

O Processo de Ensino-Aprendizagem no Brasil.

MISAE MATOS BISPO

Prof. Mestre, Faculdade de Tecnologia Paulista, SP.

ANDREIA ZINETTI PEDROSO

Profa. Mestre, Faculdade de Tecnologia Paulista, SP

YOHANS DE OLIVEIRA ESTEVES

Prof. Doutor, Faculdade Vitória em Cristo, RJ

O processo de ensino aprendizagem no Brasil, associa-se implícita ou explicitamente, a uma imagem metafórica que, em grande parte, determina o papel das disciplinas e organiza as ações docentes, como o planejamento, a avaliação. Durante um tempo, a produção do conhecimento esteve associada à imagem de “encher o balde”. Os alunos seriam tal recipientes vazios e aos professores caberia “dar a matéria” para “encher o balde”. Hoje, não há mais defensores dessa imagem simplória, mas, por vezes, as ações docentes permaneçam dessa forma. Apenas para ilustrar: a concepção da avaliação como um processo de medida em sentido físico ou matemático é inteiramente compatível com a imagem do enchimento do balde, embora não faça o menor sentido em um contexto de construção do conhecimento. De modo geral, a imagem dominante para a construção do conhecimento está associada às ideias cartesianas apresentadas em 1637, no livro *Discurso do Método*. Nesse trabalho, que viria a influenciar profundamente todo o pensamento ocidental, Descartes propõe que, diante de uma grande dificuldade, em termos cognitivos, deve-se decompô-la, subdividi-la em partes cada vez mais “simples”, até chegar-se a “ideias claras e distintas”. Depois da fragmentação, para reconstituir o objeto de estudo, o caminho é o encadeamento lógico, do simples para o complexo, articulando-se as partes por meio de esquemas do tipo “se A, então B”, “se B, então C”, e assim por diante. Conhecer estaria associado, então, a encadear, e a cadeia é a imagem forte para o conhecimento que predominará no cenário ocidental, sendo inclusive

“exportada” do universo da Ciência para o do trabalho, quando o taylorismo, e posteriormente, o fordismo aí se instalaram. Palavras-chave que decorrem dessa imagem são: ordem necessária para os estudos, pré-requisitos, seriação, ordenação ou encadeamento linear. Tais ideias permanecem dominantes no cenário educacional atual e em seus diversos níveis, e o modo excessivamente rígido com que, às vezes, são consideradas, encontra-se na raiz de grande parte dos números desconfortáveis associados à repetência ou à evasão escolar.

Outro termo presente no processo educacional brasileiro é a “aprendizagem significativa”. Piaget considera essa forma de aprendizagem como método ativo. A hipótese é que se uma aprendizagem não for significativa, sua aquisição estará, cedo ou tarde, comprometida. A aprendizagem significativa instaura novamente na escola uma condição fundamental de nossa busca de conhecimento. Essa condição é a do desejo, ou seja, do conhecimento como necessidade, algo que “falta ser”, que ainda não é nos termos pretendidos ou aceitos pelo sujeito. No contexto da competência relacional, isso é interessante porque o desejo instaura-se como busca e como complementaridade. A busca supõe a devoção daquele que deseja, isto é, trabalho, compromisso, responsabilidade. Complementaridade supõe sair dos limites de onde se encontra e incluir um outro todo como parte. Essa ilusão corresponde ao que se chama de “desejo com argumento”, ou seja, como falta traduzida em: ações de busca, dirigidas por um objetivo ou finalidade, ações que são reguladas por essa meta a ser alcançada. Daí a dupla condição para competência relacional: desejo e devoção. Desejo como fim ou direção. Devoção como meio ou instrumento. Ou, como quer a sabedoria popular: “quem ama, cuida”. Desejo e devoção são cognitivos e afetivos ao mesmo tempo. Cognitivos porque supõem uma formulação, uma pergunta, hipótese ou proposição. Porque supõem construção de recursos, tomadas de decisão, avaliação reguladora, etc. Afetivos porque supõem um querer, supõem a atribuição de uma significação pessoal, no sentido de que algo ainda não é para um sujeito, mas “deve” ser. A aprendizagem significativa supõe que se encontre “eco” no sujeito a quem é proposta. Daí sua vinculação com uma forma relacional de competência. A aprendizagem significativa é uma das condições defendidas por Piaget para um método pedagógico ser construtivo. Significativa porque expressa essa

categoria da paixão: deixar-se, como sujeito a ser atravessado por um objeto; por isso, estar envolvido, interessado, ativo, em tudo o que corresponde a sua assimilação. Por isso, Piaget, ao menos com as crianças, era muito crítico ao que chamava de “verbalismo da sala de aula”. O verbalismo refere-se às exposições orais (explicações) para crianças sobre temas que as excluem por sua natureza formal, conceptual, adulta. A consequência disso é a presença de crianças apáticas, desinteressadas, passivas, ou, então, agitadas, indisciplinadas e pouco cooperativas. As mesmas exposições com adultos podem ser positivas, pois esses possuem mais recursos cognitivos para relacionarem-se com essa forma de linguagem. Ou seja, um adulto, mesmo que só escutando, tem recursos de pensamento para manter um “diálogo” ativo (anota, faz associações, concorda, etc.) com o assunto que está sendo exposto.

O construtivismo não se reduz a um método pedagógico em particular, ao menos na perspectiva de Piaget. Caracteriza-se por princípios ou propriedades que diferentes métodos podem ter. A disponibilidade para a aprendizagem, ou seja, a condição ativa, significativa, é uma dessas propriedades, como mencionado. Há métodos de ensino que são envolventes, que formulam projetos e que dão sentido ao que se faz na escola. O mesmo aplica-se a certos professores. Alguns possuem características pessoais muito positivas, são envolventes, têm auto-estima, são instigantes, estão comprometidos com seu trabalho, gostam de crianças, sabem mobilizá-las, sabem dar sentido às atividades propostas. Em uma palavra, são competentes. Há métodos competentes. Há professores competentes.

Em sua forma paradigmática, a organização do trabalho escolar nos diversos níveis de ensino no Brasil, baseia-se na constituição de disciplinas, que se estruturam de modo relativamente independente, com um mínimo de interação intencional e institucionalizada. Tais disciplinas passam a constituir verdadeiros canais de comunicação entre a escola e a realidade, a tal ponto que, quando ocorrem reformulações ou atualizações curriculares, a ausência de novas disciplinas ou de alterações substantivas nos conteúdos das que já existem, é frequentemente interpretada como indício de parcias mudanças. De modo análogo, amparadas em argumentos que acolhem de maneira às vezes acrítica a necessidade presumida de sintonia escola vida, surgem de quando em

quando no cenário escolar novas disciplinas – ou pseudodisciplinas – como Educação Sexual, Educação Moral e Cívica, Matemática Financeira, Estudo de Problemas Brasileiros, Resolução de Problemas, Construções Geométricas, etc, quase sempre desprovidas dos elementos mínimos que garantem a um assunto o estatuto e a dignidade disciplinar. Nesses casos, a despeito da eventual relevância dos temas considerados, tão logo ocorre um distanciamento mínimo das circunstâncias geradoras da aparência de necessidade, desfaz-se o brilho fugaz de alguns de tais simulacros, deslocando-se as pretensões disciplinares para outros temas mais candentes em contextos emergentes.

Misael Matos Bispo, Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Gran Assunción.