

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Marcelo Gomes Germano

Universidade Estadual da Paraíba

mggermano24@gmail.com

Resumo

Neste artigo que mais se aproxima de um ensaio, procuro chamar a atenção para uma questão que nasce a partir da problemática relação entre o ensino e a aprendizagem. Embora para muitos professores essa questão não tenha uma importância crucial e imediata que possa afetar suas atividades docentes, acredito que, na defesa apaixonada de um ensino construtivista com a reconhecida e justificada preocupação com a aprendizagem dos educandos, algumas questões tenham passado despercebidas e alguns excessos estejam sendo cometidos. Do nosso ponto de vista, a relação do ensino com a aprendizagem é uma relação complexa entre dois sujeitos que, dada a possibilidade da linguagem e da imaginação, acabam envolvidos em um novo processo de aprendizagens. Os humanos, não aprendemos mais sozinhos no confronto com a realidade, mas construímos um jeito particular de aprender que depende muito dos outros humanos, mesmo porque, não aprendemos no contato direto com a realidade, aprendemos muito mais sobre coisas que não existem. Em outras palavras, construímos um mundo de ideias, símbolos e fantasias que não encontra lugar na realidade imediata posta pela natureza. Inventamos mundos e sistemas imaginários que, somente os outros humanos nos podem ensinar. A partir do entendimento dessa qualidade humana fica mais fácil compreender a complexidade envolvida no processo de ensinar e aprender. O que estamos defendendo é a tese de que a aprendizagem, isto é, o resultado, não pode ser o único critério de validação de um processo de ensino. Mesmo porque o esforço de ensinar se inicia muito antes do encontro entre educadores e educandos na sala de aula.

Palavras-chave: aprendizagem, ensino, complexidade

Considerações Acerca do Ensino e da Aprendizagem

Todo professor deve concordar que a centralidade do processo de ensino é, em última instância, ou melhor, em primeira instância, a aprendizagem. É pelo fato de termos a possibilidade de aprender, que se inaugura o processo de ensinar. Provavelmente a linguagem tenha sido a primeira grande aliada neste processo. Com a possibilidade da linguagem, aprendemos que era possível melhorar o processo de ensinar e, diferente das outras espécies que aprendem por tentativa e erro no enfrentamento com a realidade, nós humanos antecipamos o pensamento à ação e desenvolvemos a capacidade de pensar antes de agir e, portanto, ensinar antes do “aprender naturalmente”.

Evidentemente que o ensinar perde muito de seu sentido quando separado do aprender e não é difícil de concordar com Freire quando afirma,

Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 2013, p.).

Mas, esta relação não pode ser encarada com a obviedade que geralmente aparenta conter. Pelo contrário, semelhante a muitos outros aspectos da vida, nesta relação complexa, também haveremos que buscar o equilíbrio. Estamos diante de uma relação complexa entre dois sujeitos que, dada a possibilidade da linguagem e da imaginação, acabam envolvidos em um novo processo de aprendizagens agora condicionado pela presença da cultura e da linguagem. Os humanos, não aprendemos mais sozinhos no confronto com a realidade, mas construímos um jeito particular de aprender que depende muito dos outros humanos, mesmo porque, não aprendemos no contato direto com a realidade, aprendemos muito mais sobre coisas que não existem. Em outras palavras, construímos um mundo de ideias e fantasias que não encontra lugar na realidade posta e imposta pela natureza. Inventamos mundos e sistemas imaginários que, somente os outros humanos nos podem ensinar. No princípio são as palavras: “bola, mamãe, papai, cadeira, leite, comida, boneca, ...” . Mas, de onde elas surgem? Surgem dos outros seres humanos que criam uma abstração do mundo, uma espécie de tessitura abstrata aonde nos sentimos concretamente seguros. Assim como a invenção das técnicas permitiu ao homem edificar um mundo para si, a invenção da linguagem permitiu pronunciá-lo em uma sintonia universal e cosmológica.

Diferente do que muita gente pensa, a mente não é uma máquina passiva de retratação do mundo, mas uma intervenção humana na tentativa de conferir sentido a uma realidade; numa espécie de ressignificação antropológica.

A partir do entendimento dessa qualidade humana fica mais fácil compreender a complexidade envolvida no processo de ensinar e aprender que vem sendo construído e reconstruído pelos humanos ao longo da história. Nunca podemos pensar o processo apenas como escolas, currículos, professores e estudantes. Por detrás dessas entidades existem muitas outras que, embora não sejam tão evidentes, são ainda mais influentes que as primeiras.

Embora toda a mobilização em torno do ensino tenha por objetivo a aprendizagem, o nosso jeito de ser diferente das outras espécies nos possibilitou aprender a ensinar e até em se tornar um “profissional do ensino”. Mas, o que faz mesmo um profissional do ensino? Qual a tarefa de quem se propõe a ensinar? Obviamente que todo o esforço do ensinante é no sentido de que o aprendente aprenda. Mas, considerando que as ações de ensino e aprendizagem se dão a partir de uma relação entre dois sujeitos, a aprendizagem nunca pode ser pensada como um depósito de um sobre outro, cabendo sempre ao estudante a construção de sua própria aprendizagem. Nesse caso, a validação do ensino não pode ser considerada apenas no resultado

que se verifica a partir da aprendizagem. Mesmo porque, existem “aprendizagens” e aprendizagens.

Não temo dizer que inexistência de validade do ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2013, p.26).

Como se verifica a partir da citação, ao construir sua justa crítica ao ensino bancário, Freire, defende a ideia de que não existe validade no ensino que não resulte em um determinado tipo de aprendizagem, isto é, uma aprendizagem libertadora em que o educando seja capaz de recriar e refazer o ensinado, apreendendo o conteúdo e reconstruindo o seu próprio conhecimento. Naturalmente esta é uma ideia de ensino que, necessariamente deve reconhecer no educando o sujeito de sua própria aprendizagem e, ao fazê-lo, obviamente estabelece limites aos desejos de ensino do educador. Nesse caso, não soaria estranho invalidar o ensino a partir de uma aprendizagem que, em última instância, independe do desejo de ensino do educador?

Contraditoriamente, na página seguinte, Freire (2013, p.27) admite que, mesmo em situações de mau ensino, em que prevalece o ensino bancário, o estudante não está fadado ao fracasso, mas pode dar a volta por cima, superando os equívocos epistemológicos do bancarismo e alcançando satisfatória aprendizagem. Se a aprendizagem é possível mesmo em situações adversas, a ausência dela (aprendizagem), também não seria possível em situações favoráveis? Em outras palavras, a mesma capacidade de superação não pode se verificar em situações dialógicas e de acertos epistemológicos, ou seja: mesmo em experiências de bom ensino, os estudantes não podem “dar a volta por baixo” e recusarem-se aos nossos sonhos de aprendizagem? Eu diria que sim. Que a possibilidade de superação e o potencial para a liberdade, garantem ao ser humano a possibilidade de aprendizagem em situações adversas, assim como o possibilita a rejeição da aprendizagem em situações favoráveis. Neste caso, teremos que pensar a validação do ensino a partir de critérios outros que, naturalmente incluem a aprendizagem, mas não como critério único e exclusivo.

Talvez influenciados por Freire em seu necessário combate ao ensino bancário, ou por convicções próprias, outros autores, a exemplo de Carvalho, radicalizam esta convicção assumindo a eficácia do resultado como critério único de realização do ensino.

O ensino somente se realiza e merece este nome se for eficaz, se fizer o aluno de fato aprender. O trabalho do professor, portanto, deve direcionar-se totalmente para a aprendizagem dos alunos. **Não existe um trabalho de ensino se os alunos não aprendem** (CARVALHO, 2009, p.10). (grifo nosso).

Enquanto Freire refere-se ao ensino e ao aprendizagem de maneira mais genérica, Carvalho traz a questão para a sala de aula e para o trabalho do professor que, conforme a autora, deve orientar-se totalmente para a aprendizagem dos alunos. Mais adiante conclui com a afirmação de que não existe um trabalho de ensino se os estudantes não aprendem.

Conforme já mencionamos no início desta discussão, é quase unanimidade a convicção de que todo o esforço do professor deve ser orientado para a aprendizagem dos estudantes, mas como os garotos não são nem devem ser entendidos como objetos, o trabalho de ensinar existe mesmo quando não se verifica o resultado no aprender. Embora seja um esforço mal sucedido, não significa que não tenha existido.

É interessante constatar que em sociedades autoritárias e antidemocráticas, a centralidade do processo estava quase toda no ensino e nos mestres, enquanto o aprendiz era praticamente reduzido à condição de objeto. Contraditoriamente, a todo e qualquer fracasso em aprender, era imputada ao aprendiz a culpa de um sujeito.

No caso de sociedades mais democráticas, dialógicas e menos autoritárias, a centralidade do processo orienta-se para os aprendizes e para a aprendizagem. Ao professor cabendo, não mais a tarefa de “ensinar”, mas de criar situações em que os estudantes aprendam. Contraditoriamente, quando os estudantes assumem a condição de sujeitos de sua própria aprendizagem, enquanto o mestre é praticamente subsumido dentro do processo, quando o ensino potencializa a aprendizagem e ensino/ aprendizagem são entendidos como uma unidade, faces de uma mesma moeda, a culpabilidade do fracasso na aprendizagem é atribuída ao ensino e ao professor.

Vamos pensar em um exemplo um pouco estranho, mas bastante comum. Um professor que nada ensina, mas que ameaça os estudantes com a eminente possibilidade de reprovações que, de acordo com o conhecimento de todos, já é bastante comum. Acuados pelo desafio, os jovens estudantes debruçam-se sobre os livros e apontamentos e, apesar de quase nenhuma ajuda do “mestre”, conseguem aprender o assunto e conseguir a aprovação no exame com uma aprendizagem relativamente significativa. Um dos garotos até começou a tomar gosto pelos estudos e, a partir daquela dolorosa experiência, desenvolveu o gosto por estudar e reconheceu que era capaz de aprender.

O outro professor sempre preocupado com a metodologia e a didática no ensino de sua matéria, procura apresentar o conteúdo sempre apoiado nos mais reconhecidos teóricos e nas mais reconhecidas teorias de aprendizagem. Seus esforços dialógicos são hercúleos e as sequências didáticas são impecáveis. Até os aspectos históricos e as atividades experimentais são utilizados com inigualável maestria, mas, quando chega a hora

dos exames e avaliações, é surpreendido com uma lamentável constatação: a aprendizagem não aconteceu satisfatoriamente.

Em quais dos exemplos aconteceu o ensino? A considerarmos o critério da aprendizagem, o ensino teria acontecido efetivamente no primeiro caso, isto é, exatamente quando os esforços didáticos não foram mobilizados pelo docente ou foram esforços que se resumiram ao que Freire (2013) denomina de ensino bancário. De fato, como o próprio Freire reconhece, mesmo em situações adversas de ensino bancário, os estudantes conseguem dar a volta por cima, superando o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”. “Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes” (FREIRE, 2013, p.27).

É portanto um exagero afirmar que não existe o trabalho de ensino quando os estudantes não aprendem. Também é um excesso afirmar a inexistência da validade do ensino que não resulta em aprendizagem.

O que estamos defendendo é a tese de que a aprendizagem ou o aprendizado, isto é, o resultado, não pode ser o único critério de validação de um processo. Mesmo porque, o esforço de ensinar se inicia muito antes do encontro entre educadores e educandos na sala de aula. Nesse particular é importante levar em consideração o pensamento de Chevallard quando se refere ao que ele chama de transposição didática.

Para o autor, a Transposição Didática pode ser entendida como o processo pelo qual um conteúdo do *saber sábio* que foi designado como *saber a ensinar* sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que o levam a tomar lugar entre os *objetos de ensino*. Neste processo, os esforços em tornar um objeto do saber a ensinar em objeto ensinado são denominados de *Transposição Didática* (CHEVALLARD, 1991 apud ALVES, 2000).

Em outras palavras, a Transposição Didática é o conjunto de esforços no sentido de tornar um *saber sábio* em *saber ensinável*.

Como se observa, os esforços envolvidos na tarefa de ensinar são bem anteriores ao encontro de professores e estudantes nas salas de aulas. Muitas outras intenções e interesses didáticos foram mobilizados até que se atinja o estágio do saber ensinado que, infelizmente, não significa saber aprendido.

Neste particular Chavelard (2013) reconhece que, embora construída a partir do que ele chama de intenção didática, isto é, o desejo de que os estudantes aprendam, em essência, a transposição didática preocupa-se com o *ensino*. Mas, conforme o

autor, a aprendizagem continua sendo fundamental para a didática da matemática, mesmo porque, quase todo o processo de ensino é influenciado pelo desejo do professor de que o aluno *aprenda*; este é o conteúdo essencial da intenção didática. Por outro lado, é importante reconhecer que o aluno aprende muitas coisas que não lhe foram explicitamente ensinadas.

Por estas razões, o ensino não pode ser efetivamente separado da aprendizagem. Mas se a aprendizagem ocorre ou não, continua a ser um problema, ao passo que o ensino depende fundamentalmente da *existência* de alguma intenção de ensinar - ainda que “mau ensino” (CHEVALLARD, 2013, p.8).

A posição de Chevallard com a qual compartilhamos, é menos otimista e mais cautelosa e nos possibilita pensar no professor, não como um profissional da aprendizagem dos alunos, mas como um profissional do ensino que, eventualmente se “materializa” em algumas poucas evidências de aprendizagem.

Por outro lado, se considerarmos a questão da profissionalização do ensino analisada por Tardiff (2000) e Gauthier (1998), somente para citar dois exemplos, teremos que pensar em alguns outros critérios mais pragmáticos para compreender melhor o ensino ainda que distante da perspectiva da aprendizagem, mesmo porque, do muito que se tenta ensinar, pouco resulta de fato em aprender.

De acordo com Gauthier (1998) o ensino, embora sendo um ofício exercido em quase todas as partes do mundo e desde muito tempo, ainda é pouco conhecido em sua intimidade e a partir deste desconhecimento surge o problema da identidade vacilante do ofício de ensinar. Se uma das condições essenciais a toda profissão é o estabelecimento dos saberes necessários a concretização do ofício, Gauthier vai se questionar sobre o corpus de saberes necessários ao ofício de ensinar. O que diferencia o professor de medicina do médico, o professor de matemática do matemático? O professor de Física de um Físico? Será que existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino? Se existe, que repertório será esse? De onde vem e como é construído? Quais as suas possibilidades e limitações?

No mesmo caminho de Gauthier Tardiff (2002) percebe que é preciso especificar, não só a natureza dos saberes dos professores, a relação que estes estabelecem com os saberes e quais as fontes dos mesmos, mas, quando está em questão a profissionalização do ensino: Quais são os saberes que servem de base ao ofício do professor? Como, onde e quando estes saberes são adquiridos? Em que esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores? (TARDIF, 2002).

Não é objetivo dessa discussão, responder a essas questões, mas apenas chamar a atenção para alguns outros pressupostos envolvidos na tarefa de ensinar. Talvez o desconhecimento dessas questões possa estar na raiz do estabelecimento da aprendizagem como critério único de validação do ensino.

Não podemos desqualificar o ensino estabelecendo como único e exclusivo parâmetro a medição efetiva da aprendizagem, mesmo porque, nos perderíamos em terreno escorregadio. Temos na verdade uma relação complexa entre sujeitos que poderia ser pensada em variadas possibilidades, dentre as quais podemos destacar algumas que julgamos mais evidentes.

A primeira e mais frequente: o mestre dispõe das melhores intenções didáticas e, mobilizado pela paixão de ensinar, dispõe de um ótimo repertório metodológico orientado para fazer o estudante aprender. Os estudantes, por sua vez, não estão interessados e não mobilizam suas ações de sujeitos construtores de sua própria aprendizagem. Nesta situação, mesmo em trilhas favoráveis, a aprendizagem não se evidencia.

Segundo caso: o mestre não tem as intenções didáticas, nem o interesse de ensinar, mas a partir de algum artifício, consegue que os aprendizes mobilizem o interesse e a vontade que lhes possibilita aprender. Nesta situação, mesmo que por caminhos adversos, a aprendizagem pode ser alcançada.

Terceira situação: mesmo quando o primeiro tem a vontade de ensinar e os estudantes tem a intenção de aprender, ainda assim o conteúdo que se deseja compreender é muito complexo. As intenções didáticas mobilizaram o interesse dos estudantes e juntos buscaram a aprendizagem, mas a realidade é complexa e a aprendizagem ainda assim, não foi conquistada, pelo menos nos primeiros esforços. É aquela conhecida situação em que os estudantes reconhecem que o mestre fez a sua parte; o mestre também reconhece os esforços de seus interlocutores, mas, lamentavelmente, também reconhece que a aprendizagem ainda não aconteceu.

Dizer que não existe o trabalho de ensino se não houver a aprendizagem, é na verdade um exagero proveniente da necessidade de chamar a atenção para a importância da aprendizagem. Mas, não ajuda muito a compreender a profundidade desta relação livre e implicada.

A natureza que não tinha a menor intenção didática, acabou por nos ensinar muitas coisas. Neste caso particular podemos concordar que só existe a aprendizagem? Se as picadas das abelhas me ensinam a me proteger delas ou, a me afastar delas, é justo afirmar que elas me ensinaram somente porque aprendi? A natureza não me ensina, porque ela não tem a intenção de me ensinar, mesmo assim eu aprendo porque eu tenho a necessidade que mobiliza minha intenção de aprender. O professor me ensina porque ele tem a intenção didática de me ensinar, ainda assim eu não aprendo quando eu não tenho a necessidade nem o interesse que mobilizam minha intenção em aprender.

No caso da relação entre sujeitos humanos, temos que reconhecer que existe a ação do sujeito que deseja ensinar, mesmo quando não resulta na ação do outro sujeito que deveria aprender. Não sendo um objeto da ação do professor, sempre caberá ao aprendiz a sagrada liberdade de não aprender. E é muito bom que seja assim... com o que não foi aprendido muito se aprende do ensinar e com o que não foi ensinado, muito se aprende do aprender.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, José de Pinho. *Atividades experimentais: do método à prática construtivista*. Florianópolis, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, UFSC.

CARVALHO, A.M.P.; VANNUCCHI A. I.; BARROS, M.A.; GONÇALVES, M. E. & REY, R.C. *Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico*. São Paulo, Scipione, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.13, pp. 05-24.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.p. 325.