

Antônio dos Reis Lopes Mello

Diretor de Escola - Rede Pública Estadual EE Profa. Maria Stella de Cerqueira César – Marília – SP; Professor Universitário – UNIMAR; doutorando em Educação na UNESP – Marília, SP - Orientador: Adrian Oscar Dongo Montoya.

Um indício de risco à aprendizagem a partir da razão: a gênese da exclusão.

Uma revisão na história da educação põe-nos a pensar que houve um tempo em que a *ordem da razão* não perfazia a ordem do cotidiano, em que o mundo natural e o homem, não mantinham entre si uma relação *eu e o outro*, como *sujeito e objeto*; esse período foi o do *homem primitivo*.

Nesse tempo as relações se faziam simples. A ação humana no mundo era sempre atual e estava em consonância com uma necessidade premente. As necessidades primordiais da vida eram mediadas pelo próprio instinto; as consecuções demandadas advinham da necessidade de proteger-se dos perigos iminentes ao enfrentar a presa imediata para alimentar-se, abrigar-se sob a primeira sombra, repousar-se no abrigo mais próximo, satisfazer-se sexualmente. Essas interações não previam inicialmente a pretensão de organização. Mas, constituíram-se, lentamente, nas possibilidades do conhecimento mais complexo: a cultura. Segundo Gal (1989, p. 6), nesse período a educação não se fazia segundo uma aprendizagem sistemática, o “filhote do homem” era levado por “imitação” a “fazer” o que via sendo feito pelo outro.

Reconhecer a aprendizagem primitiva leva-nos a considerar a importância das adaptações ao meio natural através do funcionamento dos organismos, ajustando e adquirindo possibilidades de seus metabolismos, repercutindo fisicamente, diferente do que acreditaram os empiristas, que esse processo pudesse dar-se apenas pela associação das experiências. Entender a aprendizagem de maneira simples supõe que nesse primeiro momento do desenvolvimento da inteligência, ela operasse segundo exigências dos reflexos, como instinto de sobrevivência. Emprega-se nesse contexto uma noção de reflexo comprometida com uma concepção de desenvolvimento da inteligência, ou seja:

O reflexo, por muito bem montado que esteja como mecanismo fisiológico hereditário e por muito bem fixado que pareça em seu automatismo imutável, nem por isso necessita menos de certo exercício para adaptar-se verdadeiramente e nem por isso é menos suscetível de acomodação gradual à realidade exterior. (PIAGET, 1987, p. 39)

Que o homem tenha suas potencialidades de desenvolvimento é um fato, mas para constituir uma cultura decorreram anos de história para que através da aprendizagem ela se consolidasse. Assim, pensamos as interações entre o homem e a realidade como fundamental à medida que sua interferência a modificava e, por

consequente mudava a si mesmo. O sujeito passou a reconhecer o meio no qual interagiu porque o transformou, e, por conseguinte, sua adaptação a esse contexto decorria por reconhecer aí sua ação transformadora. Temos hoje condições de compreender o desenvolvimento humano não por uma relação passiva com o meio e nem por uma relação ativa com o meio, mas pela imbricação das ambas ações no mesmo processo de causa e efeito na natureza. Pois assim Piaget (1973, p. 133) considerou:

[...] todas as vezes que procuramos atingir um organismo ou um genoma em si mesmo, ou um sujeito (de conhecimento) em si mesmo, isto é, independentemente dos fatores exteriores do meio ou dos objetos, estamos despojando-o *ipso facto* de seu funcionamento, e não encontramos senão partículas ou órgãos isolados, ou categorias de pensamentos isoláveis e abstratas, isto é, tomamos o caminho de um atomismo inadequado e deformador da realidade.

A exigência do dia a dia demanda adaptações. Mas, a compreensão que dispomos do mundo primitivo, estava alijada de interpretação de ordem racional, porque a civilização ainda estava se constituindo. As pesquisas que se fazem sobre os aspectos cognitivos e epistemológicos desse período são especulativas, porque a história primitiva é elaborada predominantemente de estudos de fósseis.

Diferente dessa época são os estudos da Idade Antiga. A aprendizagem conta com registros importantes. Se tomarmos como referencial a teoria filosófica, vamos constatar que a aprendizagem é tida como uma faculdade. O homem é considerado animal distinto dos demais, porque detém características sofisticadas. É assim que o filósofo pondera de maneira exclusiva sobre uma capacidade, dizendo que:

Por natureza, seguramente, os animais são dotados de sensação, mas, nuns, da sensação não se gera a memória, e noutras, gera-se. Por isso, estes são mais inteligentes e mais aptos para aprender do que os que são incapazes de recordar. (ARISTÓTELES, 1984, p.11)

Aristóteles entendia que a inteligência manifestava-se como uma capacidade de aprendizagem. Concebia-a como atividade mental simples, que ocorre da relação empírica do homem, de suas ações na natureza, através da experiência. A memória, que é aferida como uma característica da natureza humana inteligente possibilita o armazenamento das informações, dos conhecimentos. Se a aprendizagem é própria da natureza, a investigação nesse aspecto não se detém demasiadamente, pois todos aprendem. É suficiente compreender que da experiência decorre um saber; se é dessa maneira que o indivíduo conhece, então os sentidos estão assegurados como sua fonte.

Saberíamos distinguir a qualidade do aprendizado analisando se o conhecimento adquirido observou a dimensão do singular (instância da experiência) e a dimensão do universal (instância da arte). Para Aristóteles (1984, p.12) o conhecimento que se sabe tanto pela experiência quanto pela sua causa (arte) é mais seguro. E quem aprendeu assim poderá também ensinar, papel atribuído ao sábio.

Essa concepção empirista de aprendizagem chega à idade moderna. Mas, com variações introduzidas. A teoria Moderna do conhecimento define um sujeito epistemológico em função de uma nova racionalidade.

No século XVI encontram-se estudos sobre a natureza humana. Pesquisas sobre a história da psicologia observam que alguns desses estudos marcavam uma simbiose entre corpo e alma. Analisando a obra de Levinus Lemnius, Rosenfeld (1984, p. 53) refere-se a essa hipótese exemplificando-a, quando em seu pensamento dá indícios de que: “Os estados de consciência têm um correspondente corporal e a consciência depende dos modos de vida e da constituição de cada um.” O autor apresenta uma condição humana dotada de duas dimensões (alma/corpo) e que ambas estão interdependentes, e que especificamente o corpo está suscetível aos fatores externos, e que seu estado resultante dessa interação influenciará o estado da alma. Pode-se considerar historicamente esse dado como um marco do sujeito moderno.

A partir desse postulado a aprendizagem deve ser compreendida como um processo complexo. Estudos que tomam como centro a investigação sobre o entendimento humano passam a ser recorrentes e a aprendizagem passa a ser programada no processo de educação. Novos elementos passam a ser pensados como variáveis presentes no processo de educação. A aprendizagem não é mais um dado natural da condição humana, mas uma atividade racional que deve ser programada, sistematizada. Assim, dois aspectos consolidam como necessários para entender a aprendizagem: a razão e a natureza humana.

Através de Foucault (2002) surge uma investigação dessa razão inaugurada no século XVII, mostrando sua gênese a cada novo olhar que se fazia através das coisas. Trata-se de investigar essa possibilidade de conhecer distinguindo as semelhanças entre as coisas, que constituiu, ao longo da história, transformações suficientes para construir um “saber na cultura ocidental”. (FOUCAULT, 2002, p. 23) Investigar a natureza e descobrir seus segredos consolidou características peculiares validas para os estudos científicos, emergentes de uma nova razão.

O homem percebeu que aquilo que está submerso nas coisas não está oculto indefinidamente, até que seus sinais estejam aparentes na superfície, assim constatou Paracelso:

Nós homens, descobrimos tudo o que está oculto nas montanhas por meio de sinais e correspondências exteriores; e é assim que encontramos todas as propriedades das ervas e tudo o que está nas pedras. Nada há nas profundezas dos mares, nada nas alturas do firmamento que o homem não seja capaz de descobrir. Não há montanha bastante vasta para ocultar ao olhar do homem o que nela existe; isso lhe é revelado por sinais correspondentes. (PARACELSO apud FOUCAULT, 2002, p. 44)

Essas peculiaridades se aplicam às investigações cartesianas. Quando percebe essa nova forma de conhecer a natureza, Descartes atribuiu à razão e ao sujeito epistêmico as condições mínimas necessárias. O conhecimento deixou de ser resultados constatados pelas similitudes (FOUCAULT, 2002) e passou a ser evidência da razão (DESCARTES, 1983). A concepção de natureza humana

extrapola aquela do modelo aristotélico. O conhecimento deveria ser científico e não constatações ou semelhanças, mas evidências, deduções de verdades, segundo as próprias faculdades da razão, circunstanciado a um método específico. Essa concepção foi descrita numa ordem lógica, estabelecida segundo o modelo matemático, dentro de um estatuto rigoroso:

O esforço do cartesianismo se engaja, pois, desde o início, em direção para a constituição de um sistema total de saber certo, às vezes metafísico e científico, sistema fundamentalmente diferente do sistema aristotélico, já que inteiramente imanente à certeza matemática envolvida no intelecto claro e distinto, mas não menos total, e mais estrito ainda em sua exigência de rigor absoluto. Essa totalidade de sistema não é absolutamente aquela de uma encyclopédie dos conhecimentos materiais efetivamente adquiridos, mas a unidade fundamental dos *princípios primeiros* de onde emergem todos os conhecimentos certos possíveis.¹ (GUEROULT, 1968, p.18, versão nossa).

A consideração de Gueroult sobre o cartesianismo, buscado nesse caso específico em *Recherche de la vérité*, é um indício da abrangência do sistema cartesiano e de suas implicações sobre as características específicas do conhecimento, agora dirigidos por um novo modelo de razão. Esse pesquisador aponta que os critérios estipulados por Descartes, como sendo específicos à busca da verdade, dão-se segundo critérios primeiramente estabelecidos, pela ordem da razão. E, de outro modo, as concepções de **saber** e de **conhecimento** são determinadas por outros princípios. Ficou explícito em seu pensamento que a verdade está condicionada ao modelo da própria razão.

O cartesianismo apresentou uma crítica incisiva contra a arbitrariedade na maneira de se revelar ou não as descobertas, oportunas para os escolásticos, no período medieval. Descartes nunca poupou também críticas à astúcia com que os doutores de seu tempo lidavam com o saber, herdados também da escolástica. Seus antigos professores foram questionados pela forma de ensinar, pois julgava que seus métodos só rendiam bons resultados por acaso, jamais porque tiveram algum método suficientemente racional para programar os resultados. Ele afirmava que a aplicabilidade de seu método era tão importante que “o cultivo das letras parece, sem ele, destinado a ser mais prejudicial do que útil”. Ele prossegue nesse intuito dizendo que não se trata de descoberta nova, pois: “facilmente me convenço de que os espíritos superiores, mesmo só sob a conduta da natureza, já antes o divisavam de alguma maneira” (DESCARTES, 1989, p.24).

Educar, a partir de então não pode ser visto como um processo natural e simples, muito menos se pensarmos nas questões que implicam a aprendizagem. O

¹ “L’effort du cartesianisme s’engage donc, dès le début, vers la constitution d’un système total de savoir certain, à la fois métaphysique et scientifique, système fondamentalement différent du système aristotélicien, puisque entièrement immanente à la certitude mathématique enveloppée dans l’intellect clair et distinct, mais nom moins total, et plus strict encore dans son exigence de rigueur absolue. Cette totalité de système n’est nullement celle d’une encyclopédie des connaissances matérielle effectivement acquises, mais l’unité fondamentale des *principes premiers* d’où découlent toutes les connaissances certaines possibles.” (GUEROULT, 1968, p.18.)

modelo empregado a partir do século XVII é o racional. Percebemos que se mostra rigoroso, porque a simbiose reconhecida entre corpo e alma não é produtiva para a educação do espírito. Aprender, nesse caso, não pode prescindir da possibilidade de bem usar a razão, e o bom uso subentende a primazia das faculdades da razão sobre os limites do corpo, na busca de controlá-lo, pois os sentidos conduzem ao erro. (DESCARTES, 1983)

Podemos confirmar essa hipótese na didática apregoada por Comenius. Seu texto é uma referência forte da concepção de educação que surge com a razão moderna, uma educação matematizada, específica para promover a formação humana afeita à ciência que está se emancipando. Na *Didática Magna* percebe-se essa convicção: “[...] instruir bem a juventude não consiste em rechear os espíritos com um amontoado de palavras, de frases, de sentenças e de opiniões tiradas de vários autores, mas de abrir-lhes a inteligência à compreensão das coisas [...].” (COMENIUS, 1966, p. 256)

Comenius era cúmplice de seu tempo quando procura a verdade a partir das habilidades contidas nas próprias faculdades da razão, tal como propôs o cartesianismo: evitar o erro buscando estabelecer a verdade a partir das próprias habilidades intelectuais e, por fim, obter a certeza, que é a garantia do sujeito afirmar sobre o próprio conhecimento.

É proporcionando novos avanços a esse contexto cultural científico que o século XVIII expande as possibilidades da subjetividade, preconizando aos humanos uma vida justa e equânime, politizada, iluminada em uma sociedade de direitos universais, na qual se subentendem os homens todos iguais. Essa igualdade estaria assegurada por um Estado contratual, o Estado de direito. A nova organização supriu as diferenças entre os homens.

O positivismo, engendrado pela tradição Moderna, impetuou na educação um rigor lógico, devido à concepção que se obtivera. Mas, tal projeto não se sustentou, principalmente a partir do advento da psicanálise, que deu ao homem nova natureza, constituída como um aparelho psíquico.

A modernidade preconizara uma subjetividade forte em função da possibilidade do uso evidente da razão, que se supôs capaz de predominar aos desejos. As descobertas das patologias psíquicas mostraram que o espírito torna-se frágil não apenas pela mediação dos sentidos e nem pelos equívocos do uso da razão. O Id, instância inconsciente da psique, contém mais vigor e energia que o emprego lógico do ego na vida social.

A sociedade burguesa não se consolidou equânime e justa quando se organizou em classes sociais. As expectativas iluministas ruíram frente às ordens do capitalismo industrial e de mercado, quando os direitos não privilegiaram aos homens de igual maneira, mas o proprietário.

O que deu errado na sociedade moderna que perpetuou a desigualdade na sociedade contemporânea? Por que a exclusão está tão presente a sociedade capitalista? Qual é a relação com a educação? Há algum vínculo com o ensino?

A aprendizagem passou a ser uma das questões centrais no processo educacional do século XX. A democratização da educação tão preconizada esbarrou

nas diferenças de condições reais das classes sociais. Essa ainda é uma verdade intransponível. Identificam-se nas escolas fortes elementos de exclusão. Assim, pensar no processo de aprendizagem parece algo viável para transformar a realidade, já que parece que sempre foi o conhecimento que motivou a evolução do mundo civilizado.

Quando revemos o ensino e os propósitos da aprendizagem observamos que os modelos de educação estão ainda firmados segundo uma utopia da racionalidade. Quer dizer que se acredita no uso da razão, como instrumento de universalização de princípios lógicos não apenas com seu emprego científico, mas humanizador. Busca-se ainda a razão como se buscou no iluminismo, uma fonte de esclarecimento, capaz de resguardar princípios de justiça, de moral, de verdade, políticos. Apesar de algumas variações a razão ainda está no centro do processo educacional como elemento suficiente para nos redimir dos males. Nessa pretensão a razão resguardar ainda predicados de universalidade, clareza, evidência. Suficiente mesmo para dirimir confusões, contendas, equívocos, erros. Não só nas ciências exatas, mas na ordem do dia. Como podem alguns não enxergar as boas intenções?

Ainda o homem é um ser composto por duas dimensões corpo/alma. Nesse sentido, a educação formal ainda privilegia a organização da razão. Os modelos de aprendizagem buscam consolidar o perfeito funcionamento dos juízos lógicos e complexos, os quais se acreditam constituem o espírito humano.

Por isso, vêm-se autores pontuar a aprendizagem como problema epistemológico (BECKER, F. 2001), outro, como problema teórico normativo (BRUNER, 1973), ou ainda como problema pedagógico (AEBLI, 1975, p. 96).

No espaço social a aprendizagem é reconhecida como um ato civilizado, e como tal, decorre do exercício prático da razão. Na escola, analisou Becker (1993), (2001, p.16) a aprendizagem do aluno está condicionada àquilo que o professor acredita, ou seja, que “o conhecimento pode ser transmitido”.

Todas as concepções analisadas observam o fenômeno da aprendizagem num contexto organizado e ordenado pela razão. E, enquanto condição humana, ela está calcada numa subjetividade, postulada em um “EU” Moderno, lógico, preciso, incapaz de compreender em si a contradição. Esse Eu cognoscente também é uno, indivisível.

Mas, como analisar uma aprendizagem sem privilegiar o aspecto da razão? Como perceber a razão apenas como uma das ferramentas da inteligência, mediadora da interação da subjetividade humana com o meio?

Certificamos ainda hoje que uma boa aprendizagem torna o aluno capaz de expressar-se objetivamente através de resultados, segundo parâmetros curriculares (conteúdos), segundo avaliações características e pré-determinadas. Por mais isento que se queiram estabelecer parâmetros, estes sempre estão permeados ou por comparação ou por escores ou por metas que indicam qualidades, valores, classes. Essas mesmas pré-condições fornecem a lógica dos juízos que determinam os critérios para se afirmar que não houve aprendizagem diante de respostas

erradas. Essa prática avaliativa está consolidada nas políticas públicas. Surgem cada vez mais novas legislações ratificando essa cultura.

Mas, já haveria algum novo paradigma de avaliação da aprendizagem escolar, que não medisse apenas a expressão da racionalidade? Existem parâmetros curriculares consolidados que não reforcem esse mesmo modelo social que perpetua certas mazelas sócio-culturais? Haveria como promover a educação sem que as instituições escolares se consolidassem em aparelhos reprodutivistas dos poderes já consolidados? Deveríamos conceber a humanização segundo modelos convencionais/convenientes? Qual vantagem temos tido com a educação formal que se mostra tão eficiente em perpetuar a lógica de classe?

Revendo a educação primitiva constatamos de algum modo, que os valores, as regras não eram objeto central da vida, mas a ação e a reação. Não se preconizava a preservação das mesmas condições, mas sobreviver. Compartilhar não era um problema, porque não havia a propriedade, dizia Rousseau, portanto não havia nada MEU.

Então, parece viável que algumas questões sejam feitas:

Devemos mudar o ensino ou mudar a escola?

Se a escola causa danos reais ao ser humano, porque preservamos essa escola?

Deve-se repensar o processo de aprendizagem ou os propósitos da educação?

Se houver melhora na qualidade de aprendizagem, como isso nos proporcionará uma civilização melhor?

REFERÊNCIAS

- AEBLI, H. *A evolução mental da criança*. Tradução de Cláudio Benemann. Petrópolis: Vozes, 1975. 126 p.
- ARISTÓTELES. Metafísica: livro II. Tradução V. Cocco e notas de J. de Carvalho. In: _____. *Metafísica*: livro II; Ética a Nicômaco; Poética. Seleção de textos de J. A. M. Pessanha. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 1-43. (Os Pensadores)
- BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 344 p.
- BRUNER, J. S. *Uma nova teoria de aprendizagem*. Tradução de Nora Levy Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1973. 162 p.
- COMÉNIO, J. A.. *Didáctica magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. Introdução de G-G. Granger; prefácio e notas de G. Lebrun; Tradução J. Guinsburg e B. Prado Júnior. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)
- _____. *Regras para a direção do espírito*. Tradução J. da Gama. Lisboa: Edições 70, 1989.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8.ed. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos)
- GAL, Roger. *História da educação*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Universidade Hoje)
- GUEROULT, M. *Descartes selon l'ordre des raisons*. Paris: Aubier, 1968. v. 1.
- PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Tradução de Francisco M Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Tradução de Álvaro Cabral. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987. 389 p.
- ROSENFELD, A. *O pensamento psicológico*. São Paulo: Perspectiva, 1984. 126 p.