



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Faculdade de Formação de Professores

Departamento de Educação

Curso de Graduação em Pedagogia

Raphael Francisco Dias de Melo Vieira

**Os processos de aprendizagens na escola: uma
perspectiva da invenção**

São Gonçalo

2011

Raphael Francisco Dias de Melo Vieira

Os processos de aprendizagens na escola: uma perspectiva da invenção

Projeto de Monografia apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Graduação em Pedagogia do Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosimeri de Oliveira Dias

São Gonçalo

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

V658 Vieira, Raphael Francisco Dias de Melo.
Os processos de aprendizagens na escola: uma perspectiva da
invenção / Raphael Francisco Dias de Melo Vieira. – 2011.
32f.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Rosimeri de Oliveira Dias.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Escolas. I. Dias, Rosimeri de
Oliveira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de
Formação de Professores, Departamento de Educação.

CDU 37

Raphael Francisco Dias de Melo Vieira

Os processos de aprendizagens na escola: uma perspectiva da invenção

Projeto de Monografia apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Graduação em Pedagogia do Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em _____

Banca Examinadora: _____

Prof^a. Dr^a. Rosimeri de Oliveira Dias
Faculdade de Formação de Professores

Prof^a. Vanessa Christina Breia
Faculdade de Formação de Professores

São Gonçalo

2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os que diariamente, transformam os desafios da escola em invenção de educação.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Rosimeri de Oliveira Dias, quem mostrou que o processo de aprendizado vai mais além que simples respostas, mas é invenção de si e do mundo e que também me ensinou a ter um novo olhar para a educação e para a vida.

Aos meus pais Rosane Dias de Melo Vieira e José Lucas Francisco Vieira, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e me incentivando, nos momentos bons e nos ruins, compartilhando comigo minhas lutas e conquistas, sem eles eu não estaria aqui hoje.

À minha namorada e companheira Giselle Mendes dos Santos que é fundamental na minha vida, me apóia, me orienta, me incentiva, me dá forças, me aconselha, me ama e está presente comigo na ultrapassagem dos mais diversos obstáculos.

A minha avó Nair Dias de Melo, por toda atenção e carinho e por toda força que sempre me dedicou.

A todos os amigos da escola e da faculdade que foram importantes no meu processo de formação acadêmica, pessoal e profissional.

A verdadeira educação consiste em pôr a descoberto ou
fazer atualizar o melhor de uma pessoa. Que livro melhor que o
livro da humanidade?

Mahatma Gandhi

RESUMO

VIEIRA, Raphael Francisco Dias de Melo. *Aprendizagem inventiva: Análise acerca das dificuldades*. 2011. 32 fls Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

Esta monografia tem por objetivo tensionar e problematizar algumas ideias e visões a respeito da aprendizagem escolar. O que nos diz o que o aluno aprendeu? Como se chega a essa conclusão de que o aluno aprendeu ou não? O que é aprender? O que configura o sucesso e o fracasso escolar? Como avaliar as aprendizagens dos alunos? Muitas questões envolvem a discussão sobre a aprendizagem escolar, dialogar com algumas delas, articulando com as noções de aprendizagem inventiva e política cognitiva da invenção, é a intenção principal deste trabalho.

Palavras-chave: Aprendizagem; Formação Inventiva; Escola.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. CAPÍTULO I - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, FRACASSO ESCOLAR E A CULPABILIZAÇÃO: PENSANDO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR	04
1.1. A culpa é do aluno?	05
1.2. A culpa é do professor/instituição de ensino?	06
1.3. Pensando nas dificuldades de aprendizagem e na dinâmica movente da sala de aula	07
2. CAPÍTULO II - APRENDIZADO E APRENDIZADOS: DIFERENTES PERSPECTIVAS INSTITUÍDAS NA EDUCAÇÃO	13
2.1. O que é aprender?	13
2.2. O processo de aprendizagem	17
3. CAPÍTULO III - A APRENDIZAGEM INVENTIVA	20
4. CAPÍTULO IV - CARTOGRAFIAS DO PERCURSO	25
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	27

INTRODUÇÃO

A dificuldade de aprendizado é um problema frequentemente discutido por profissionais de ensino que convivem diariamente com essa questão. Mas também por estudiosos que pesquisam sobre essa temática, a fim de analisar suas causas e buscar maneiras de amenizá-la ou eliminá-la.

Busco na minha vida escolar pistas e sinais de tal problema para iniciar a análise acerca da dificuldade de aprendizado. A minha primeira lembrança escolar se dá na antiga 3ª série do ensino fundamental. Estudava em uma escola estadual no município onde resido. Pelo que me lembro, tive uma queda de rendimento escolar. Neste período as professoras entraram em contato com meus pais para um acompanhamento, e deixá-los cientes do tal problema. Conforme Trevisan (s/d):

O primeiro relato da dificuldade costuma (e deve) vir justamente da escola, apesar de alguns pais mais atentos conseguirem perceber que a criança não está bem ou rendendo tudo o que poderia (...). O passo seguinte deve ser a comunicação do problema aos pais e a troca de informações sobre a rotina e os hábitos da criança, além de um levantamento de mudanças recentes em sua vida.

Durante o ano que estudei nessa escola, tive alguns problemas para chegar ao resultado esperado pelas professoras, daí em diante passei a ser taxado como aluno com problemas de aprendizado. Mas prossegui persistentemente até chegar ao segundo grau e hoje a Universidade. Pela experiência tudo indicava que esse problema tinha desaparecido sem qualquer tipo de tratamento.

No segundo grau iniciava-se uma nova fase escolar da minha vida, percebia que a turma não era homogênea e existiam alunos com dificuldade em aprender certos conteúdos. O que me remeteu a lembrar de tempos de outrora, onde me instalava novamente diante de tal questão. Porém os alunos que tinham facilidades em assimilar a língua portuguesa, história e geografia, já não se saíam tão bem em conteúdos exatos como matemática, física dentre outros. Fenômeno esse que ocorria também em mão contrária. Mas como em meu caso anterior, tais alunos prosseguiram em suas caminhadas e os problemas pareciam drenar-se naturalmente.

Hoje encontro-me cursando a graduação em pedagogia, numa faculdade de formação de professores. Nela pude fazer a disciplina de didática, durante as aulas ocorreram diversas discussões sobre a dificuldade de alguns alunos em compreender certos tipos de conteúdos. A professora dessa disciplina contribuiu para a aula trazendo exemplos de deficiências que foram analisadas de uma forma patológica, me levando a ter outras visões para os chamados problemas de aprendizado. Segundo o site do CEAP¹, o problema de aprendizagem pode ser considerado como um sintoma, um sinal de descompensação. Assim, o seu diagnóstico está constituído pelo seu significado.

No entanto, diferente deste modo de pensar o tema da dificuldade de aprendizagem, nesta pesquisa tomo o caminho da Invenção (KASTRUP, 2005, 2008; DIAS, 2008, 2009). Buscando entender a dificuldade de aprendizado, diante de tantos métodos, tomo como caminho a relação potencializadora do aprender que é a invenção. Como lembra Kastrup (1997), “A aprendizagem não é então adaptação a um ambiente dado nem obtenção de um saber, mas experimentação, invenção de si e do mundo.”

Deste modo, analisando diversas visões para os chamados problemas de aprendizado, questiono-me: Como o professor chega à conclusão que o aluno atingiu ou não os objetivos propostos? Se os objetivos foram atingidos, o educando aprendeu? Estariam aí as questões principais para começarmos a pensar nas dificuldades de aprendizado de outra maneira?

Dentre uma turma de trinta alunos, se cinco apresentam algum tipo de dificuldade, alguns professores chegam a tal ponto de considerar esses cinco alunos como perdas aceitáveis sem ao menos tentar buscar na subjetividade do educando pistas que a levem na questão central do aprendizado. Segundo Kastrup (1995):

Guattari pensa a produção da subjetividade por instâncias individuais, coletivas e institucionais e adverte que falar em produção não significa falar em determinação por uma instância dominante, por relações hierarquizadas. Concebe a subjetividade em sua dimensão maquínica, o que é o mesmo que falar em sua produção a partir de múltiplos componentes heterogêneos. A transversalidade substitui a hierarquia: a subjetividade é atravessada por diversos fatores de subjetivação como instituições, objetos técnicos, saberes, etc. A subjetividade não se confunde com o sujeito, não é individual, pessoal, mas é um conceito que visa exatamente embaralhar as dicotomias sujeito-objeto, indivíduo-sociedade,

¹ Centro de estudo e atendimento psicopedagógico.

corpo-psiquismo, homem-natureza, natureza-artifício, interior-exterior, todas elas caras à abordagem tradicional.

Neste sentido, esta noção de subjetividade auxilia a pensar em outras maneiras de pensar o aprendizado.

Mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso cumpre um papel decisivo na construção da sociedade moderna. (VEIGA – NETO, 2007, pág. 84)

Assim, esta monografia procura tensionar e problematizar algumas ideias e visões a respeito da aprendizagem escolar, com um movimento de buscar analisar algumas formas que comumente nos são dadas nos cursos de formação de professores e dentro do cotidiano escolar, tomando como referencial teórico autores como Dias (2008, 2009), Kastrup (2005^A, 2005^B, 2008, 2009), Lourau (1993), Esteban (1993, 2001), Larrosa (2002), Santos (2006), etc.

Portanto, no *Capítulo I - Dificuldades de Aprendizagem, Fracasso Escolar e a Culpabilização: Pensando na Aprendizagem Escolar* – problematizo o que naturalmente comparece como a causa dos problemas de aprendizagem discutindo algumas questões que envolvem a culpabilização dos alunos, dos professores e das instituições de ensino sobre as chamadas dificuldades de aprendizagem.

No *Capítulo II - Aprendizado e Aprendizados: Diferentes Perspectivas Instituídas na Educação* discuto alguns conceitos que são usados na educação para o aprendizado, o não-aprendizado e as dificuldades de aprendizagem, no qual é feita uma reflexão sobre os conceitos de aprendizagem instituídos no cotidiano da escola, colocando-se em análise uma articulação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes ao primeiro segmento do ensino fundamental. Opta-se pelo trabalho com os PCNs por ser um documento nacional que busca orientar as propostas e as ações dos sistemas de ensino e das escolas brasileiras. Desta maneira, esses documentos nos trazem pistas acerca de algumas concepções sobre aprendizagem que permeiam as instituições de ensino, configurando-se como instrumentos importantes de análise e pesquisa desta monografia.

No *Capítulo III - A Aprendizagem Inventiva* a ideia é desnaturalizar algumas visões acerca do processo de aprendizagem que estão instituídas em nós, articulando, com as noções de aprendizagem inventiva e política cognitiva da invenção.

No *Capítulo IV - Cartografias do Percurso* é feita uma articulação entre os capítulos anteriores, concluindo, com este estudo, que a noção de aprendizado é tecida pela análise dos processos de produção de subjetividade, fazendo ver sua constituição temporal e provisória.

CAPÍTULO I

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, FRACASSO ESCOLAR E A CULPABILIZAÇÃO: PENSANDO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Neste capítulo discuto algumas questões que envolvem a culpabilização dos alunos, dos professores e das instituições de ensino sobre as chamadas dificuldades de aprendizagem. A ideia é problematizar o que naturalmente comparece como a causa dos problemas de aprendizagem.

De um modo geral, quando se pensa em aprendizagem na escola, muitas vezes se opera com dicotomias, tais como: aprovação-reprovação, sucesso-fracasso escolar, aprende-não aprende. Ao refletir na aprendizagem a partir destas polarizações pensamos no que nos está instituído, ou seja, o que nos parece natural. Para Lourau (1993, p. 90) “O instituído é o que se impõe como uma verdade não produzida. Corresponde à idéia de universalidade (...)”.

Um exemplo desta naturalização, que comumente postulamos acerca da aprendizagem escolar, é a ideia de classificar os alunos segundo seu desempenho em notas, em conceitos, nos aprovados e nos reprovados, nos que aprenderam e nos que não aprenderam. Essas classificações geralmente ocorrem porque durante nossa formação enquanto alunos da educação básica e, também, na formação docente operamos com a ideia de um aluno ideal (aquele que não fala nas horas impróprias, que não sai da cadeira, é obediente, realiza todas as tarefas solicitadas, presta atenção quando o professor fala, etc.)

Neste trabalho, acredito que não há uma verdade única e absoluta, não há um ideal de aluno, de aprendizagem e de escola – há caminhos possíveis. A escola é uma instituição e:

Para Lourau (1993), uma instituição é uma dinâmica de forças contraditórias. Por um lado, há forças de institucionalização, ou seja, aquelas que produzem a manutenção e perpetuação das relações institucionais. Por outro, há forças de autodissolução, isto é, aquelas que provocam mudanças e rupturas nas relações. (FONSECA, s/d, p. 22)

Por isso, em um movimento de autodissolução esta monografia procura desnaturalizar aquilo que nos parece comum sobre os processos de aprendizagens na escola. Partindo da ideia de rizoma de Deleuze e Guattari (1995) que busca não

dicotomizar e não polarizar as relações e que compreende a realidade como múltipla e heterogênea, alguns questionamentos ganham força: O que nos diz o que o aluno aprendeu? Como se chega a essa conclusão de que o aluno aprendeu ou não? O que é aprender? O que configura o sucesso e o fracasso escolar? Como avaliar as aprendizagens dos alunos? Muitas questões envolvem a discussão sobre a aprendizagem escolar, dialogar com algumas delas é a intenção deste capítulo e de toda a monografia.

1.1 A culpa é do aluno?

“O aluno não aprende porque não quer”, “Ele não presta atenção na aula e por isso ele não aprende.”, “Ele não aprende porque tem problemas em casa.”, “Ele não aprende porque deve ter algum problema psicológico”. Essas são falas comuns no cotidiano escolar. Não raro, os professores procuram buscar razões para “compreender” porque o seu aluno não aprendeu. Geralmente, a não aprendizagem de um aluno é apontada por sua falta de interesse, por causa de sua família ou por causa de algum problema psicológico. Assim, a “culpa” recai sobre o próprio aluno ou sobre sua família.

É o que Soares (1991, p. 10) denominou *ideologia do dom*:

Que todos tenham seu lugar na escola – e a todos terá sido dado o mesmo ponto de partida. Qual será o ponto de chegada – o sucesso ou o fracasso - , isso dependerá de cada um. Eis aí definida a ideologia do dom, segundo a qual as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece ‘igualdade de oportunidades’; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento – de cada um. (ibidem)

Ainda segundo a autora,

A função da escola, segundo a *ideologia do dom*, seria, pois, a de *adaptar, ajustar* os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais. Nessa ideologia, o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido. (SOARES, 1991, p. 11)

Ainda pensando na culpabilização do aluno pelo fracasso escolar, há também, para Soares, a *ideologia da deficiência cultural* na qual “as desigualdades

sociais é que seriam responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola”, o aluno “seria portador de déficits socioculturais”. (1991, p. 12; 13)

Por outro lado, a dificuldade de aprendizado é apontada como excessos de problemas, nos casos mais comuns são atribuídos a problemas patológicos e psicológicos, como a dislexia, a hiperatividade e a falta de atenção, ou ainda, alunos com dificuldades de enxergar ou de escutar. São alunos que não conseguem aprender os conteúdos escolares ou que não conseguem concentrar-se e prestar atenção na aula e realizar as tarefas solicitadas. Como diagnosticar que um aluno de fato tem algum problema psicológico ou patológico que possa influenciar no processo ensino aprendizagem escolar? Como ensinar esses alunos? Como avaliá-los?

Retomando a ideia de Lourau (1993), essas ideologias referidas por Soares (1991) são exemplos do que está instituído na escola. Violência doméstica, necessidade do trabalho, falta de apoio da família são alguns dos problemas familiares apontados como grandes vilões para o aprendizado do aluno. Procurando autodissolver essas formas dadas e desnaturalizar o que nos parece natural ficam as questões: Em que medida a família, o meio social, os problemas patológicos e psicológicos influenciam na educação dos educandos? Não que essa questão seja minimizada, mas esta deve ser problematizada de maneira mais ampla. Como explicar que existam alunos que passam por situações ruins dentro de casa e quando chega na escola, estudam como se nada estivesse acontecendo? Como pode-se afirmar que problemas familiares influenciam no aprendizado? De que aprendizado estamos falando?

1.2 A culpa é do professor/instituição de ensino?

Para Soares (1991, p.p. 14 a 16) há ainda uma terceira ideologia: a *ideologia das diferenças culturais*. Reconhecida as diferenças entre as condições sociais, econômicas e culturais entre os alunos, nesta perspectiva “a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos (...) cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando *diferenças* em *deficiências*.”

Como os professores estão sendo “preparados” nos cursos de formação para lidar com os casos de alunos que não aprendem? Como o aluno aprende? Como

ensinar? Como avaliar? A formação do professor é um espaço potente para a discussão do aprendizado. Dias (2008, p. 08) diz:

Encaro formação de professores como um campo de forças que faz ver e traz à cena diversas vozes. Nesse campo de forças, a voz do aluno, evocada no discurso do professor, instaura um fenômeno polifônico. Essa polifonia só é evidente quando as vozes dos alunos e dos professores materializam formas de escapar das lógicas identitárias que reificam um Eu. Por isso, em uma razão sensível nenhuma voz é identificada pelo que fala, pois traz sempre a perspectiva de outra voz. Ou seja, quando um professor habita o território da formação e manifesta seu saber, evidencia não somente o que já sabe, mas deixa passar por entre a relação professor aluno conhecimento as múltiplas vozes – dos autores, dos alunos, sua própria voz se atualizando naquele encontro, dos saberes poderes instituídos, dos silêncios, das aberturas para uma escuta cuidadosa – que atualizam outra maneira que ainda está por vir. (...) Remete a uma abertura no lidar cotidiano com as múltiplas racionalidades que atravessam o campo da formação; umas comportam os saberes instituídos e hegemônicos, outras enlaçam saberes em processo que estão numa formação inventiva

Mas como o professor, já formado, em sala de aula lida com estas racionalidades atravessadas na aprendizagem do aluno? São muitas as questões que envolvem o tema da aprendizagem na escola. Todas elas trazem, implícita ou explicitamente, alguma racionalidade.

Assim, há também quem acredite que os alunos não aprendem porque são os professores que não conseguem ensinar. A partir desta perspectiva, as dificuldades do aluno ou a sua não-aprendizagem acontecem ou porque o aluno não consegue aprender ou porque o professor não consegue ensinar. Mas em que condições o aluno pode aprender? Em que condições o professor pode ensinar? Falta de material? Precariedade das instalações físicas dos prédios escolares? Indisciplina dos alunos? Violência? Salas superlotadas? Falta de tempo para estudo, pesquisa e planejamento são condições encontradas na maioria das escolas brasileiras. Seriam estas razões também para a não aprendizagem? Mais do que respostas, esta pesquisa, aposta no risco das questões, dos problemas.

1.3 Pensando nas dificuldades de aprendizagem e na dinâmica movente da sala de aula

É reconhecido que existem uma série de patologias que de fato interferem na aprendizagem do aluno, problemas de visão, audição, fonoaudiológicos, psicológicos, etc. O professor, por seu contato diário com os alunos, em muitos casos, percebe essas patologias, mas como de fato diagnosticá-las?

Apesar do professor apontar para as famílias essas situações de percepção de patologias, muitos pais e responsáveis não demonstram interesse em encaminhar os alunos a especialistas para diagnóstico e tratamento médicos ou não possuem condições de levar seus filhos para uma avaliação médica. Poucas são as instituições de ensino que podem contar com uma parceria na área da saúde para auxiliar essas crianças. O que o professor pode fazer então? Como buscar a aprendizagem desses alunos? Se nesses casos os alunos não aprendem seria culpa do aluno por possuir um problema patológico? Culpa das famílias por não levarem seus filhos para um diagnóstico? Culpa das instituições e dos sistemas de ensino que não buscam parcerias com a área da saúde para auxiliar seus alunos? Ou culpa do professor que não tem capacidade de ensinar todos os seus alunos?

Comumente, quando se aborda a questão dos problemas de aprendizagem, a noção de problema assume a qualidade de obstáculo. Deste modo, o percurso traçado para resolvê-lo gera uma lógica de culpabilização que se reduz à noção de problema, deixando de lado a análise ampla que o tema do aprender pode proporcionar.

Uma questão que se apresenta de maneira cada vez mais corriqueira no cotidiano da escola é o problema de atenção. Após ser analisado por diversas áreas, esse problema é chamado de TDAH, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Segundo Kastrup (2008, p. 157) este transtorno tem como sintomas o baixo rendimento na realização de tarefas, a dificuldade de seguir regras e desenvolver projetos de longo prazo, cujo quadro pode estar associado à hiperatividade e à impulsividade. No contexto escolar o problema é diretamente colocado como incidindo sobre a atenção que é requerida no processo de aprendizagem. Considera-se que a criança não aprende porque não presta atenção.

Muitas crianças são encaminhadas para terapias de enfoque cognitivo-comportamental, que têm em vista aumentar a capacidade de atenção para a realização de tarefas. O que prevalece nesse domínio é o entendimento da cognição como processo de solução de problemas e, no que diz respeito à atenção, a ênfase recai sobre seu papel no controle do comportamento e na realização de tarefas. Ela é a condição para que se processe o processo de aprendizagem, a solução de problemas e o desempenho de tarefas cognitivas. (Kastrup, 2008, p. 157).

Kastrup (2008, p. 157; 158) diz ainda que:

A dispersão consiste num repetido deslocamento do foco atencional, que impossibilita a concentração, a duração e a consistência da experiência. Um exemplo é a pessoa que tenta assistir televisão, mas passa a noite inteira zapeando os canais, agarrada ao controle remoto que a conduz de um programa a outro. Ao final da noite ela sabe quais os programas que passaram na TV, embora de fato não tenha assistido a nenhum deles.

Este relato pode demonstrar que mesmo uma pessoa passando a noite inteira mudando de canal sem prestar atenção em sequer um programa, ainda podem aparecer vestígios de atenção, o que de alguma forma demonstra que esta questão deve ser tratada de forma ampla. A distração na atenção também deve ser considerada, pois se o aluno necessita prestar atenção porém algo sempre o distrai os professores devem estar atentos.

Desta forma a aprendizagem da atenção surge com questões a nos fazer pensar sobre a falta de atenção. Cabe ao professor estimular a atenção do aluno? A atenção pode ser pensada como produção de cognição? O que a autora sugere, em primeiro lugar, é a necessidade de desconstruir nosso conceito de atenção e construir um conceito mais amplo.

É importante pensar na idéia de rizoma de Deleuze e Guatarri (1995), e despolarizar esse assunto. A atenção não se reduz ao binômio ter e não ter atenção. A questão da atenção e do aprendizado não é de fato o problema central da “dificuldade de aprendizado” mas sim um objeto de estudo a ser analisado pelos professores pois em diversos casos a falta de atenção de um aluno em determinado conteúdo do professor se da à hiperatenção em outros objetos e também na distração.

Mas há também na sala de aula os fenômenos de distração da atenção. A distração é um funcionamento onde a atenção vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitado prestar atenção e indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora de lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas, objetos desfocados e idéias fluidas, que advêm do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão. (KASTRUP, 2005^B, p. 06)

Ainda pensando na realidade por meio da noção de rizoma, em que “qualquer ponto (...) pode ser conectado a qualquer outro” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.15), muitas vezes durante uma aula, ao ouvir a fala do professor ou de algum aluno, ao observar uma cena ou um gesto, nossos pensamentos conectam-se a outros. Nosso “foco” de atenção sai da aula para algum outro ponto de nossas vidas.

Quanto ao planejamento e a avaliação do processo ensino aprendizagem, o professor seleciona e planeja suas aulas e suas avaliações enquanto o aluno também faz uma seleção do que é vivenciado durante as aulas e uma seleção de suas “respostas” durante as avaliações, como bem analisa Valla (2000, p. 16):

(...) embora o professor tenha um livro didático ou notas como referência, faz, na realidade, uma seleção da matéria que oferecerá aos alunos. A seleção que faz, provavelmente, se deve a um domínio maior sobre a matéria, ou, quem sabe, a uma afinidade com algumas idéias a serem oferecidas. Mas o importante é o reconhecimento de que o professor faz uma seleção da matéria, oferecendo alguns pontos e deixando outros de lado.

E o autor continua:

Os alunos, por sua vez, também fazem uma seleção. A atenção exigida pelo professor não é suficiente para fazer com que tudo seja assimilado pelos alunos. Justamente devido à sua história de vida, alguns pontos são vistos com maior atenção do que outros, fazendo com que alguns sejam retidos e outros, não. É na hora da avaliação (...) que começam os problemas (...) (*ibidem*)

Quando se pensa em dificuldades de aprendizagem logo pensamos em fracasso escolar e buscamos culpados para o não sucesso dos alunos na escola. Mas o fenômeno educativo escolar é muito mais amplo, exige diversas reflexões, análises e discussões.

Nos cursos de formação docente existe, hoje, a ideia de que a escola deve ter um currículo flexível que reconheça e respeite as diferenças culturais e as diferenças individuais buscando garantir o aprendizado de todos. Reconhecer e respeitar já não parece mais ser um questionamento, mas como trabalhar com essa ideia dentro da sala de aula? Planejar aulas que contenham atividades diferenciadas? Realizar avaliações diferenciadas? Qual será o caminho? Será que há um caminho?

Para realizar um movimento de esforço para a compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem é preciso discutir também sobre o que é o espaço escolar e o que é aprendizagem.

Quando pensamos em espaço escolar normalmente pensamos em um prédio com várias salas de aulas, professores e alunos. Contrariamente, neste trabalho, acredito, tal como Lourau (1993, p. 11) que:

(...) instituição não é uma coisa observável, mas uma dinâmica contraditória construindo-se na (e em) história, ou tempo. (...) O tempo, social-histórico, é sempre primordial, pois tomamos instituição como dinamismo, movimento; jamais como imobilidade.

Desta maneira, a escola é uma instituição, um território dinâmico, movente, habitada por diferentes sujeitos: professores, alunos, funcionários, gestores, comunidade e suas várias racionalidades. E as escolas não são iguais. Assim como as salas de aula não o são e os sujeitos ali envolvidos também não.

Hegemonicamente, ainda insistimos em pensar na sala de aula como um espaço homogêneo e os alunos a partir de um modelo ideal e igual de comportamento e de aprendizagem.

O modelo de desenvolvimento desejado, os comportamentos esperados e aceitáveis, os conteúdos trabalhados, são previamente definidos a partir de uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem fundamentada na linearidade, na acumulação e na homogeneidade. (...) Em função de um modelo 'ideal', a professora vai selecionando seus alunos e classificando-os em 'maturados' ou 'imaturados', segundo 'estágios' de desenvolvimento, rotulando-os como mais ou menos capazes. (ESTEBAN, 1993, p. 28)

Eis aí a nossa primeira contradição: pensar em um currículo heterogêneo que respeite e valorize as diferenças e em aulas homogêneas que busque aprendizagens e comportamentos iguais entre os alunos. E esses que não atendem ao modelo ideal estão fadados ao fracasso escolar. "O trabalho a partir de padrões predefinidos, a partir de generalizações faz com que questões cotidianas sejam apreendidas como problemas de difícil solução." (ESTEBAN, 1993, p. 176). Assim, um trabalho a partir de padrões homogêneos implicará na percepção de vários alunos com dificuldades de aprendizagem.

Retomamos o conflito entre a idéia de que a sala de aula está estruturada para conduzir à uniformidade, à convergência, à linearidade, e a realidade caótica, imprevisível, dinâmica que se revela no cotidiano. Voltamos a este aspecto porque consideramos que a distância entre o que deveria ser – o processo e o resultado idealizados e os elementos considerados essenciais para o estabelecimento de um processo ensino/aprendizagem satisfatório – e o que a realidade revela – processos vividos, resultados alcançados e práticas possíveis – tem sido um componente importante na condução do processo de avaliação. A prática nos indica a necessidade de superar o conflito entre o caos e a ordem, sendo possível atribuir diversos sentidos tanto para caos quanto para ordem, sem que um ou outro adquira exclusivamente o valor positivo ou negativo. (ESTEBAN, 1993, p. 171)

O que naturalmente nos parece como instituído em sala de aula é que esta deve ser um espaço da ordem, da uniformidade e da homogeneidade e aqueles alunos que não demonstram um comportamento condizente com a ordem estão fadados à dificuldades de aprendizagem, a não aprendizagem, ao fracasso escolar. O caos parece não ter lugar na escola ideal, mas percebemos que esta não é uma forma fechada. Caos e ordem articulam-se o tempo inteiro e estas precisam ser repensadas, desnaturalizadas:

A ordem tende a não mais associar-se a equilíbrio. É que a idéia de equilíbrio implica uma concepção de subjetividade reduzida à consciência e suas representações, e esse tipo de concepção passa a ser inoperante, já que não permite fazer face às importantes mudanças que se produzem no plano das sensações. A subjetividade começa então a ser apreendida como um sistema complexo, heterogêneo e distante do equilíbrio, sofrendo constantes bifurcações. O par estabilidade/instabilidade tende a ser abandonado. Em seu lugar aparece a idéia de uma metaestabilidade: uma estabilidade que se faz e refaz a partir das rupturas de sentido, incorporando as composições de forças responsáveis por cada uma dessas rupturas. (ROLNIK, 1999, p. 04)

Nesta perspectiva, parece necessário questionar a lógica instituída da linearidade e da ordem e pensar tal como o rizoma, como uma rede de conexões em que “qualquer ponto (...) pode ser conectado a qualquer outro” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.15) e que essas conexões são múltiplas e heterogêneas. Na maioria dos casos movimentam-se a partir de conflitos e contradições, distantes da lógica da linearidade e da ordem.

Para Esteban (1993, p. 174):

Um olhar que reconheça a turbulência e que não a interprete como falta, impossibilidade, incapacidade, negação, pode indagar as conexões que efetivamente estão se estabelecendo no processo, os novos elementos que estão sendo configurados, identificando aspectos que participam do processo, mas não estão sendo considerados. Essa indagação pode gerar uma compreensão mais ampla do processo ensino/aprendizagem, revelando facetas ainda não percebidas e exploradas.

Ainda para a autora (1993, p. 171):

Este é um percurso que se anuncia e nos desafia. Assumindo a heterogeneidade, o movimento, a diferença, a imprevisibilidade, a complexidade, como marcas do cotidiano escolar é preciso aprofundar nosso conhecimento nas teorias que trabalham para além do paradigma da simplificação.

E é assumindo a heterogeneidade, o movimento, a diferença, a imprevisibilidade e a complexidade como marcas do cotidiano escolar que no próximo capítulo procuro continuar a problematização das dificuldades de aprendizagem discutindo sobre o que é aprendizagem.

CAPÍTULO II

APRENDIZADO E APRENDIZADOS: DIFERENTES PERSPECTIVAS INSTITUÍDAS NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, proponho a análise das diferentes perspectivas de aprendizado. O objetivo é problematizar alguns conceitos que são usados na educação para o aprendizado, o não-aprendizado e as dificuldades de aprendizagem.

Nesta perspectiva, surgem algumas questões que valem a pena serem pensadas: O que é aprendizagem? Como o professor chega à conclusão de que o seu aluno tem dificuldade de aprendizado? Que tipo de conceito o professor adota na avaliação de um aluno? Como definir o que o aluno aprendeu ou não aprendeu? Qual a relação entre o conceito de aprendizagem do professor e a dificuldade de aprendizado do aluno?

2.1 O que é aprender?

Segundo o Dicionário Aurélio (2004) aprender significa “1. tomar conhecimento de; 2. tornar-se capaz de algo, graças a estudo, observação, experiência, etc.”

Etimologicamente a palavra aprender vem do latim *apprehendo*, *-ere*, que quer dizer *tomar*, *agarrar*, *apoderar-se*, *compreender*.

Desta forma, como veremos neste capítulo, o conceito de aprender assume vários formatos e sentidos. Pretendo tensionar algumas das concepções sobre o que é e como se dá a aprendizagem e a não aprendizagem. A ideia é fazer uma discussão sobre os conceitos de aprendizagem instituídos no cotidiano da escola, buscando fazer uma articulação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) referentes ao primeiro segmento do ensino fundamental. Opta-se pelo trabalho com os PCNs por ser um documento nacional que busca orientar as propostas e as ações dos sistemas de ensino e das escolas brasileiras:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (...) são uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do

Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (BRASIL, 1997, p. 29)

Desta maneira, os PCNs nos trazem pistas acerca de algumas concepções sobre aprendizagem que permeiam as instituições de ensino, configurando-se como instrumentos importantes de análise e pesquisa desta monografia.

Tradicionalmente concebemos ensino como a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados. Na escola, parece que a concepção hegemônica de aprendizagem, ainda hoje, refere-se à aquisição de conteúdos e informações transmitidas pelo professor e a realização de tarefas escolares referentes a essas informações e conteúdos: exercícios de aula, de casa, pesquisas, testes, provas e seminários, por exemplo.

Desta maneira, é considerado bom aluno aquele que se encaixa nos métodos do professor. A aprendizagem é encarada como solução de problemas: o professor coloca questões acerca de determinado assunto e o aluno deve solucioná-las, como nas atividades clássicas de questionários com perguntas feitas pelo professor em que os alunos devem responder.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.p. 27-30): durante a história da educação, a aprendizagem foi tema de vários debates. Começou-se a criticar a aprendizagem considerada *mecânica*, na qual o aluno apenas memoriza conteúdos sem compreendê-los para realizar as avaliações. Assim, surgiu a idéia da aprendizagem significativa:

O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de “significar” a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados. Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta — sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui. (PCN, vol. 1, 1997, p. 38)

Ainda para este documento (*Ibidem*) “a aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las.” Nesta concepção, a escola deve proporcionar aprendizagens que tragam algum significado, algum valor para os alunos a partir de um problema a ser refletido, discutido e solucionado pelos mesmos.

Além das atividades tradicionais nas quais os alunos devem responder de acordo com os livros didáticos e os textos estudados em sala de aula, há uma outra perspectiva de tarefas onde os alunos devem responder as questões e problematizá-las no sentido de dar a sua opinião. *Dê a sua opinião* ou *Justifique sua resposta* passam a ser questões não raramente encontradas nos cadernos dos alunos. Acredita-se assim que a aprendizagem passa a ser significativa por buscar a “*criticidade*” do aluno, como nos alerta Larrosa (2002, p. 19):

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo.

Então, em que medida dar a nossa opinião sobre um assunto representa de fato uma aprendizagem? Ainda de acordo com Larrosa (*ibidem*) “Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra”.

Esta concepção desemboca no cotidiano da escola e produz falas de professores e alunos nas quais percebe-se que as concepções de aprendizagem atravessam diversos pensamentos. Para alguns, aprender significa responder ao que o professor espera segundo um modelo previamente definido: o professor expõe um conteúdo ou pede para que os alunos leiam algum texto para que ao final da aula ou nas aulas seguintes respondam as atividades no caderno ou no próprio livro didático.

Para outros, aprender significa ser capaz de compreender e criticar as informações obtidas durante as aulas, livros didáticos e atividades realizadas. Após a exposição do professor ou leitura do texto o aluno precisa “escrever com suas palavras” o que entendeu do assunto.

Há também a concepção de aprendizagem a partir dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Segundo os PCNs (vol. 1, 1997, p. 51):

Conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas. Para aprender sobre digestão, subtração ou qualquer outro objeto de conhecimento, o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, para poder construir generalizações parciais que, ao longo de suas experiências, possibilitarão atingir conceitualizações cada vez mais abrangentes; estas o levarão à compreensão de princípios, ou seja, conceitos de maior nível de abstração, como o princípio da igualdade na matemática, o princípio da conservação nas ciências, etc.

Para o documento, os conteúdos procedimentais envolvem que:

Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Assim, os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois uma pesquisa, um experimento, um resumo, uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula. (PCN, vol. 1, 1997, p. 52):

Continua o documento:

Já os conteúdos atitudinais permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não-compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com estes sejam comunicados sobretudo de forma inadvertida — acabam por ser aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento. Por isso, é imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente mediante atitudes cotidianas. A consideração positiva de certos fatos ou personagens históricos em detrimento de outros é um posicionamento de valor, o que contradiz a pretensa neutralidade que caracteriza a apresentação escolar do saber científico. (PCN, vol. 1, 1997, p.p. 52 e 53)

A partir desta concepção, o processo de aprendizagem envolve aprender conceitos – as matérias e seus assuntos –, aprender procedimentos – o como fazer para aprender (fazer uma pesquisa, fazer uma entrevista, etc.) –, e aprender atitudes – os comportamentos esperados e aceitáveis dentro da instituição escolar.

Segundo o site da Diretoria de Ensino Região Sul os conteúdos propostos pelos PCNS (1997) poderiam ser divididos nas seguintes questões: conteúdos conceituais – O que devemos saber?; conteúdos procedimentais – Como devemos fazer?; e conteúdos atitudinais – Como devemos ser? E estes devem ser considerados:

como componentes que promovem as capacidades motoras, de equilíbrio, de autonomia, de relação interpessoal e de inserção social. (...) essas

dimensões são objetos de aprendizagem que estão presentes em todas as atividades e contribuem para o desenvolvimento da capacidade dos alunos para uma participação ativa e transformadora (*desul1.edunet.sp.gov.br/Como%20se%20aprende%20texto.doc*)

Ainda segundo os PCNs:

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado”, o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriade do conhecimento. De um lado, porque o objeto de conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também “provisório”, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução. (vol. 1, 1997, p. 33)

Percebemos, a partir da análise desses aspectos abordados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que o ensino baseado nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais são os componentes fundamentais para a aprendizagem significativa e que procuram desenvolver diversas capacidades dos educandos, focando-se no saber, no fazer e no ser.

Pensando no reconhecimento da complexidade e da provisoriade do processo de construção de conhecimentos, como então avaliar nossos alunos? Como planejar atividades que possibilitem que os alunos realmente aprendam? Como saber o que nossos alunos aprenderam? Seriam esses conteúdos propostos pelos PCNs dispositivos reais de aprendizagem? Seria essa concepção de aprendizagem significativa referida pelos Parâmetros uma perspectiva que contribua para a produção de conhecimentos e para a produção dos sujeitos?

2.2 O processo de aprendizagem

Independente da concepção do que é aprender, geralmente, acredita-se que a aprendizagem é processual. Ou seja, ela emerge de uma série de experiências que ocorrem ao longo do tempo. A aprendizagem é, portanto, um processo que se constitui por uma série de atravessamentos: nossas subjetividades, nossas

experiências de vida, a interação com o ambiente, a interação com o outro, nossas condições de vida, etc.

Os PCNs nos trazem alguns desses atravessamentos:

A aprendizagem é condicionada, de um lado, pelas possibilidades do aluno, que englobam tanto os níveis de organização do pensamento como os conhecimentos e experiências prévias, e, de outro, pela interação com os outros agentes.” (1997, p. 38)

A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo; por isso é importante que a escola as considere e as integre ao trabalho. Porém, algumas vezes, essa mesma influência pode apresentar obstáculos à aprendizagem escolar, ao indicar uma direção diferente, ou mesmo oposta, daquela presente no encaminhamento escolar. É necessário que a escola considere tais direções e forneça uma interpretação dessas diferenças, para que a intervenção pedagógica favoreça a ultrapassagem desses obstáculos num processo articulado de interação e integração.(ibidem, p. 39)

Existem ainda, dentro do contexto escolar, outros mecanismos de influência educativa, cuja natureza e funcionamento em grande medida são desconhecidos, mas que têm incidência considerável sobre a aprendizagem dos alunos. Dentre eles destacam-se a organização e o funcionamento da instituição escolar e os valores implícitos e explícitos que permeiam as relações entre os membros da escola; são fatores determinantes da qualidade de ensino e podem chegar a influir de maneira significativa sobre o que e como os alunos aprendem. (ibidem, p.p. 39 e 40)

Reconhecendo esses atravessamentos do processo de aprendizagem, é preciso também pensar sobre o planejamento e a avaliação desse processo. Segundo Esteban (1993, p. 24) “A avaliação tem o sentido de verificar o que a criança atingiu em relação ao que foi previamente determinado como definidor de um desenvolvimento desejável.”, ou seja, a avaliação tem o sentido de verificar se a criança atingiu os objetivos planejados.

Para a autora:

O resultado da avaliação provoca perguntas sobre o que a criança sabe ou não sabe, por que não aprendeu e como levá-la a demonstrar o comportamento desejado, o erro é motivo de preocupação. Não ocorrem, entretanto, perguntas sobre o próprio padrão usado, seus fundamentos e sua relação com as crianças concretas que a ele estão sendo submetidas. (ESTEBAN, 1993, p. 28)

A avaliação, portanto, define o aprendido e o não-aprendizado do aluno. A avaliação durante o processo, durante as aulas, busca identificar quais são as

dificuldades que o aluno tem apresentado no qual vem o “impedindo” de aprender o que é esperado.

Ao pensar em um planejamento e uma avaliação flexíveis as peculiaridades dos alunos, os PCNs afirmam que:

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. (vol. 1, 1997, p. 28)

Fica claro, que mesmo com as flexibilizações necessárias na busca do sucesso escolar de todos os alunos é preciso também que haja uma base comum, um currículo mínimo, de aprendizagens para os alunos. Base comum também muito importante para os sistemas de avaliações nacionais como a Provinha Brasil, Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio os quais buscam avaliar a partir de um mesmo padrão a “qualidade” da educação brasileira. Isto significa dizer, que os documentos oficiais, contraditoriamente, ainda que reconheçam a heterogeneidade presente nas escolas propondo a flexibilização dos planejamentos, continuam pautando-se em padrões homogêneos de avaliação, e logo, suas concepções de aprendizagem também parecem ser contraditórias.

Até aqui, buscou-se evidenciar algumas das concepções acerca da aprendizagem escolar que vem instituindo-se no debate educacional e no imaginário da sociedade. Mas há ainda, uma outra concepção sobre a aprendizagem, na qual esta monografia acredita ser uma ferramenta importante para o cotidiano escolar a colocar em análise no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

A APRENDIZAGEM INVENTIVA

Como vimos até aqui, hegemonicamente, concebe-se educação como a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados. Na escola “aprende-se para obter um saber” (KASTRUP, 2005^A, p.1281). Nessa visão, “A aprendizagem é solução de problemas preexistentes, que são colocados muitas vezes pelo professor. A atenção que é mobilizada durante o processo de aprendizagem atém-se a formas prontas e à aquisição de informações.” (ibidem, p.p.1281 e 1282)

A essa perspectiva de aprendizagem e cognição Kastrup, Tedesco e Passos (2008) denominaram paradigma da representação.

De acordo com esse modelo (...) a cognição é uma relação intencional entre um sujeito e um objeto. Os conteúdos cognitivos – os símbolos – são correlatos mentais de uma realidade preexistente. Além de pressupor sujeito e objeto como pólos prévios ao processo de conhecer, a concepção da cognição como representação traz consigo a preocupação com a busca de leis e princípios invariantes, condições de possibilidade do funcionamento cognitivo. O que prevalece é o entendimento da cognição como processamento de dados (...) (ibidem, p. 10)

Neste capítulo, busco desnaturalizar essa e outras visões acerca do processo de aprendizagem que estão instituídas em nós. Assim como, refletem os autores citados (2008, p. 12) essas visões:

são muitas vezes tão enraizados em nós que se confundem com uma atitude natural. Pensando com Bergson, e levando mais adiante uma idéia da fenomenologia, podemos afirmar que se trata de uma atitude habitual que se torna naturalizada.

Por isso é necessário um movimento de autodissolução (LOURAU, 1993) e problematização das visões instituídas. Para autodissolver as formas dadas hegemonicamente e compreender o processo de aprendizagem faz-se necessária a discussão sobre dois conceitos importantes: cognição e processo.

Segundo Dias (2009, p. 167):

cognição ‘[...] não se restringe à inteligência e à solução de problemas [...]’ (...) mas insere o tempo, o coletivo e a invenção de si e do mundo no debate que busca uma deriva do conhecer como reconhecimento ou representação. (...)

Desse modo, tal conceito tensiona a investigação psicológica que restringe o conhecer à solução de problemas e estruturas cognitivas necessárias, para analisar o conhecer por sua potência inventiva.

Desta forma, é preciso pensar o conceito de cognição de maneira mais ampla:

Ampliar o conceito de cognição significa sustentar que conhecer não é apenas representar, nem tampouco a atividade de um sistema ou estrutura cujas regras invariantes seriam encapsuladas e refratárias ao tempo. (...) Assumir um ponto de vista divergente é tomar a cognição em seus limites moventes, onde ela se dá como processo criador. (KASTRUP, PASSOS E TEDESCO, 2008, p. 10)

Nesta perspectiva, cognição é, portanto, um processo movente de produção e invenção de sujeitos e do mundo. Processo este analisado por Barros e Kastrup (2009, p. 58):

(...) a palavra processo possui dois sentidos muito distintos. O primeiro remete à idéia de processamento, o segundo à idéia de processualidade. A noção de processamento evoca a concepção de conhecimento pautada na teoria da informação. (...) entendida e praticada como coleta e análise de informações.

Esta pesquisa toma a ideia de processo no sentido de processualidade. “Por processo entendemos aqui a dimensão de processualidade da cognição, e não de processamento de informação. O que buscamos ressaltar é o processo de conhecimento em sua dimensão temporal, que responde por sua transformação permanente.” (KASTRUP, PASSOS E TEDESCO, 2008, p. 11)

Para os autores é possível perceber o entendimento da noção de processo de conhecer como algo dinâmico, conectado à subjetividade e a mutabilidade. Sendo assim, uma transformação permanente. Por isso, neste trabalho é feita a escolha de nos debruçarmos sobre uma concepção de aprendizagem inventiva desenvolvida por Virginia Kastrup.

A aprendizagem inventiva possui duas características. Em primeiro lugar, ela não se esgota na solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas. Em segundo lugar, ela não é um processo de adaptação ao mundo externo, mas implica na invenção do próprio mundo. O inacabamento é sua marca, o que aponta para um processo de aprendizagem permanente, mas também de desaprendizagem permanente. (Kastrup, 2005^B, p. 07)

Aprendizagem e desaprendizagem configuram o inacabamento e a transformação contínua do conhecimento. Ao mesmo tempo em que constitui o inacabamento e a transformação contínua dos sujeitos, pois, ainda segunda a autora, a aprendizagem é “um processo de produção de subjetividade.” (KASTRUP, 2005^A, p. 1273) Um processo de produção de sujeitos, “como invenção de si. Além disso, a invenção de si tem como correlato simultâneo e recíproco, a invenção do próprio mundo.” (ibidem, p. 1277)

Conhecimento, aprendizagem e produção de si e do mundo afirmam outras entradas para a questão de análise deste estudo, pois:

não existe um mundo prévio, nem sujeito preexistente. O si e o mundo são forjados pela ação, de modo recíproco e indissociável. O si e o mundo perturbam, mas não informam. Há um processo de transformação permanente. Este conceito responde pelo momento da invenção de problemas produzindo um abalo na noção de solução de problemas. (...) ‘o meio comparece perturbando, e não transmitindo informação. Perturbar significa afetar, colocar problema.’ (DIAS, 2009, p.p. 171 e 172).

Para Kastrup (2008, p. 108):

O meio não instrui, não transmite informações. Não há determinismo, pois o próprio meio só existe enquanto for configurado pelo vivo. Não há meio *a priori* ou absoluto. Não se pode, portanto, falar em aprender algo previamente existente. O que eu aprendo só surge com o meu aprender.

Logo, não existe um mundo prévio porque ele está em constante transformação. Assim também como os sujeitos e os conhecimentos. Como discutido anteriormente nesta monografia, o conhecimento não é universal, não existe uma verdade única e invariante. O conhecimento é provisório e movente, está em constante transformação.

Se o meio comparece perturbando e perturbar significa afetar, como afirma Dias (2009), vimos com as análises, que o conceito de aprendizagem inventiva está ligada à noção de experiência. Segundo Larrosa (2002, p.p. 25-26) “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” Desta forma, “A aprendizagem não é então adaptação a um ambiente dado nem obtenção de um saber, mas experimentação, invenção de si e do mundo.” (KASTRUP, 2008, p. 101).

Aprender é experimentar, experienciar, ser afetado pelo meio. Aprender é também problematizar, é inventar. Com efeito, há uma ressonância com a ideia de um conhecer vivo, “conhecer é criar, é produzir a realidade, tanto do mundo conhecido quanto daquele que conhece.” (KASTRUP, PASSOS E TEDESCO, 2008, p. 10)

Para pensar a aprendizagem a partir da perspectiva da invenção e suas articulações com o campo da educação, é necessário mobilizar a prática escolar para novos caminhos. Ensinar já não se configura mais como a mera transmissão de informações aos alunos, ou ainda, construir procedimentos e atitudes (PCNs, 1997): “para ser mestre não basta transmitir informações novas (...) mas produzir uma experiência nova” (KASTRUP, 2005^A, p. 1285), deixar que o meio afete os alunos, abrir espaço para as invenções, reconhecendo a provisoriedade dos conhecimentos e o inacabamento do ser.

Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (LARROSA, 2002, p.p. 28)

Assim, o processo de aprendizagem deve estar aberto a imprevisibilidade. Não deve tão somente buscar que o aluno chegue a um objetivo previsto anteriormente, pensado no momento de planejamento e avaliado ao final do processo através dos resultados obtidos pelos alunos, buscando classificá-los nos que atingiram os objetivos propostos e os que não os realizaram. Como afirma Kastrup “A aprendizagem não se submete a seus resultados (...)” (2005^A, p. 1281; 1282). A aprendizagem é processo permanente, é início e meio e não tem fim, aprendemos constantemente, logo ela não se submete aos resultados. Então a avaliação deve não-somente considerar resultados de provas e atividades realizadas ao final de um bimestre ou semestre. Mas, considerar todo o percurso.

Desta forma, o professor avalia o processo de aprendizagem. “Se (...) entendemos o processo como processualidade (...) cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso.” (BARROS E KASTRUP, 2009, p. 58)

Segundo Dias (2009, p. 167):

uma cognição que trata o aprender pela problematização e que lida com a diferença força o movimento que desloca a formação voltada somente para

seus resultados e fins, para colocá-la no coração das experiências de aprendizagem que emergem do seu percurso, regidas por invenção de problemas. (...) O desafio é tomar o conhecer como invenção de problemas, abrindo-se para as imprevisibilidades e pequenas invenções que emergem dos contextos de formação.

E para Esteban (2001, p. 172):

Sendo um espaço plural, a sala de aula é composta por singularidades que também se constituem nos fluxos de pensamentos e sentimentos em que individual e coletivo criam correntes de realimentação. A dinâmica da sala de aula produz novos movimentos que possuem traços particulares dos elementos de realimentação e de como se reconstroem. Esta compreensão introduz novos aspectos na percepção do ensino, da aprendizagem, da relação entre eles e da avaliação (...)

Por isso, é preciso também levar em conta a diversidade presente na sala de aula, os sujeitos não são iguais, logo não há como comparar os processos de produção de subjetividades buscando igualá-los, por meio da idéia de um modelo ideal de comportamento dos alunos. Isso significa que avaliar as aprendizagens dos alunos quer dizer investigar os processos de produção de subjetividade, reconhecendo a dimensão temporal e provisória que as constituem.

Vemos com a noção de aprendizagem inventiva uma perspectiva que nos permite movimentar o foco do problema, como obstáculo de aprender, para uma processualidade que se constitui no caminho e na invenção de si e do mundo.

CAPÍTULO IV

CARTOGRAFIAS DO PERCURSO

Para Kastrup (2008, p. 469) “cartografar é acompanhar um processo, e não representar um objeto”. “Cartografar é traçar um campo problemático” (KASTRUP et. al., 2008, p. 205). Por isso, neste último capítulo, realiza-se a cartografia desta monografia, onde procura-se tensionar e problematizar algumas ideias e visões a respeito da aprendizagem escolar. Foi preciso um movimento de buscar compreender algumas formas que comumente nos são dadas nos cursos de formação de professores e dentro do cotidiano escolar. Fez-se necessário pensar na:

relação paradoxal entre aprender e desaprender o prescrito na formação de professores. Tal noção força a pensar uma formação inventiva (DIAS, 2008) que se expressa por deslocamentos e por políticas de cognição que tensionam a dependência de modelos rígidos e predeterminados, evidenciando a necessidade de não confundir uma forma de ensinar com o único modo de praticá-lo. (DIAS, 2009, p.p. 164 e 165)

Assim, esta monografia desloca e tensiona algumas concepções de aprendizagem que estão instituídas, que nos parecem natural (LOURAU, 1993, p. 90), articulando-as e problematizando-as com a proposta de uma aprendizagem inventiva.

Analiso a importância da heterogeneidade, do movimento, da diferença, da imprevisibilidade e da complexidade como marcas do cotidiano escolar, como fatores fundamentais para o processo de aprendizagem. Se há heterogeneidade e subjetividades presentes no campo da aprendizagem, logo não há como conceber que todos os alunos cheguem da mesma maneira a um mesmo objetivo planejado previamente pelo professor. Entra em jogo a reflexão sobre planejamento e avaliação do ensino. Pensando nisso, esta monografia propõe a ideia de aprendizagem inventiva que está ligada à noção de experiência:

(...) o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (LARROSA, 2002, p. 27)

Então, em uma mesma aula dada por um professor, cada aluno terá a sua experiência, terá a sua aprendizagem. Aprender é experimentar, experienciar, ser afetado pelo meio. Aprender é também problematizar, é inventar. Desta forma, como dito anteriormente, reativar conhecimento com vida, é isto que faz uma aprendizagem inventiva. Com esta noção, é possível se deslocar dos binarismos naturalizados no campo da educação. Com isto, esta monografia procura problematizar a ideia de que “A aprendizagem não é então adaptação a um ambiente dado nem obtenção de um saber, mas experimentação, invenção de si e do mundo.” (KASTRUP, 2008, pág. 101).

Sendo possível assim, afirmar que procurar um culpado para o que se chama de não aprendizado não ajuda nas análises dos processos de conhecimento em curso. A luta resiste em continuar tecendo caminhos, cartografando os fios soltos dos processos de invenção de si e do mundo.

Mas a invenção de que eu falo (...) não é uma capacidade de solução de problemas, mas, sobretudo, de invenção de problemas. Além disso, a invenção é sempre invenção do novo, sendo dotada de uma imprevisibilidade. (...) Fazer da invenção um problema significa recusar a invariância das condições de possibilidade da cognição e reconhecer seu caráter temporal e de diferenciação interna. (KASTRUP, 2005^A, p. 1274)

Ainda para a autora “A aprendizagem surge como processo de produção da subjetividade, como invenção de si. (...) Aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar (...)” (KASTRUP, 2005^A, p. 1277), colocando esta noção acoplada a vida.

Analiso também que é a avaliação que define o aprendizado e o não-aprendizado do aluno: o que geralmente se vê em sala de aula é que o professor planeja sua aula, traça objetivos a serem alcançados pelos alunos, executa sua aula e verifica através das avaliações (geralmente tarefas como provas, testes, pesquisas, etc.), se os alunos atingiram ou não os objetivos propostos; e assim diz-se que o aluno aprendeu ou não. Tensionando esta visão, este trabalho acredita que avaliar as aprendizagens dos alunos quer dizer investigar os processos de produção de subjetividade, reconhecendo a dimensão temporal e provisória que as constituem. É investigar as conexões que se estabelecem no território escolar:

entre processos, movimentos, dinâmicas, realidades, culturas, conhecimentos que se realimentam e se reconstróem (...) de singularidades que também se constituem nos fluxos de pensamentos e sentimentos em que individual e coletivo criam correntes (...) (ESTEBAN, 2001, p. 172)

Conexões em que “qualquer ponto (...) pode ser conectado a qualquer outro” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.15) e que configuram o processo de aprendizagem inventiva. A aprendizagem que é como um rizoma que “não começa nem conclui”, que “se encontra sempre no meio (...) É que o meio não é uma média, ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade.” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.37)

Se a aprendizagem inventiva é processo permanente, a avaliação da aprendizagem também deve ser. Como afirma Kastrup (2005^A, p. 1280):

O aprendizado assume a forma de um círculo, em que o movimento é o de reincidir, retornar, renovar, reinventar, reiterar, recomeçar. Em última análise, a lógica circular do aprender aponta para o inacabamento do processo. O aprendizado jamais é concluído e sempre abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado.

As aprendizagens inventivas são, assim, processos incessantes de invenção de problemas, de tensionamentos, de deslocamentos, de desnaturalizações e autodissoluções, são experiências, conexões, são complexas, imprevisíveis, heterogêneas, permanentes, é invenção de si e do mundo.

Deste modo, aqui nesta monografia, trabalho com uma noção de aprendizagem que remete à processos incessantes de invenção de problemas. Tensiono, desloco, desnaturalizo e exercito a experiência de autodissolução (LOURAU, 1993) que se afirmam por conexões com as complexidades dos processos de aprendizado, com as imprevisibilidades e com a invenção de si e do mundo.

Referências bibliográficas:

BARROS, Laura Pozzana de e KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (Org.) *Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. (vol. 1)

CONTEÚDOS: como se aprende. Site da Diretoria de Ensino Região Sul 1 Disponível em: desul1.edunet.sp.gov.br/Como%20se%20aprende%20texto.doc

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Rizoma. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, p. 7 – 37. Vol. 1.

DIAS, Rosimeri Oliveira. Cartografias do estágio supervisionado I. In: *II Encontro articulando a universidade e a escola básica no leste fluminense: ações, reflexões e alternativas futuras*, 2009. São Gonçalo. II Encontro articulando a universidade e a escola básica no leste fluminense: ações, reflexões e alternativas futuras. Rio de Janeiro: UERJ, 2009, v. 1.

_____ Entre Licenciandos e Educantes: Caminhos Polifônicos numa Formação Inventiva de Professores. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT24-5598--Int.pdf>

_____ Formação Inventiva de Professores e políticas de Cognição. In: *Informática na Educação: tória & prática*. Porto Alegre, v. 12, nº 2, p. 164-174, jul./dez. 2009. Disponível em: http://ofip.org/wp-content/uploads/2011/02/dias_formacao_inventiva_professores.pdf

ESTEBAN, Maria Tereza. Jogos de encaixe: Educar ou formatar desde a *pré-escola*?. In: GARCIA, Regina Leite (org.) *Revisitando a pré-escola* – São Paulo : Cortez, 1993

_____ *O que sabe quem erra? reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa* – 6. ed. Ver. Atualiz. – Curitiba : Positivo, 2004.

FONSECA, Laura Souza (org.) *(Inter) Faces nas Políticas Sociais de Proteção ao Infante-Juvenil*. s/d. Disponível em: <http://www.gpime.pro.br/grupeci/adm/impressos/trabalhos/TR87.pdf>. Acesso em: 01/07/2011.

KASTRUP, Virgínia. *Autopoiese e subjetividade - sobre o uso da noção de autopoiese por G. Deleuze e F. Guattari*. Disponível em: <http://evolucaocriadora.blogspot.com/2010/01/autopoiese-e-subjetividade-virginia.html>. Acesso em: 08/07/2011.

_____ Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes. In: *Arte na Escola*. Boletim nº 40. Dezembro, 2005^B. Disponível em: <http://www.artenaescola.com/links/boletim/boletim40.pdf> Acesso em: 15/10/2010.

_____ O método da cartografia e os quatro níveis de pesquisa-intervenção. In: CASTRO; BASSET (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude*. Rio de Janeiro: Nau editora, 2008, p. 465-481.

_____ Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, nº 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005^A.

_____, PASSOS, Eduardo; LILIANA, E. *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção se subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____, TEDESCO, Silvia e PASSOS, Eduardo. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, jan./fev./abr., nº 19, 2002.

LOURAU, René. *René Lourau na UERJ – 1993 – Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

ROLNIK, Suely. Novas figuras do caos mutações da subjetividade contemporânea. In: SANTAELLA, Lucia e VIEIRA, Jorge Albuquerque (org). *Caos e Ordem na Filosofia e nas Ciências*. Face e Fapesp, São Paulo, 1999; pp. 206-21.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1991. Série Fundamentos, 8ª edição.

TREVISAN, Julia. *Dificuldades de aprendizagem: de onde vem o problema? (s/d)*. Disponível em: <http://www.psicopedagogianet.com.br/component/content/article/10-entrevistas/25-dificuldades-de-aprendizagem-de-onde-vem-o-problema.html>

VALLA, Victor Vincent (org.) *Saúde e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.