

A escola como espaço de aprendizagem¹

Arnaldo Nogaro²

Resumo

Pensar a aprendizagem se constitui um desafio atual e urgente na medida em que ouvimos vozes de diferentes direções proclamando a consolidação da sociedade do conhecimento. Num mundo em transformação acelerada, onde a tecnologia impõe seus ritmos e regras à vida cotidiana, pensar na escola é um apelo necessário, principalmente como comunidade de aprendizagem. Ensinar é inseparável do aprender, vocação essencial de todo ser humano. Nas relações que se criam entre os que ensinam e os que aprendem constroem-se os caminhos da aprendizagem, emerge o sentido da escola. Qual o impacto da sociedade do conhecimento na escola? Qual o papel do professor? Como organizar a escola enquanto espaço que oportuniza o aprender? A história deste texto é a tentativa de encontrar respostas a estas e outras questões.

Palavras-chave: Aprendizagem. Escola. Professor.

Ao propormos o tema da aprendizagem³ para nossa reflexão queremos enfatizar sua importância hoje, especialmente se o olharmos da perspectiva das profundas mudanças que estão se processando na sociedade atual no que diz respeito ao conhecimento e seus produtos. Temos ouvido falar muito sobre ensinar, aprender, aprendizagem, papel e função da escola, professor gestor do conhecimento, etc., enfim, uma série de denominações que nos fazem parar e refletirmos mais profundamente sobre estes conceitos. Haveria sentido em problematizarmos os mesmos? Que razões se colocariam como importantes para que viéssemos a debater sobre eles?

O que nos inquieta, a angústia própria de um educador esperançoso, é a pergunta que não quer calar sobre o que podemos esperar da escola hoje? Ela responde aos apelos da

¹ Artigo publicado na Revista **Filosofazer**, ano XIV, nº 26, 2005/I.

² Professor da URI –Campus de Erechim. Doutor em Educação – UFRGS.

³ Usaremos a expressão “aprendizagem” dentro do sentido dado por Antunes (2002). Para ele ela pode ser definida como uma mudança relativamente permanente no comportamento que resulta da experiência. Ao longo do texto vamos procurar definir melhor o que entendemos por esta expressão, mas de antemão a vemos como associada a aprender e ensinar como tarefas da escola e também daquilo que se faz além de seus muros.

atualidade? A quem ela se destina? Há uma série de outros porquês que poderiam ser arrolados aqui, mas que achamos por bem não fazê-lo neste momento, pois o foco é procurarmos apresentar a proposta que nos moveu a isso: como a escola pode ser um espaço de aprendizagem? Queremos contribuir com algumas indagações e digressões sobre ela. Este é o mote propulsor que nos levou a escrever este texto.

A sociedade do conhecimento e a escola

A mente humana é a mesma, a capacidade de aprender, de socializar-se, de inserir-se na cultura é a mesma, independente da diversidade racial ou social. (Arroyo).

Com as sucessivas transformações e com a disseminação da tecnologia da informação de forma rápida, mais do que qualquer outra coisa, constituir-se-á como determinante a capacidade de aprender de cada indivíduo. “A questão hoje é menos possuir a informação do que saber encontrá-la, selecioná-la, utilizá-la de forma apropriada, saber sua veracidade, sua credibilidade, a que interesses está servindo.” (LIBÂNEO, 2004, p. 47). Como a escola está preparada para auxiliar nesta formação? Em que a instituição escolar vai auxiliar para preparar os indivíduos para esta sociedade da aprendizagem?

Para Guimarães (2004), os vários setores da atividade humana passam por significativas mudanças que se concretizam em novas configurações da ordem econômica e política relacionada ao conhecimento, às vinculações pessoais, às comunicações, entre outras, que trazem conseqüências efetivas para a educação escolar.

Hargreaves (2004), exemplifica como algumas sociedades mudaram a escola, transformando-a em um poderoso fator de desenvolvimento desta capacidade de aprender. Ele traz os exemplos de Cingapura e Japão e como estas sociedades se mobilizaram para que a escola não ficasse à margem e sim se transformasse na agente de geração de cabeças pensantes. “[...] estão agora reduzindo a quantidade de conteúdo prescrito no currículo, promovendo mais flexibilidade dos professores e exigindo mais criatividade em sala de aula.” (2004, p. 36).

Alguns autores falam em uma sociedade do conhecimento, mas destacam o que denominam de “economia do conhecimento” na qual se insere o trabalho humano como resultado da capacidade das pessoas processarem as informações, transformá-las,

“transportá-las” para o mundo operatório do trabalho. “Nessa sociedade em constante transformação e auto-criação, o conhecimento é um recurso flexível, fluido, em processo de expansão e mudança incessante.”(HARGREAVES, 2004, p. 32). Os trabalhadores serão definidos por novas características que vão além da capacidade de “execução”, para construir uma cultura da inovação, na qual seus empregos vão depender da capacidade de se manterem aprendendo acerca de si próprios e uns com os outros. Os trabalhadores estarão voltados mais para o conhecimento do que para as máquinas. “Uma economia do conhecimento não funciona a partir da força das máquinas, mas a partir da força de cérebro, do poder de pensar, aprender e inovar.” (HARGREAVES, 2004, p. 34).

Os índices de escolaridade, assim como o número de anos que um aluno permanece na escola tem aumentado significativamente. Isto poderia nos levar a concluir que está havendo maior aprendizagem e que os alunos estão se qualificando cada vez mais, no entanto isto não ocorre dentro de uma sistemática tão natural. “Mais educação escolar nem sempre corresponde a uma aprendizagem melhor.”(HARGREAVES, 2004, p. 31).

O impacto da sociedade do conhecimento na informação e nas políticas de formação de professores será visível. Um outro jeito de ensinar, uma nova concepção pedagógica e epistemológica implicará em uma formação diferente que preparará este mestre. Exigirá uma nova postura dos professores em formação e dos formadores, pois há uma complexidade maior no processo e está em permanente mudança, em metamorfose contínua. O que leva Libâneo (2004) a afirmar que o processo de aprendizagem, a democracia na escola de hoje, significa qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares. E não há como fazer isso sem a mediação da professora e do professor. A simbologia dos “mutantes” é muito oportuna para transmitirmos a idéia de docente que se exige. “Os professores de hoje, portanto, precisam estar comprometidos e permanentemente engajados na busca, no aprimoramento, no auto-acompanhamento e na análise de sua própria aprendizagem profissional.” (HARGREAVES, 2004, p. 410/11).

Assim como as pessoas, as escolas que são feitas por pessoas, têm uma tendência a não mudar enquanto puderem permanecer como estão. A mudança gera a necessidade de sair da zona de conforto e de desapego, mas quando não conseguimos suportar uma situação algo precisa ser feito e é aí que devemos buscar uma opção melhor, aí vem a necessidade de mudança. Embora não podemos esquecer que muitas mudanças não

acontecem porque queremos ou que seja de nossa vontade, mas são geradas por fatores externos, alheios a nossos desejos e nos parece que é isto que acabará acontecendo com a escola. Muitos fatores externos e indiretamente ligados a ela acabam provocando sua mudança. E nisto há algo bom que é a mudança, mas há que se ter um cuidado para que os objetivos da mudança não sejam alheios aos fins da escola, o que a desvirtuaria de sua função formadora para tornar-se um instrumento a serviço de outros atores do mundo em transformação como a economia e os interesses de alguns segmentos sociais, excluindo novamente o grande contingente que precisa da escola para inserir-se socialmente.

A superação de dificuldades, de desafios, é que promove a autonomia e a inteligência. O conhecimento proveniente dos livros é um suporte inestimável, mas não basta, como também não são suficientes as novidades da tecnologia. É preciso procurar desenvolver outras competências⁴ essenciais para quem deseja atuar em sala de aula, entre outras, ser flexível, ter atitudes coerentes e justas, boa vontade e mente aberta para novos desafios; autodisciplina, compromisso, entendimento das lacunas entre as gerações.

Num mundo onde ter acesso á informação é cada vez mais fácil, não é mais o professor que detém todo o conhecimento. “Ele deve assumir o papel de mediador da aprendizagem. Precisa ser um provocador da construção do conhecimento.” (MEIER, 2004, p. 09). Por isso que falamos de uma compreensão ou percepção, diferenciada do professor em relação à sua profissão e à sua capacidade de perceber as mudanças no mundo da vida e na esfera do conhecimento, queremos enfatizar que é necessário ter a profissão de professor como uma construção dinâmica que traz consigo diferentes desdobramentos com conseqüências imediatas na sua formação/atuação. “É nesse contexto que se insere o estudo da especificidade do saber pedagógico, do modo como o professor aprende, da natureza da atividade educativa nos seus vínculos com os conhecimentos das demais áreas.” (GUIMARÃES, 2004, p. 46).

A imagem do sujeito “formado” tende a desaparecer e ceder lugar ao sujeito em formação permanente, pois há a necessidade de ser um indivíduo em constante busca,

⁴ Para deixar mais clara a compreensão de competência, vamos nos utilizar do pensamento de Ramos (2001) que define com precisão sua abrangência e seu significado. Para a autora, “[...] à noção de competência, além de se associar a mobilização de conhecimentos de toda ordem, incluindo as habilidades e os valores, deve-se remeter à mobilização das dimensões prática e formalizadora da inteligência, como pressuposto de uma aprendizagem contínua sobre assuntos os mais variados e distintos.” (**A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** São Paulo: Cortez, 2001).

inquieta, interrogadora. A concepção de que feita a formação inicial já se possui os requisitos básicos e fundamentais que garantem para o percurso total do exercício, terá que ser revista; a crença de que a experiência e o tempo se encarregarão de trazer o melhoramento da performance profissional por si só, de que a aprendizagem poderá ser feita por tentativa e erro no exercício docente será profundamente abalada e revista.

Em um mundo em constante transformação, com o conhecimento se ampliando, comunidades se transformando e políticas voláteis e oscilantes na educação, os professores da sociedade do conhecimento devem desenvolver e ser ajudados a desenvolver as capacidades de correr riscos, lidar com a mudança e desenvolver investigações quando novas demandas e problemas diferentes os confrontarem repetidamente. (HARGREAVES, 2004, p. 44).

Percebamos que nos referimos a “formação” e não treinamento, por acreditar que a formação dá ao sujeito um cabedal maior de conhecimentos, de saberes que lhe permitem desenvolver sua prática como docente. A escola realiza trabalho pedagógico e não simplesmente processo de ensino, o que exige do professor envolvimento, em todas as dimensões do trabalho, e não somente o domínio técnico. O que está em jogo quando usamos a expressão “treinamento” em educação não é apenas uma questão de uso de habilidades técnicas e competências, do uso das mesmas de forma adequada segundo a orientação de um instrutor, mas há questões de ordem pessoal, moral e políticas que interferem num determinado jeito de se “fazer algo”. Este fazer algo não é neutro, mas perpassado por ideologias vividas e incorporadas tanto por quem diz como fazer como quem segue as “orientações”. Isto nos remete a optarmos pela expressão “formação” por incorporar estas variantes do desejo, da vontade, dos valores dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Nossa prosperidade futura depende de nossa inventividade, nossa capacidade de aproveitar e desenvolver nossa inteligência coletiva para os atributos centrais da economia do conhecimento, isto é, a inventividade, a criatividade, a solução de problemas, a cooperação, a flexibilidade, a capacidade de desenvolver redes e de lidar com a mudança, e o compromisso com a aprendizagem para toda a vida. (HARGREAVES, 2004, p. 215).

Silva (2004), ao falar do papel do professor atribui-lhe a tarefa de ser o mediador entre o aluno e o conhecimento. Não podemos esquecer que a adesão e o consentimento do aluno contribuem sobremaneira para consolidar o processo de ensino-aprendizagem.

Porém, a ação eficaz e intervenção adequada contribuem para o sucesso da aprendizagem discente.

Mediar a aprendizagem é uma atividade emocional, mas que envolve uma dimensão ética que vai desde o profissionalismo de medir as conseqüências da própria ação para a formação do aluno, até detalhes relacionados ao distribuir adequadamente a atenção entre os alunos da classe. (GUIMARÃES, 2004, p. 52).

Há uma reflexão necessária: até que ponto a sociedade do conhecimento e a economia do conhecimento contribuem com a humanização do homem? Quais os efeitos que isto tem para o relacionamento humano? Em que contribuem para uma maior qualidade de vida? Será que fomos gerados para respondermos aos apelos e desafios desta sociedade? Que crítica cabe a ela?

Não podemos negar que obtemos muitos ganhos, entre os quais está a rapidez da informação, a difusão do conhecimento, a facilidade de comunicação entre as pessoas, mas ao mesmo tempo tem gerado uma certa “neurose” coletiva e uma obsessão pela informação. “A sociedade do conhecimento é, de muitas maneiras, mais uma sociedade do entretenimento na qual as imagens fugazes, prazer instantâneo e pensamento mínimo fazem com que ‘nos divertamos até morrer’.” (GARGREAVES, 2004, p. 56).

Para Hargreaves (2004), os professores devem pensar não apenas como ensinar para a sociedade do conhecimento, mas também sobre como ensinar para além dela, de forma que possamos tratar de outros valores humanos e propósitos educacionais consistentes, além do lucro, propósitos estes relacionados a caráter, comunidade, democracia e identidade cosmopolita.

O tempo de aprender

O problema está na dificuldade de aceitar que todos os alunos têm a mesma capacidade de aprender os saberes e os valores. (Arroyo).

Bons professores entendem completamente que o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos acontecem quando os professores têm relacionamentos de cuidado e solidariedade com seus alunos e quando estes estão envolvidos emocionalmente com sua aprendizagem. A aprendizagem verdadeira supõe seu centro num professor que coordene e

alimento o processo vivo do aluno. Ele é o responsável pelos desafios inteligentes que o aluno terá que enfrentar.

Assim, práticas formativas referem-se a maneiras bem identificáveis de ensinar, mas também à qualidade das relações entre professor e aluno, ao exemplo profissional, à autoridade intelectual do professor formador, entre muitas outras ocorrências que os alunos podem avaliar como importante para o aprendizado do ser professor. (GUIMARÃES, 2004, p. 56).

Quando falamos das mudanças, das transformações que se processam em nossas vidas e na sociedade global subentendemos uma questão que nos parece importante lembrar: o tempo. Kant (1996), filósofo alemão, já abordara o tempo e o espaço como a priori de toda e qualquer possibilidade de ação e compreensão humanas. Embora o filósofo já nos alertara, não é tão consensual assim a compreensão do tempo como princípio de possibilidade do fazer e do existir humanos. Nossa ação se desenvolve sem que reflitamos sobre o tempo que sustenta e nos possibilita esta ação. “O homem não é o pai do tempo nem da evolução. Ele é o seu produto.” (PRIGOGINE, 2003, p. 21). No campo educacional é oportuno que chamemos atenção para a questão do tempo. Para tudo na vida há um tempo e não seria diferente no educar. Mas não se trata apenas de cronologia pura, mas da compreensão do tempo enquanto “tempo de aprender”, enquanto “estar sendo”, movimento de construção e auto-construção pessoal e coletivo, dinâmico ou seja, o tempo e o espaço como possibilidades de diferentes práticas sociais, culturais, religiosas, econômicas.

Isto tem se mostrado promissor para conhecermos e conduzirmos melhor não apenas nossas condutas pedagógicas como, ainda, para avaliarmos as perspectivas futuras das novas tecnologias que hoje estão sendo incorporadas como uma ferramenta a serviço do ensino e da aprendizagem. (VEIGA-NETO, 2004, p. 108).

O tempo que aqui queremos abordar é o tempo da aprendizagem, no sentido de que cada ser humano possui um tempo. “Quando o tempo dos professores lhes é roubado, uma das coisas mais preciosas que se perdem são os períodos para aprender a pensar.” (HARGREAVES, 2004, p. 123). Este mesmo autor (2004), demonstra, a partir de uma pesquisa realizada junto a docentes, que o tempo é uma das questões que mais os preocupa, vem antes mesmo do que a ineficiência e inadequação do desenvolvimento profissional. Os problemas em relação ao tempo são sentidos em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação é um dos momentos em que se manifesta concretamente os dilemas em relação ao tempo: seja para planejar, seja para analisar os trabalhos elaborados pelos alunos, seja para retomar aspectos que necessitem ser retomados. Para Demo (2004) as questões referentes à avaliação precisam ser melhor explicitadas pois ela é uma contenda longa e complicada, tendo-se a necessidade de discutir primordialmente sobre a aprendizagem quando nos referimos à avaliação; pois mesmo que tenhamos aumentado os dias letivos e melhorado os índices quanto ao ingresso de crianças nas escolas não melhoramos a aprendizagem. Os desacertos da educação estão muito mais associados à ausência de aprendizagem do que outros como a forma como se faz a avaliação.

Quando trabalhamos, junto a professores, a questão da avaliação, o tempo é uma das primeiras observações que surgem: “dá tempo para isso?”, “Como vamos fazer com o tempo?”, “São muitos alunos para pouco tempo!”. Estas são algumas das manifestações mais comuns, por parte dos professores, demonstrando a impossibilidade de falarmos de aprendizagem sem requerermos o debate em torno da questão do tempo.

Ensinar não é apenas a prática intelectual ou cognitiva de transmitir conhecimento ou desenvolver habilidades nos alunos. [...] Ensinar deve ser uma prática emocional positiva por intenção, que motiva os professores a ter seu melhor desempenho com aqueles ao seu redor, ou se tornará uma prática emocional negativa por negligência, na qual os professores se distanciam de seu ensino e, como resultado disso, perdem em qualidade na sala de aula. (HARGREAVES, 2004, p. 132).

De modo geral olhamos a avaliação da perspectiva dos instrumentos, da forma como é feita, procurando por novas denominações, como que se mudando a nomenclatura mudar-se-ia a essência ou a substância. Define muito bem Demo (2004), quando afirma ser o cerne da avaliação uma questão de concepção pedagógica muito mais que uma questão de método. “Aí o defeito mais gritante sequer está nos métodos de avaliação, mas na aprendizagem quase inexistente.” (p. 26).

A avaliação precisa ser vista como uma oportunidade impar para aprender, pois quando o aluno comete um erro e a avaliação detecta o mesmo surge a oportunidade de refazer, reconstruir o conhecimento. O erro então não se constitui como mácula ou como algo a partir do qual podemos condenar alguém ou excluí-lo, mas como momento e oportunidade para aprender o que não foi, até então, aprendido. Erramos para aprender, pois o erro nos dá uma demonstração de nosso conhecimento ou do ainda não conhecido;

ele permite que alimentemos a esperança que é possível conhecer senão deste, de outro modo.

O erro no processo de ensino-aprendizagem precisa ser considerado sob uma outra perspectiva, diferenciada da até então que o vê como oportunidade para castigar e punir quem errou. Ele se apresenta como um sinal, uma demonstração de como o aluno está ou não construindo sua aprendizagem e permite, revela-se como o fato pelo qual o professor pode acompanhar e auxiliar na melhor aprendizagem do estudante. “O problema da escola não é a repetência, mas, sim, a não aprendizagem.” (GROSSI, 2004, p. 49).

Olhando para as escolas de hoje nos perguntamos: são espaços de aprendizagem? Por que nos interrogamos sobre isso? Não é óbvio que assim o fossem? Não é tão pacífica assim a compreensão sobre elas. A docência e o espaço escolar mudaram muito e com a mudança abriram-se para as escolas novas formas de ser e fazer. O seu “quê fazer” foi profundamente modificado, ficando para as escolas outras tarefas como alimentar as crianças, cuidar delas, protegê-las da violência doméstica e das ruas, etc. “Se fossem organizações de aprendizagem, as escolas desenvolveriam estruturas e processos que lhes capacitassem para aprender no interior de seus ambientes imprevisíveis e mutantes e responder a eles com rapidez.” (HARGREAVES, 2004, p.141).

Quais são os momentos da aprendizagem na escola? Comumente temos a aula como ponto de referência da aprendizagem. Como ela tem sido conduzida? Como são nossas aulas? Parece oportuno uma breve pausa reflexiva sobre ela. O professor diz que “dá aula”. O que realmente se pode entender por “dar aula”? Será que para pensarmos a aprendizagem não seria profícuo discutirmos e tematizarmos sobre a aula? Os procedimentos adotados em relação às aulas são muito pouco, e o que é pior, os procedimentos não são mudados porque as concepções sobre o “quê fazer na sala de aula” não mudaram, permanecem rotineiramente sendo difundidas da mesma forma e com vigor magistral.

A aula, se for reprodutiva de conteúdos ou instrucionista, não motiva o saber pensar, autonomia e emancipação dos alunos, tornando-se, mais facilmente, em empecilho, ao evitar que se pesquise e elabore, entre outras atividades cruciais da aprendizagem mais profunda. (DEMO, 2004, p. 07).

Em diferentes momentos da história da educação encontramos questionamentos sobre a aprendizagem, sobre a origem do conhecimento. Diferentes teorias surgiram versando sobre esta problemática. Para Grossi (2004), sabemos hoje que a aprendizagem é

uma construção, que os conhecimentos nem estão prontos dentro de nós e nem vêm prontos de fora. Eles resultam do encontro de pólos bem nítidos:

- “- de uma inteligência ativa de quem quer compreender o mundo;
- da realidade que nos cerca;
- da influência forte dos grupos humanos com os quais temos contato.” (p. 24).

Esta posição avança em relação às proposições do inatismo⁵ e do empirismo⁶ projetando o aprender como resultado do esforço do aprendente em interação com o meio e com outros sujeitos. Esta posição nos faz pensar na sala de aula como uma comunidade de aprendizagem, como o lugar para aprender em certos períodos de tempo, como um ato cultural, resultado da intervenção dos sujeitos.

Dentro dessa nova dinâmica do conhecimento e frente a esta visão da aprendizagem esperamos dos professores, mais do que qualquer outra pessoa, que construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades para a inovação, a flexibilidade e o compromisso com a transformação, essenciais à prosperidade econômica.

E um dos aspectos fundamentais para a formação inicial do professor, ao qual o desenvolvimento da licenciatura deve responder, parece-nos que passa a ser: quais saberes profissionais ensinaremos aos nossos professores, qual identidade profissional queremos lhes sugerir. (GUIMARÃES, 2004, p. 98).

O fato da aprendizagem dar-se como processo e na interação como o meio e entre indivíduos nos permite afirmar que a organização ou a pré-disposição de um ambiente que propicie a aprendizagem ou a favoreça deve ser levado em conta. Isto nos faz reforçar a importância da sala de aula enquanto espaço dinamizador da aprendizagem. Conforme Demo (2000), o erro não está, em si, em dar aula, mas em que a aula é transformada em centro do professor. Grossi (2004) é enfática ao afirmar que a aprendizagem é um fenômeno possível para todos, mas dependente do ambiente ensinante que lhes foi organizado e oportunizado. As salas de aula de hoje são estes ambientes? Elas oportunizam e favorecem a aprendizagem? Como elas poderiam otimizar a aprendizagem? “À luz destas novas compreensões, está sendo preciso criar outro arcabouço e outro funcionamento, para

⁵ Admite a existência de idéias ou de princípios independentes da experiência.

⁶ Defende que o conhecimento provém unicamente da experiência.

as escolas como um todo, assim como para as salas de aula e, em conseqüência, para a avaliação.” (GROSSI, 2004, p. 25).

Falar de aprender, aprendizagem é tarefa árdua, pois nos remete a buscar auxílio nos pensadores que já se pronunciaram a este respeito para darmos maior solidez aos nossos argumentos. Temos falado muito em pedagogia, fracasso escolar, inclusão, exclusão e parece-nos que nos referimos pouco a aprender e à aprendizagem. Damos muita aula, aumentamos a carga horária, mantemos mais tempo os alunos “ocupados”, mas isto não necessariamente se reverte em maior aprendizado. O que seria realmente aprender? Buscamos em Antunes (2002) uma primeira afirmação sobre o aprender. Na sua ótica, aprender significa sempre reestruturar o sistema de pensamento com o qual compreendemos as coisas, as pessoas e, naturalmente, o mundo.

De acordo com Grossi (2004), aprender não é conseguir se lembrar de ensinamentos transmitidos prontos em aula, mas dispor de esquemas de pensamento que permitam enfrentar problemas. “Esquemas de pensamento são os motores do funcionamento da inteligência, sabendo-se que ser inteligente não é nem dom nem lembrança genética. (p.33). E a escola tem uma função primordial nesta empreitada, em desafiar o aluno a questionar, problematizar, desenvolver formas múltiplas de pensar. Para Demo (2004), montar a concepção de aprender implica saber pensar, construção da autonomia questionadora, cidadania participativa; cuidar que procedimentos avaliativos se aproximem desta expectativa, ultrapassando vezos reprodutivos instrucionistas.

Aprender consciente é próprio do ser humano. Segundo Trevisol (2003), não há nada mais rico e fascinante do que a mente humana, que possui uma capacidade bem próxima do infinito, mas pode se perder na mais densa finitude quando não aprender a “jogar” antagonicamente com a realidade das experiências humanas, na qual ela é palco e figurino ao mesmo tempo. Só o homem tem a capacidade de pensar e repensar processos. Tem a possibilidade de criar, interpretar e re-interpretar. Como diz Demo (2004), funciona de dentro para fora, diferentemente das máquinas, computadores que necessitam de alguém que dê um comando, que os acione. Portanto a capacidade de construir, de dar formas diferentes às coisas é um atributo humano, superando assim o tecnicismo e o mecanicismo. “Quem conhece não aceita o que está dado, nem biológica, nem historicamente, pois imagina poder fazer diferente, ser diferente, pretender muito mais.” (DEMO, 2004, p. 15).

O ser humano, como ser inacabado e em construção leva este mesmo movimento para a dinâmica da vida em outras dimensões, interferindo. “Entre as dinâmicas mais fantásticas do desenvolvimento humano está a habilidade infinita de aprender e conhecer.” (DEMO, 2004, p. 17).

Todos desejamos que a escola, entendida como espaço que oportuniza aprendizagem, desenvolva a autonomia dos indivíduos. Pois, “[...] a autonomia dos indivíduos é condição fundamental da evolução da sociedade.”(CIURANA, 2003, p. 51). Ser autônomo é pensar por conta própria, caminhar com as próprias pernas, ter capacidade de decisão. O que faz Demo (2004) afirmar que o futuro da autonomia do ser humano depende, em grande parte, da habilidade de aprender e conhecer. Para Freire (1997), o aluno que realmente aprende é aquele que desenvolveu suas capacidades de tal maneira, foi motivado a desenvolver-se, influenciado de tal modo que não se deixa influenciar. Parece um jogo de palavras, mas é o resultado efetivo que comprova a existência da autonomia do sujeito. Ele pode escolher dizer sim ou não a partir de seus desígnios interiores e não a partir de qualquer outra voz exterior. “No saber pensar não se decide apenas conhecer, mas mormente ser cidadão capaz de história própria.”(DEMO, 2004, p. 20).

O ambiente de aprendizagem é muito importante para o desenvolvimento das diferentes dimensões e potencialidades do aluno.

Cada aluno tem um valor significativo e particular com suas potencialidades de auto-transformação e ao mesmo tempo contém o grupo, assim como cada ponto, segundo o princípio do holograma, contém todas as informações sobre o objeto na sua totalidade. (COSTA, 2003, p.272).

E a boa aprendizagem do aluno tem uma correlação muito estreita com a atuação do professor neste espaço. O que faz Costa (2003) afirmar que o papel do educador é de acompanhar o educando, ajudando a atualizar o seu potencial, respeitando sua história e deixando lugar para a criatividade, a afetividade, a emoção. E isto pode ser percebido quando um aluno de quinta série desenvolve o pensar de forma muito mais profunda e apropriada do que outro aluno de oitava série que vem de outro ambiente, que apenas lê um texto, sem o desenvolvimento das potencialidades e capacidades percebidas no primeiro. Claro que há os intervenientes de ordem pessoal, das capacidades pessoais de cada um, mas o que queremos é que percebamos como o ambiente e o apoio docente podem contribuir ou não para o crescimento e desenvolvimento das aprendizagens dos indivíduos.

O professor precisa saber observar se seu aluno está aprendendo a argumentar, se é capaz de apresentar fundamentação para o que pretende dizer, se escuta o outro com atenção e responde com elegância e inteligência, se distingue entre autoridade do argumento e argumento da autoridade, se vai se tornando capaz de texto próprio, se consegue ler autor para se tornar autor, se alcança desconstruir autores, conceitos e teorias, para os reconstruir com autonomia, e assim por diante. (DEMO, 2004, p. 70).

Como diz Trevisol (2003), não ter uma visão profunda e ampliada do que é ser humano é não saber para que direção apontar e desconhecer o que poderia impedir o processo educacional de quem está em via de educação. “Cuidar da aprendizagem traduz, ademais a integridade do processo de aprendizagem, que nunca se reduz ao aspecto racional lógico. Está em jogo a formação da personalidade humana como um todo.” (DEMO, 2004, p. 75). Falar da aprendizagem neste sentido implica não perder de vista a dimensão de totalidade do sujeito humano.

A ação do professor em relação à aprendizagem

Tudo o que acontece na escola e na rede pode ser uma situação-mediadora da aprendizagem ou da não aprendizagem. (Arroyo).

Na sociedade do conhecimento talvez caiba ao professor um papel que ele, muitas vezes, relegue como secundário diante da importância que o conteudismo e a reprodução ganharam, que é o de trabalhar com o aluno e no aluno uma “metodologia” que o permita entender como chega ao conhecimento, como é o seu jeito de conhecer, para que de posse dessa “pedagogia” ele saiba remeter-se a outros conhecimentos e a novas aprendizagens.

Isso só será possível se ele conhecer o seu próprio jeito de conhecer, sentir e se posicionar diante da vida e suas recorrentes necessidades de significação, mas permanecendo sempre atento à possibilidade do engano, da ambigüidade, do erro e da ilusão fantástica. (TREVISOL, 2003, p. 18).

Perguntar sobre o aprender faz com que nos questionemos sobre como “funciona” nossa cabeça, nossa inteligência, nosso pensamento. Entender como as relações entre o real e o mental acontecem ajuda-nos a trabalhar melhor os exemplos, a discernir com mais clareza a dinâmica, a gênese do que denominamos conhecimento. “No processo de aprender e ensinar, a forma é também conteúdo da formação.” (GUIMARÃES, 2004, p.

57). Para Grossi (2004), evidentemente, que, se temos muito que alterar no modo de ensinar, muito teremos que alterar também no modo de avaliar, dentro da lógica de uma nova teoria sobre o aprender.

Para chegarmos a aprendizagem ou a aprender algo precisamos desejar este objeto ou este algo. É preciso uma mobilização do sujeito em direção ao que deseja aprender. Trevisol (2003), quando fala do desejo refere-se àquela disposição que existe em todo ser humano de organizar todas as suas energias em vista de um objeto considerado fundamental. Parece óbvio que para que exista desejo há a necessidade de objeto de desejo. Transferido para o campo do conhecimento é o conhecimento prévio que se coloca como possibilidade de novo conhecimento, é o conhecido, o aprendido que gera novas e maiores aprendizagens. Segundo Grossi (2004), aprender pressupõe uma proposta de desafios, a partir de situações e de procedimentos que despertam desejo no aluno. Os desejos são o potencial de sentido que estas situações e procedimentos conseguem investir no conjunto de conceitos que se quer ensinar. Em outras palavras, quanto maior a afinidade e a intimidade com a aprendizagem maior será o desejo de aprender. Quanto mais sentido o aluno perceber naquilo que aprendeu mais desejará aprender. “O ser humano consciente deseja o que necessita e principalmente aquilo que confere sentido ao seu existir. A consistência do desejo é medida pela qualidade de significado que possui o objeto desejado.” (TREVISOL, 2003, p. 73). Assim, o desejar já é um pré-conhecimento, pois ele supõe noções mínimas e elementares sobre o objeto do desejo, confirmado quando da aproximação concreta e objetiva com o mesmo. “Eis porque desejar já é uma forma de conhecer, ainda que a longa distância; da mesma forma, conhecer de perto é testar a objetividade do desejo.” (TREVISOL, 2003, p. 72).

Embora o desejo seja um pré-conhecimento ele não garante a certeza do conhecimento do novo que buscamos, isto porque no campo da vida e do conhecimento trabalhamos com incertezas e mesmo o novo conhecido pode gerar e pôr dúvidas do que conhecíamos anteriormente. “Tomar consciência da imprevisibilidade de vida ou das surpresas que o caminho do crescimento humano nos reserva é lidar com uma realidade incontestável. Organizar-se unicamente baseado nas certezas é ter em conta um lado da vida.” (TREVISOL, 2003, p. 95).

Daí que o papel do educador se constitui em ser um provocador, um alimentador permanente do desejo de aprender do aluno. Para isso ele precisa demonstrar também ser um conhecedor, um pesquisador, um explorador de novos mundos; mundos estes que também desejarão ser descortinados por seus discípulos. “A aprendizagem é uma experiência vivencial.” (GROSSI, 2004, p. 26). Muito mais do que apresentar conhecimento como produto acabado há a necessidade de vê-lo como um objeto em construção que precisa ser modelado, traçado, delineado de acordo com os protótipos expressos em nossos desejos, que nascem e se constituem como expressões do inacabamento humano, do devir, do “ainda não”, mas que poderá tornar-se se transformarmos em planos de ação nossos ideais e sonhos. É vontade, acesa na intuição primeira, concretizada como conquista do objeto. “O conceito de si que o sujeito possui é que vai determinar o tipo de experiência e, por que não, o tipo de objeto a ser escolhido.” (TREVISOL, 2003, p. 76).

Kant (1996) afirma que o aprender humano se difere dos animais por não ser instintivo, mas cultural, isto é, fruto da ação do homem sobre os outros homens. O instinto garante o desenvolvimento dos animais e lhe dá a possibilidade de suplantar as dificuldades que a natureza lhes coloca, ou seja, enquanto os animais se desenvolvem o homem aprende. Ele aprende dentro do que lhe é próprio em sua permanente humanização. Se ele não nasce pré-disposto, com suas “defesas” programadas, precisa construí-las e a educação é a que torna possível a construção desses mecanismos.

Gente aprende tudo com o concurso expresso de outros, até a ter fome e sono, quanto mais a ler e a escrever, a pensar logicamente em matemática, a estabelecer relações de causa e efeito em ciências da natureza, a compreender os vínculos de pertencimento e territorialidade em história e geografia, a se apropriar do espírito e do engenho das técnicas e das artes. (GROSSI, 2004, p. 12).

A escola pode ser esse diferencial que o aluno precisa para chegar a aprendizagem. Ela pode interferir nas mudanças individuais. A experiência e pesquisas (In Grossi, 2004) têm demonstrado que um aluno “fraco” entrando em uma escola que o auxilie na aprendizagem pode terminar por superar mais facilmente suas dificuldades e chegar a aprendizagem mais rapidamente, o que pode não ocorrer quando um “bom” aluno entra em uma escola que não o auxilia adequadamente na aprendizagem e acaba até por regredir.

As diferenças individuais existem e a escola não pode negá-las. Os alunos entram diferentes e saem diferentes da escola, essa diferença não é só física, mas também no capital cultural de cada um. De acordo com Costa (2003), cabe à escola encorajar as trocas, as interações, os encontros no seio do grupo que aprende, religar conteúdos e estratégias, recusando-se a reproduzir conteúdos esvaziados de sentido, para fazer emergir o significado, respeitando a história e o contexto daquele que aprende. O que precisamos é nos questionarmos sobre isso, como agir nestas circunstâncias? A idéia de padrão acaba sendo fictícia. Esta é a questão que enquanto escola, precisamos resolver.

É sob a ótica que nos coloca Grossi (2004), que devemos ver a escola e a aprendizagem nela, de alguns princípios como: de que aprender não é um fenômeno natural, mas cultural; de que se aprende por meio da provocação cientificamente organizada; de que se aprende na interação e na interlocução social de um grupo com núcleo comum de conhecimentos construídos e na heterogeneidade dos níveis da caminhada dos conceitos que se quer construir; de que a inteligência é um processo e de que todos podem aprender. Para concluirmos fazemos nossas as palavras de Pimenta (2004), para quem a escola pode até mudar de nome, mas precisa existir como um espaço de aprendizagem, de ensino e aprendizagem sistemáticos da cultura.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneira de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARROYO, M. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

CIURANA, Emílio. Complexidade: elementos para uma definição. In CARVALHO, Edgar (org). **Ensaio de complexidade 2**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

COSTA, Wanda Maria M. Pedagogia da complexidade: uma articulação necessária. In CARVALHO, Edgar (org). **Ensaio de complexidade 2**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
CARVALHO, Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- GROSSI, E. **Como areia no alicerce**: ciclos escolares. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.
- LIBÂNEO, José C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In COSTA, Marisa (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MATURANA, H. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MEIER, Marcos. Futuro exigirá professores aptos a lidar com as diferenças. In **Impressão Pedagógica**. Curitiba: Expoente, ano XIII, nº 36, 2004.
- PIMENTA, Selma G. A análise crítica das contradições presentes na escola pode nos ajudar a transformá-la num espaço de formação ampliada. In COSTA, Marisa (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- PRIGOGINE, I. Criatividade da natureza, criatividade humana. In CARVALHO, Edgar (org.). **Ensaio de complexidade 2**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- SILVA, J. Filipe da (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- TREVISOL, Jorge. **O reencantamento do humano**: processos de ampliação da consciência na educação. São Paulo: Paulinas, 2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In COSTA, Marisa (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.