

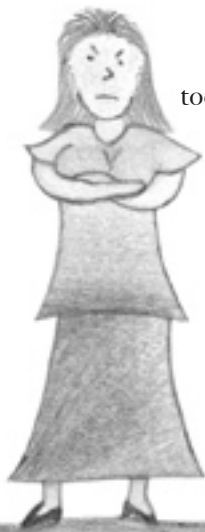
A Heterogeneidade de Fatores Envolvidos na Aprendizagem: uma Visão Multidisciplinar

Luiz Antonio Gomes Senna

Programa de Pós-Graduação em Educação (UERJ)

A escola contemporânea vê-se todos os dias encurralada entre a evidente constatação de que é preciso avançar até um modelo de Educação mais significativo para os interesses da sociedade e a perplexidade frente à ausência de indicadores que permitam definir, com segurança, até onde ir sem se descaracterizar como adjuvante na formação para o exercício da cidadania. No centro desta situação, professores e alunos vivem cotidianamente um sentimento de profunda ambigüidade, desde o qual todas as relações se fragilizam, caracterizado ora pela sensação de enfado, ora pela de perda. E, no final de cada ano letivo, todos os sentimentos os mais ambíguos se encontram no conselho de classe, este que, de tão ambíguo, é normalmente conhecido como COC, sem que ninguém saiba ao certo de onde saiu esta sigla.

Curiosamente, apesar de ninguém saber ao certo o que é um COC, sua estrutura costuma obedecer a um ritual mais ou menos comum, sempre se iniciando com um momento de reflexão, que recebe os mais variados nomes: leitura inicial, introdução, momentos de sabedoria, hora do biscoitinho com café, etc. No fundo, bem sabemos, o momento inicial do COC nada mais é do que uma oração para que a reunião transcorra em paz. Às vezes funciona, mas normalmente a paz dura pouco. Mal começa o COC e todos já assumem seus lugares com papéis muito bem definidos. A coordenação pedagógica tem sempre duas falas recorrentes: fala 1 – “fulaninho só ficou com beltrano – não dá pra aprovar?” , ou fala 2 – “mas beltrano, você reprovou a turma



toda!!”. Os professores se dividem entre a ala de beltranos (que reprovam a turma toda) e a de sicranos (que dão muitos trabalhos e acabam aprovando a turma toda). Beltranos e sicranos brigam o tempo todo. Os primeiros dizem que os segundos não dão aula, e os segundos dizem que os primeiros não sabem dar aula. Sicranos e beltranos só param de brigar quando passam a brigar em conjunto com a coordenação pedagógica porque, afinal de contas, segundo o senso comum escolar, é muito fácil ficar ali bancando a juíza sem estar em sala de aula (“vai lá dar aula, pra você ver o que é bom pra tosse!”). Normalmente, ao lado da coordenação pedagógica senta-se a direção da escola, debulhando-se em lágrimas, porque já sabe de antemão que, em algum ponto da reunião, todos, beltranos, cicranos e coordenação pedagógica, vão se voltar contra ela, já que, como bem sabemos, no final das contas, tudo acontece no COC porque “não temos condições de trabalho”. A direção é figura imprescindível nas reuniões de conselho de classe, pois como leva a culpa por tudo, a comunidade docente pode, então, restabelecer a paz entre seus pares. E para acabar de pagar todos os seus pecados, a direção, por sua própria conta e risco, já que todos os outros estarão de férias, ainda tem de tornar públicas as atas finais do conselho de classe e aguardar, sorrindo, pelos alunos, seus responsáveis, conselheiros tutelares, políticos, imprensa e quem mais passar pela porta da escola.

No ano seguinte, após ter alta do hospital, a direção convocará a coordenação pedagógica para definir estratégias de superação dos problemas. Esta, por sua vez, convocará os professores para que dêem sugestões. No final de um longo processo de discussão, chegar-se-á à conclusão de que “é preciso mudar o processo de avaliação!”. Então... é só aguardar o próximo COC e começar tudo de novo, obviamente, incluindo-se na oração inicial um adendo em que se criticará veementemente o novo processo de avaliação, que, por acaso, também será mais uma das invenções

da direção.

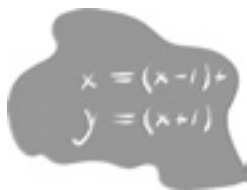
É interessante observar que, salvo raríssimos casos, nenhuma comunidade escolar (incluindo-se aí todos os sujeitos sociais, dentro e fora da escola) costuma iniciar suas reflexões sobre a recorrente história de desencontros nas reuniões de conselho de classe a partir da indagação quanto à finalidade da avaliação. Discutem-se os processos de avaliação, mas quase nunca sua razão de ser. Justamente por isto, por mais que os processos sofram alterações, a confusão e o descontentamento persistem ano após ano. Parece haver uma margem de tolerância quanto ao nível de transformação que se possa imprimir aos processos de avaliação, algo que, portanto, preserve intactos certos princípios, ou tão complexos a ponto de ninguém os conseguir ver, ou tão expressivos que, apesar de vistos, são reconhecidos como traços imutáveis.

A proposta de reflexão neste breve artigo consiste em analisar a questão da avaliação escolar como resultante, não dos processos de avaliação adotados, mas sim dos valores constantes que, por uma razão ou por outra, tendem a se reproduzir recorrentemente. A motivação deste tipo de encaminhamento resulta do fato de

que os processos de avaliação – ou seja, os procedimentos e instrumentos que se adotam – ainda que comuns e regimentalmente uniformizados pelos sistemas escolares, acabam necessariamente recebendo tratamentos os mais diferenciados pelos professores, explicando-se, deste modo, a imensa variação de resultados nos conselhos de classe, mesmo dentro de uma mesma disciplina.

Em boa parte, a fração constante de valores subjacentes à avaliação escolar relaciona-se à aprendizagem de conteúdos formais de ensino, sejam estes expressos na forma de conteúdos programáticos, sejam na de comportamentos intelectuais, numa perspectiva mais procedimen-




$$x = (x-1) +$$
$$y = (x+1)$$

tal do que responsiva. De certo modo, o imaginário social de escola envolve um conceito vinculado à apropriação de algum tipo de conhecimento formal associado à cultura científica da Idade Moderna, fato este que justifica, por exemplo, o maior ou menor peso atribuído pela sociedade às diferentes disciplinas, como, por exemplo, no caso da matemática e das artes plásticas. Em nossa cultura social, é possível supor um contexto escolar em que não haja práticas curriculares vinculadas às artes, mas é imperativo haver práticas de formação matemática.

A diferença de status observada entre a matemática e as artes repercute, igualmente, na forma como tais disciplinas se apropriam dos processos de avaliação. Se, para a matemática, os instrumentos ordinários de avaliação aplicam-se com pleno sentido, para as artes estes já se tornam um tanto, quando não completamente, inaplicáveis. Quando se aplica uma prova na disciplina de artes, nada de arte se processa.

O exemplo da matemática e das artes permite-nos crer na precedência de certos valores sociais embutidos nos processos de avaliação, cuja natureza reforça o interesse em certo tipo de prática intelectual em detrimento de outros. O desenho social do homem que se espera formar a partir da educação formal não está associado, portanto, a qualquer tipo de prática intelectual e sim a certas práticas a que se costuma atribuir valor de destaque. Conseqüentemente, a escolha por certos procedimentos de avaliação que se aplicam preponderantemente a determinados tipos de práticas intelectuais estaria igualmente associada e referendada pelo consenso em favor de determinado tipo de sujeito social, em detrimento de outros.

A ambigüidade geradora dos conflitos vividos nos conselhos de classe dificilmente se supera através de expedientes pontuais, aplicados especificamente sobre os procedimentos de avaliação. Ao contrário, tende a persistir e, conseqüentemente, contribuir ainda mais para o agravamento das tensões que vimos vivendo no cotidiano escolar, à medida que o problema é resultante da



perda de consenso quanto à seleção deste ou daquele tipo de sujeitos sociais. Isto nos imputa a necessidade de ir mais fundo na questão da avaliação, buscando as circunstâncias que provocaram a perda de sentido na função que a escola historicamente exercera em nossa sociedade.

À medida que a sociedade moderna começou a dar seus primeiros passos, alguma idéia de “escola” passou a se tornar necessária, à medida que o homem para tal sociedade deveria ser construído sob certas condições especiais. O homem moderno é um constructo derivado da idealização de um ser que pudesse superar a fragilidade do homem comum, um ser que deveria abrir mão da espontaneidade para se ajustar a determinado tipo de padrão de comportamento supostamente capaz de lhe conferir autonomia e auto-suficiência em sua sobrevivência. Este sujeito social incorporaria para si os parâmetros determinados pela contribuição do discurso e das práticas científicas, nas quais deveria crer acima de tudo mais. Pois vem a ser esta crença na prevalência dos ditames científicos sobre o desenho de um sujeito social a mais direta responsável pela formação das bases de toda uma civilização – a civilização científica – cuja cultura viria a se tornar hegemônica em todo o mundo.

O homem civilizado, à luz desta cultura científica, é justamente o homem que delega parte de sua formação à educação formal, desde a qual edificar-se-ia à imagem e semelhança dos padrões de comportamento acadêmico-científicos. A escola, portanto, passa a assumir em nossa sociedade um espaço sagrado, como um templo que elevaria homens comuns à condição de homens civilizados.

O corpo de valores constantes nos inúmeros processos de avaliação associa-se, justamente, ao espaço do sagrado na Educação e, por isto, dá-se a imensa dificuldade que temos de tratá-los objetivamente.

Discutir a avaliação escolar é pôr em xeque o lugar do sagrado na educação do homem civilizado e, conseqüentemente, pon-

derar sobre a dessacralização da instituição escolar no interior da cultura contemporânea. Naturalmente, a discussão da avaliação tem por trás de si a discussão ainda mais complexa sobre o que vem a ser “aprendizagem”, não tomada como fenômeno autônomo resultante de estados operatórios mentais, mas sim como fenômeno social, marcadamente caracterizado pela expectativa de algum tipo de padrão de comportamento que nada mais tem a ver com os processos espontâneos de construção de conhecimento.

A avaliação da aprendizagem é, na nossa sociedade, um teste de fé: ou bem ou sujeito avaliado demonstra ter sido capaz de aprender como e o que um homem civilizado tem de aprender, ou, em caso contrário, recebe um sinal de pecador e é banido da sociedade. Jamais se costuma indagar se o sujeito em avaliação pactua da mesma fé, ou se, ainda que pactuando da fé, sente-se realmente acolhido pela comunidade dita civilizada. Também raramente se costuma indagar se a simples conformação de sujeitos às formas de aprendizagem privilegiadas pela civilização científica é fator bastante e suficiente para atender às reais necessidades de sua interação com o mundo real, especialmente em sociedades cujo cotidiano transita à beira da Modernidade, ou completamente à sua margem, como é típico nos países do terceiro mundo.

Tanto maior o distanciamento entre o aluno e a perspectiva de integração ao mundo supostamente civilizado, quanto menores as chances de se o ter disposto a submeter-se às condições de aprendizagem determinadas pela cultura científica escolar. Conseqüentemente, maiores as chances de se apresentarem como sujeitos ao fracasso nas práticas de avaliação. Fato é que, se no passado já houve como balizar o fracasso escolar no entorno dos limites entre ricos e pobres, hoje cada vez mais se estreita a distância entre a pobreza e a riqueza nos rankings do fracasso escolar, à medida que as condições determinantes da sociedade contemporânea já não se enquadram no conjunto de valores

agregados à fé científica moderna.

Ao se reconsiderarem as bases motivadoras da avaliação na educação formal, deve-se ter em conta, especialmente, o fato de que a escola recebe hoje cada vez mais sujeitos não interessados na perspectiva de integração social por meio da reprodução dos valores da cultura científica. Não se trata de um fenômeno associado à falta de interesse na disciplina escolar, à falta de hábitos de estudo ou qualquer outro tipo de argumento sustentado em sua comparação com o modelo fundamental da sociedade científica moderna. Trata-se, isto sim, de uma nova intuição quanto às condições de integração na sociedade, que envolve novas formas de aprendizagem e novos conceitos e valores, em substituição à reverência aos conteúdos escolares.

Um mundo que se reestruturou por influência de novos princípios de inclusão na esfera pública e, também pelas alternativas hipertextuais de construção de conhecimentos, implica a necessidade de se abraçar a questão da avaliação a partir de sua relação com o estudo da escola, como um todo, enquanto instância de formação de sujeitos sociais. Não nos basta, simplesmente, deslocar o eixo da discussão para os tipos de processos de avaliação, ou para o conteúdo da avaliação, seja no que se refere aos conteúdos programáticos, seja aos comportamentos e operações mentais, pois estamos à frente de um outro sujeito social, cujas propriedades ainda parecem ser inimagináveis pela escola e pela própria cultura científica em geral.

É necessário, ainda, que o estudo sobre os princípios da avaliação na educação formal reconheça que o constructo humano arrolado na civilização científica passa longe da possibilidade de ser um padrão universal. As condições com base nas quais a nossa cultura busca enxergar o fenômeno da aprendizagem nada mais são do que elementos em favor da sacralização daquele constructo social. Historicamente, a nossa civilização vem fazendo uso dos parâmetros de aprendizagem por ela definidos como forma de seleção ou de segregação, com o agravante, todavia, de

que – por estar supostamente baseada em princípios científicos fundamentais – os utiliza para desqualificar a natureza humana daqueles que porventura se organizem mentalmente para desenvolver formas de aprendizagem não aceitas pela cultura científica.

Transferir a discussão sobre a avaliação para a esfera das ciências que estudam as condições de aprendizagem nos conduz ao risco de banalizar o problema da Educação com base na tese de que o aluno possa não aprender, ou não se adaptar ao contexto escolar, por apresentar problemas médicos. Medicalizar a Educação sem que se discuta conjuntamente a natureza deste constructo aprendente pode nos levar tão somente a uma nova era de escravidão, não mais baseada na segregação étnica e sim na segregação bio-médica. Uma questão a se considerar a respeito disto é, por exemplo, o estilo de aprendizagem.

Diferenças de estilos de aprendizagem costumam ser francamente toleradas na cultura científica. Contudo, se nos fosse possível enumerar um a um os passos de trabalho mental em cada um dos estilos cognitivos tolerados, observaríamos que, apesar das diferenças, guardam semelhanças significativas entre si, pois de algum modo associar-se-iam a procedimentos consagrados na cultura científica, como os processos de análise e síntese tão bem explorados já desde a psicologia da Gestalt. Na realidade, os diferentes estilos de aprendizagem partem de uma mesma base conceitual, base esta que nada mais é do que o modelo de sujeito a que vimos chamando aqui de constructo da cultura científica. Não nos passa pela idéia nem mesmo supor a existência de outros estilos de aprendizagem entre aqueles que, teoricamente, apresentam-se em situação de fracasso escolar, nem mesmo quando diante da constatação de que a imensa maioria de sujeitos aparentemente problemáticos frente à aprendizagem escolar é formada, justamente, por aqueles que são oriundos de meios sociais sob menor influência cultural da civilização científica. É no mínimo curioso haver tamanha concentração de supostos de-

ficientes mentais – especialmente no que se refere à capacidade de concentração e discriminação visual... – entre os pobres do Brasil e do resto mundo.

O retrato da sociedade moderna contemporânea, com seus espaços públicos e produtos tecnológicos, nos sugere a necessidade de se ampliarem as formas de se olharem os sujeitos sociais, não para discriminá-los e sim para enxergá-los tal como são, libertos do constructo científico e em busca de si próprios, sujeitos hipertextuais. O movimento interdisciplinar capaz de nos permitir enxergar tais pessoas vai além da mera reunião de vozes científicas, cada qual centrada em seus próprios pontos de vista, igualmente científicos e orientados em favor de um só tipo de sujeito aprendente. Vai, isto sim, no caminho do outro, em busca de suas características e dos sentidos que estas preenchem no mundo em que vivem. É a partir do reconhecimento e da legitimação de múltiplos sujeitos aprendentes que se pode começar a reduzir a ambigüidade da Educação brasileira.

BIBLIOGRAFIA

GARIN, E. (1995) *Ciência e vida civil no Renascimento italiano*. Tradução portuguesa: São Paulo: Unesp, 1996.

MORIN, E et WULF, C (2002) *Planeta – a aventura desconhecida*. Trad. Port.: São Paulo, Unesp, 2003.

RIBEIRO, D. (1995) – *O Povo Brasileiro . A formação e o sentido do Brasil*. Rio de Janeiro, Companhia das Letras.

SENNA, L A G (2000) “La educación brasileña y sus múltiples supuestos”. In: *Revista de Educación* (321). Madrid, Ence. Pp: 187-198.

SENNA, L A G (2003) “O planejamento no ensino básico e o compromisso social da Educação com o Letramento”. In: *Educação & Linguagem* (7), S.J. dos Campos. Pp. 200-216.

SENNA, L A G (2004) *Letramento – princípios e processos*. Rio de Janeiro, Axcel Books.