenvolvimento cognitivo 1, p. 71-117.
- PIAGET, J.; GRECO, P. 1974. *Aprendizagem e conhecimento*. São Paulo, Freitas Bastos, 240 p.
- SEBER, M.G. 1997. *Piaget: O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo, Ed. Scipione, 246 p.

Submetido: 12/07/2010

Aceito: 12/09/2011

Luciene Regina Paulino Tognetta
LPG/Faculdade de Educação Unicamp
Av. Bertrand Russel, 801, Cidade
Universitária “Zeferino Vaz”
13083-865, Campinas, SP, Brasil

Karina Oliveira
LPG/Faculdade de Educação Unicamp
Av. Bertrand Russel, 801, Cidade
Universitária “Zeferino Vaz”
13083-865, Campinas, SP, Brasil

Paula Aparecida Kikuchi
LPG/Faculdade de Educação Unicamp
Av. Bertrand Russel, 801, Cidade
Universitária “Zeferino Vaz”
13083-865, Campinas, SP, Brasil