

“Aprender para quê?” Uma análise da aprendizagem na educação escolar atual

Clarice Simão Pereira*

Sônia da Cunha Urt**

Resumo

O propósito deste artigo é analisar a função da aprendizagem na educação escolar. Apresenta-se o recorte de uma entrevista de Ruben Alves, intitulada “Aprender para quê?”, e discute-se alguns aspectos principais da exposição do autor. O texto expõe que a educação escolar vem sendo menosprezada, com acentuado esvaziamento de conteúdo e redução do papel do professor a mero facilitador do processo de ensino e aprendizagem. A partir das questões levantadas, buscou-se fazer o contraponto, e conduzindo a análise por meio de interlocuções com outros autores, que defendem a educação escolar como *locus* fundamental na formação humana, responsável pela socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico, acumulado historicamente. Nesta direção, compreende-se que a aprendizagem está estritamente vinculada ao desenvolvimento humano, e pode se constituir em instrumento de luta e transformação.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação escolar. Formação.

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

**Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Introdução

Apresentamos neste estudo, uma breve análise da aprendizagem na educação escolar atual.

Podemos conceber a aprendizagem como um processo no qual a pessoa “apropria-se de” ou torna seus certos conhecimentos, habilidades, estratégias, atitudes, valores, crenças ou informações. Neste sentido, está relacionada à mudança, à significação e à ampliação das vivências internas e externas do indivíduo. Ao que ele pode e necessita aprender dentro de cada cultura (NUNES; SILVEIRA, 2009, p. 13).

Nas atividades do cotidiano, seja informalmente – nas mais diversas ações da vida humana, ou de modo formalizado – como é o caso das instituições escolares, os homens aprendem nas relações com os outros homens. Não ignorando as inúmeras formas e espaços possíveis de aprendizagem, centraremos nosso estudo na educação escolar.

Selecionamos para a análise, um recorte da entrevista do escritor Ruben Alves (2004), intitulada “Aprender para quê?”, publicada pela *Revista Época* em 20 de dezembro 2004. Nossa escolha se justifica por entendermos que as afirmações do autor expressam o ideário de educação presente nesta sociedade.

O autor é apresentado como educador e crítico do sistema de ensino brasileiro, com produções amplamente difundidas no meio educacional. Ele afirma que o problema da escola é que não leva em consideração o desejo de aprender das crianças, pois está respondendo às perguntas que somente os adultos julgam apropriadas. Em consequência dessa imposição, assegura que “a escola é chata e sempre foi assim” (ALVES, 2004).

Ao fazermos o recorte de alguns aspectos principais da fala do autor, destacamos quatro pontos, sobre os quais centraremos nossa análise: educação escolar, transmissão do conhecimento, função do professor, e reflexões sobre “o aprender”.

A partir do exposto na entrevista, buscamos fazer o contraponto as afirmações do autor e, por meio de interlocuções com outros autores, afirmamos que a aprendizagem na educação escolar tem uma função essencial na formação humana e que o professor é o imprescindível mediador nesse processo.

Por fim, retomamos a questão central do trabalho e tentamos respondê-la, em defesa da garantia da socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais elevadas, a todos os homens.

A educação escolar: *locus* de formação humana

Na entrevista selecionada, em uma das primeiras questões referente ao modelo de educação escolar atual, Ruben Alves (2004) afirma o seguinte:

Eu passei por esse modelo de escola. Outros amigos meus passaram e acho que não ficamos tão atrapalhados assim (risos). Aliás, tenho memórias muito interessantes. A escola tinha muitas coisas boas e, a despeito de tudo, a gente aprende. Mas é uma perda de tempo muito grande.

Observa-se nesta declaração o descrédito quanto à contribuição e relevância da educação escolar como processo intencional e sistematizado. Ao apontar para a inutilidade da escola, o autor ressalta o fracasso do sistema e desconsidera a importância deste espaço como *locus* fundamental na formação humana, premissa esta que defendemos.

Discordamos que a frequência à escola seja “perda de tempo”. A educação escolar é a forma cultural institucionalizada de transmissão às novas gerações dos conceitos elaborados ao longo da história, na relação dos homens entre si e com a natureza, na produção da sua existência. Conforme Saviani (2003, p. 13):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

É, portanto, tarefa da educação escolar investigar quais são as formas mais apropriadas para alcançar o objetivo dessa “produção do humano no indivíduo”. Nesse sentido,

[...] evidencia-se a importância da educação escolar, da transmissão do saber objetivo pelo trabalho educativo na escola. Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em “órgão de sua individualidade” (segundo expressão de Marx), o trabalho educativo possibilitará ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os quais serão incorporados pelos conceitos científicos. Dessa forma o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte. (DUARTE, 2003, p. 82).

A análise de Duarte (2003) confirma que o caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar, diferenciando-a qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana.

Não ignoramos que a educação escolar atual apresente limites e dificuldades. Seguramente existem muitos aspectos a serem revistos e melhorados. Segundo Libâneo (2012, p. 23), “[...] o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade”.

A despeito das falhas existentes, entendemos com Duarte (2001, p. 41), que “cabe à educação escolar um papel bastante significativo na luta pela transformação das relações sociais, que é justamente o papel de conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações genéricas para-si”, permanecendo válida sua contribuição enquanto espaço educativo indispensável na humanização.

Transmissão do conhecimento via educação escolar: alguns apontamentos

Em outra questão da entrevista, Ruben Alves (2004) é questionado a respeito da necessidade dos alunos terem conhecimentos básicos em áreas como Matemática, Biologia ou Química, e declara:

Para quê? Para passar no vestibular? Para esquecer tudo? Quem disse que tem de aprender isso? Por que eu tenho de aprender logaritmo neperiano? Não conheço ninguém que tenha usado isso. Se por acaso eu for precisar um dia na minha vida, estudo e aprendo. Não preciso me preocupar com isso na escola. E as pessoas não se dão conta de que todo esse conteudismo é perdido. Não sobra nada. Você acha que um adolescente, vivendo na periferia, pode ter interesse em dígrafos? Não tem interesse nenhum. (ALVES, 2004).

Diante desta afirmação, queremos discutir dois pontos: o primeiro diz respeito à secundarização do currículo escolar, em outras palavras, a desvalorização do conhecimento transmitido pela escola, sob o pretexto da inutilidade.

Observa-se que ao declarar “todo esse conteudismo é perdido” (ALVES, 2004) o autor expõe o descaso para com os conteúdos escolares e parece evidenciar o “imediatismo da prática” – só se aprende o que for utilizável.

Em contraponto a esta ideia, ressaltamos a importância da apropriação dos conteúdos escolares para o desenvolvimento humano.

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 1981, p. 61).

Ao confirmarmos que o domínio dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano ao longo da história é ferramenta eficaz contra a alienação e a ideologia dominante, encontramos neste descaso para com os conteúdos escolares uma intencionalidade ideológica de esgotamento do trabalho educativo, conforme destaca Nagel (2003, p. 37),

[...] textos isolados uns dos outros, fragmentos literários, notícias de jornal, partes de poesia, frases soltas, substituíram, nos currículos escolares, o ensino que buscava conhecer as necessidades e possibilidades dos homens no interior de sua civilização ou que buscava conhecer o desenvolvimento histórico, cultural da sociedade.

Vivemos hoje diante de um paradoxo: o desenvolvimento do sistema capitalista permitiu a ampliação do conhecimento científico e tecnológico de forma grandiosa, como nunca na história humana, o que possibilitaria condições plenas de humanização a todos os homens.

Contudo, grande parte da população do planeta não tem acesso à riqueza produzida, pelo contrário, está apartado desta. Há “[...] uma ruptura entre, por um lado, as gigantescas possibilidades desenvolvidas pelo homem e, por outro, a pobreza e a estreiteza de desenvolvimento que, se bem que em graus diferentes, é a parte que cabe aos homens concretos” (LEONTIEV, 1978, p. 280).

No capitalismo, esta distância nunca alcançou tão grandes proporções como na atualidade. Conforme Netto, (2003, p. 25), “o modo de produção capitalista propiciou a produção de riquezas sociais em volume e em magnitude muito maiores do que todo o período anterior da vida da humanidade, mas simultaneamente a produção expansiva de pauperização relativa e absoluta”.

O segundo aspecto que nos chama a atenção na resposta de Ruben Alves (2004), é a afirmação “um adolescente, vivendo na periferia, pode ter interesse em dígrafos? Não tem interesse nenhum”.

Aqui, a questão da apreensão do conteúdo parece ficar como “pano de fundo”, ao passo que “salta aos olhos” a expressão “de periferia”. Tal afirmação denuncia a separação de classe, característica da sociedade capitalista, tão escondida nos discursos oficiais, assim como o dualismo da escola pública brasileira, que por vezes, sutilmente, vem à tona: adolescente de periferia é

diferente de adolescente de classe privilegiada, conteúdos diferentes, para classes diferentes, “escola pobre para pobres”.

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

O discurso ideológico da classe hegemônica procura ocultar as reais condições da sociedade capitalista, buscando camuflar as situações de desigualdade. Os grandes chavões “igualdade e liberdade” mascaram sutilmente o real funcionamento dessa sociedade, ocultando o contexto extremamente desigual e cruel.

Conforme explica Frigotto (2011), o discurso dominante desloca a responsabilidade social para o plano individual, sendo a culpa pelo insucesso direcionada para o indivíduo. “Busca-se firmar uma consciência alienada de que os vencedores ou os incluídos devem-no a seu esforço e competência. Os excluídos, os derrotados ou os miseráveis do mundo pagam o preço de sua incompetência ou de suas escolhas” (FRIGOTTO, 2011, p. 14). Assim, se o sujeito mora na periferia, está desempregado, não alcançou o curso superior, faz-se acreditar que lhe faltou esforço, empenho, vontade. As oportunidades lhe foram dadas.

Nessa falsa naturalização dos fatos, estão ocultas a exploração e a expropriação do trabalhador, que se vê consumido por um sistema, do qual não consegue se libertar. Há um “estranhamento” por parte do trabalhador acerca de sua condição de explorado. Nas palavras de Marx (2004, p. 82), “o estranhamento não se mostra somente no resultado, mas também e principalmente, no ato da produção, dentro da própria atividade produtiva”. Assim, o objeto da produção é alheio ao trabalhador, que o produziu.

Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em

geral. Este fato nada mais exprime senão: o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. (MARX, 2004, p. 80).

Desse modo, ao submeter-se ao sistema produtivo, com a divisão do trabalho, o trabalhador fica alienado de sua produção, não se reconhece em sua atividade, tampouco consegue relacionar sua vida a sua produção. E, apartado do produto de seu trabalho, com a visão fragmentada, perde a noção da totalidade.

Tal qual na manufatura¹, o “trabalhador é mutilado, reduzido a uma fração de si mesmo, e o enriquecimento do Capital realiza-se a custa do empobrecimento do trabalhador” (MARX, ENGELS, 1983, p. 22), que cerceado em sua função, também é limitado em seu conhecimento e em sua capacidade de refletir sobre sua produção e sobre si mesmo.

Nesse sentido, ficará comprometido o seu desenvolvimento e sua própria condição de humanização. “Um homem que despende toda a sua vida na execução de algumas operações simples não tem oportunidade de exercitar sua inteligência [...] geralmente ele se torna estúpido e ignorante, quando pode se tornar uma criatura humana” (SMITH apud MARX; ENGELS, 1983, p. 414). Tal a relevância da aprendizagem na vida humana e tamanha a gravidade da falta de acesso ao conhecimento. “Todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano” (CHARLOT, 2000, p. 65).

A função do professor no processo de aprendizagem: considerações necessárias

No terceiro recorte da entrevista, Ruben Alves (2004) é questionado acerca da função do professor no processo de ensino e aprendizagem, ao que afirma:

Na escola tradicional, o professor é aquele que sabe a matéria e vai para a sala de aula acreditando nisso. Mas hoje as matérias estão todas na internet. Hoje, a função do professor é ensinar o aluno a pensar e a descobrir onde ele pode encontrar a resposta para as perguntas que ele tem. Essa é uma função nova e completamente diferente do professor. (ALVES, 2004).

A ideia de que o conhecimento está à disposição de todos e que basta aprender a buscá-lo, é um engano. Segundo DUARTE, (2003, p. 13), “a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo [...] uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea”, pois, embora existam muitas informações à disposição, a grande maioria das pessoas não se apropria do conhecimento.

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (DUARTE, 2003, p. 14).

Quanto à função do professor expressa na entrevista, fica evidente a definição de professor facilitador do processo de ensino e aprendizagem, e visto que as matérias estariam à disposição, a nova função atribuída ao mestre seria ensinar o aluno a pensar e a descobrir, ao que acrescentamos: ensinar a aprender.

Parece que esse papel facilitador do professor ficaria submisso ao “querer do aluno”, e o planejamento docente dependente das inovações criativas dos estudantes. Entendemos que desse modo, a atividade pedagógica é enfraquecida e o processo educativo amortecido, e em se tratando de prática docente, “[...] substitui-se, assim, um dado fazer por um nada fazer” (KLEIN, 2002, p. 30).

Diferentemente dessa função conferida ao professor, compreendemos que ele é o mediador do processo de ensino e aprendizagem, é quem direciona as atividades a serem desenvolvidas, de forma a tornar a produção científica acessível e compreensível aos alunos.

E tal mediação, reafirmamos, é fundamental na formação humana, pois sendo o homem constituído nas relações sociais,

[...] está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 1978, p. 266).

O processo de aprendizagem não é natural ou espontâneo, conforme expôs Severino (2010, p. 161), “Toda situação de aprendizagem, para ser educacional, não basta ser tecnicamente operativa, precisa ser pedagógica, ou seja, relacionar pessoas diretamente entre si”. E em se tratando de educação escolar, reafirmamos, o professor é o mediador imprescindível nesse processo.

Algumas reflexões sobre o “aprender”

Em um último recorte da entrevista, referente ao ensino e aprendizagem, Ruben Alves (2004), assim se expressa: “E a primeira coisa que a escola tem de perguntar é: isso que eu estou ensinando é ferramenta para quê? Segundo: o aluno quer fazer isso? [...] a ferramenta só tem sentido se tiver uma demanda, se eu estou querendo fazer alguma coisa”.

Nessa questão, o autor expõe mais uma vez, a ideia de que o conhecimento transmitido pela escola estaria a serviço da vontade do aluno – conhecimento funcional, imediatista, sujeito ao seu “querer aprender”.

Certamente que os conteúdos trabalhados na escola devem ser significativos, planejados, com objetivos claros e bem definidos. Contudo, não se pode admitir que a educação escolar se estabeleça mediante a opinião dos alunos, que se gaste tempo com o senso comum, pois, assim procedendo, estaríamos confirmando a inutilidade da escola.

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar [...] a escola existe, pois para propiciar a aquisição dos instrumentos

que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. (SAVIANI, 2003, p. 15).

A educação escolar perde o sentido se permanecer no terreno da empiria. É preciso avançar, como bem afirmou Saviani (1996), “do senso comum à consciência filosófica”.

A tendência do “aprender sozinho”, veiculada pela reportagem, vem ganhando espaço no contexto educacional e conquistando cada vez mais educadores de todos os níveis e modalidades de ensino. Contudo, Duarte (2003, p. 12) alerta:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

Assim, envolvidos com o discurso sedutor do lema “aprender a aprender”² consideram-no sinônimo de inovação e avanço, ao passo que a aprendizagem por meio da transmissão de conteúdos remete ao retrocesso. Ao que nos parece, tais “inovações”, sob o pretexto de trazerem avanços para o campo educacional, intentaram aniquilar a base sólida da educação escolar – a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico, historicamente acumulado pelos homens.

As políticas em torno do tema “aprender a aprender” são encontradas em grande número. Através dos tempos, documentos e tratados foram assinados, entre os quais: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1993), resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontien, Tailândia, em 1990.

Mais recentemente, o “aprender a aprender” se fez presente no Relatório da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, organizado por Jacques Delors (1998, p. 127, grifo do

autor), o qual expõe: “[...] em todos os países, mesmo naqueles em que todas as crianças estão inscritas no ensino básico, é preciso prestar particular atenção à qualidade do ensino. A educação básica é, ao mesmo tempo, uma preparação para a vida e o melhor momento para *aprender a aprender*”.

A tarefa da educação seria proporcionar as condições para aprender a aprender, com base em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (DELORS, 1998).

Esses quatro pilares, embasaram as chamadas “competências e habilidades”, que tendo como seu maior representante Philippe Perrenoud, entraram no Brasil com grande aceitação por parte dos educadores, sendo amplamente disseminadas.

A “pedagogia das competências e habilidades” remete a uma necessidade emergente de desenvolver nos indivíduos a criatividade, a capacidade de resolver problemas imediatos, e a flexibilidade diante dos desafios postos pela modernização da sociedade, tarefa esta, delegada à educação escolar.

[...] não discordamos da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Nosso ponto de discordância reside na valoração, contida no “aprender a aprender”, das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas. Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos (DUARTE, 2004, 35).

Nessa perspectiva, Duarte (2004) indica que há uma estreita ligação entre essa tendência do “aprender a aprender” e a formação de indivíduos para a adequação ao sistema produtivo desta sociedade,

[...] o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo

que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. (DUARTE, 2004, p. 8).

Desse modo, alunos “esvaziados de conteúdo”, submissos às exigências do sistema produtivo, são incapazes de se desenvolverem plenamente, e encontram-se afastados dos bens culturais produzidos pelo gênero humano ao longo da história. Certamente tal formação será parcial e deficitária, e como já salientamos, com uma intencionalidade específica, muito distante da formação para a emancipação humana.

A crítica das relações sociais, que concretizam o homem em sua historicidade, e a consciência de classe social vão, pois desaparecendo. O entendimento do mundo, contraditoriamente, vai sendo simplificado. Nessa simplificação, o conhecimento, ao invés de ser direcionado para a apropriação do mundo em suas relações com todos os indivíduos, é direcionado para a apropriação das experiências dos indivíduos, tomadas fora da corrente da história. (NAGEL, 2003, p. 36).

Conforme analisa Nagel (2003), ao compreender a sociedade de forma fragmentada, as relações sociais entendidas no imediato, a incapacidade de notar as contradições e a preocupação com o “aqui e agora” a falta de conexão com o passado e futuro, resultam em uma compreensão bastante limitada e superficial da realidade. O autor complementa,

Sob as bênçãos do ensino baseado no construtivismo, sob a interpretação neoliberal do refrão *aprender a aprender* através dos instantes vividos, flashes são trabalhados, consecutivamente, nas salas de aula, rompendo não só com a possibilidade de reconhecimento de valores expressivos do universo social ou cultural que incidem sobre os homens, como, até mesmo, com a possibilidade de sonhar com a transformação política da sociedade. (NAGEL, 2003, p. 37).

Posicionamo-nos contrários às pedagogias do “aprender a aprender”, e reafirmamos o caráter social da aprendizagem humana, como explica Charlot (2000), o espaço do aprendizado é sempre compartilhado com outros homens. “Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me” (CHARLOT, 2000, p. 68).

Considerações Finais

Ao finalizarmos este trabalho, entendemos que a publicação da entrevista de Ruben Alves (2004), contribuiu ainda mais para que as “pedagogias do aprender a aprender” consolidassem sua predominância nas práticas atuais dos professores da educação básica e da educação superior.

As assertivas deste autor “põe a nu” a concepção pedagógica dominante desta sociedade: a desvalorização do arcabouço teórico cultural acumulado historicamente, a ênfase nas pedagogias que defendem o “aprender sozinho”, sendo este considerado superior em relação ao aprendizado com a mediação do outro e a redução do papel do professor a mero facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Não por acaso se levantam bandeiras a favor de um aprendizado superficial, imediato, cotidiano.

Essa metodologia do aqui e agora, do texto sem contexto social, do presente sem passado e sem futuro, ilumina uma concepção de homem sem dívidas para com as gerações que o precederam e confirma a despreocupação com o trabalho social, enquanto elo integrador dos indivíduos em sociedade. (NAGEL, 2003, p. 37).

Nesse sentido, Mészáros (2005, p. 48), ressalta que “[...] apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam com a lógica do capital”.

No esforço para reverter essa “lógica perversa que compromete o esforço da humanização”, Severino (2010, p. 155) assevera que,

É preciso contribuir para a construção de uma contra-ideologia como ideologia universalizante, que coloca os produtos do conhecimento a serviço dos interesses da totalidade dos homens [...]. Educar contra-ideologicamente é utilizar, com a devida competência e criticidade, as ferramentas do conhecimento, as únicas de que efetivamente o homem dispõe para dar sentido às suas práticas mediadoras de sua existência real. (SEVERINO, 2010, p. 156).

Contestando as pedagogias que enfocam uma educação centrada no cotidiano imediato dos alunos, defendemos uma educação que amplie os horizontes culturais desses, mediante a apropriação dos conhecimentos científicos, produzindo novas necessidades, novos carecimentos e tendo como meta o desenvolvimento humano (DUARTE, 2004).

A educação escolar que almejamos é aquela que deveria proporcionar a todos o “desfrutar – em nosso foro íntimo – de tudo o que deveria pertencer à Humanidade inteira” (SNYDERS apud BOTO, 2005, p. 19).

Ao retomarmos a questão “Aprender para quê?”, respondemos: a aprendizagem é condição essencial para a formação humana,

Aprender para construir-se em um triplô processo de “hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo [...] aprender em uma história. (CHARLOT, 2000, p. 53).

Em que pesem as dificuldades, limites, carências e condições adversas, reafirmamos a educação escolar como *lôcus* essencial na formação e emancipação do homem. Entendemos que a aprendizagem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos acumulados historicamente podem se constituir em instrumento de luta e transformação. Luta esta que possibilite “abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 34).

As questões apresentadas neste texto, acerca da aprendizagem na educação escolar seguramente não se esgotam, mas constituem-se em aproximações do tema, que poderão suscitar muitas outras investigações.

Notas

¹ Marx e Engels (1983) explica a deformação física e intelectual do trabalhador nas manufaturas, onde as ações executadas são parciais, repetitivas e mecânicas, sem permitir a compreensão do todo.

² Segundo Newton Duarte (2003), as “pedagogias do aprender a aprender” fazem parte de um conjunto de diversas correntes pedagógicas, entre as quais, a pedagogia das competências e o escolanovismo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. Aprender para quê? Entrevistadora Paloma Cotes. *Revista Época*, São Paulo, n. 344, 20 dez. 2004. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT879723-1666-1,00.html>>.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC/SEF, 1993.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DELORS, Jacques et al. *Educação um Tesouro a Descobrir*. relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO; MEC; Cortez Editora, 1998.

DUARTE, Newton. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

- DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões: polêmicas de nosso tempo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2011.
- KLEIN, Lígia Regina *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* 4 ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2002.
- LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NAGEL, Lizia Helena. “O aqui e o agora”, sem “o ontem e o amanhã”, nas políticas da educação. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZOTTO, Maria Lúcia Frizon (Org.). *Estado e Políticas Sociais: Brasil – Paraná*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003. p. 29-40.
- NETTO, José Paulo. O Materialismo Histórico como instrumento de análise das Políticas Sociais. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZOTTO, Maria Lúcia Frizon. (Org.). *Estado e Políticas Sociais: Brasil – Paraná*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003. p. 29-40.
- NUNES, Ana Ignez B. L; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. *Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos*. Brasília: Liberlivro, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1981.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEVERINO Antonio Joaquim. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, SP, n. 29, p.153-164, jul./dez., 2010.

"Learning for what?" An analysis of learning in current school education

¿Aprender para qué? Una análisis del aprendizaje en la educación escolar actual

Abstract

The purpose of this article is to analyze the function of learning in school education. We presented part of an Ruben Alves's interview, "Learning for what?" and we discussed some important aspects of the author's speech. The text shows that the school education has been underestimate, with a great dissection of content and reducing the role of the teacher as a mere facilitator of the process of teaching and learning. From the issues, we seek to make counterpoint, and conducted analysis through interlocutions with other authors who defend the school education as a fundamental locus in human formation, responsible for the socialization of scientific, artistic and philosophical knowledge accumulated historically. In this direction, we understand that learning is closely linked to human development, and it may constitute an instrument of struggle and transformation.

Keywords: Learning, School education. Formation.

Resumen

El propósito de este artículo es analizar la función del aprendizaje en la educación escolar. Presentamos algunas partes de una entrevista de Ruben Alves, intitulada “¿Aprender para qué?” y discutimos algunos aspectos principales de la exposición del autor. El texto expone que la educación escolar viene siendo menospreciada, habiendo un vaciamiento del contenido y una reducción del papel del profesor a un mero facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje. A partir de las cuestiones levantadas, buscamos hacer un contrapunto, conduciendo el análisis a partir de otros autores que defienden la educación escolar como un lugar fundamental en la formación humana, responsable por la socialización del conocimiento científico, artístico y filosófico, acumulado históricamente. En esta dirección comprendemos que el aprendizaje esta estrictamente vinculado al desarrollo humano y puede constituirse en instrumento de lucha y transformación.

Palabras claves: Aprendizaje. Educación escolar. Formación.

Clarice Simão Pereira

E-mail: claricespereira@hotmail.com; clarice_simao@hotmail.com

Sônia da Cunha Urt

E-mail: surt@terra.com.br

Recebido em: 15/2/2013
Versão final recebida em: 30/3/2013
Aprovado em: 2/4/2013