

FACES DO SABER E APRENDER NA ESCOLA

É sempre proveitoso voltar ao passado, para lembrar os dias vividos na escola e refletir sobre os fatos e os atores em cena. Aos 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, as cores, as formas, a música, os cânticos compunham o dia a dia da pré-escola. Tempo de alegria, brincadeiras, descobertas e socialização. Cada um desses tempos significava situações de interação e aprendizagem com os/as colegas conduzidas, com bastante lucidez e satisfação, pela alfabetizadora.

Ainda não se falava em construtivismo, mas, ao ler e pesquisar sobre essa concepção de ensino, ao cursar Pedagogia, relacionei a teoria ao tempo em que construía ideias, conceitos, fatos e experiências utilizando objetos e materiais do contexto social de que fazia parte, na representação dos personagens das histórias contadas e narradas, músicas, cantigas de roda... Tudo era construído com materiais comuns: casca de ovo, rolinho de papel higiênico, palito de picolé, lata vazia de leite e outros, consumidos e transformados no fazer coletivo de uma relação entre o abstrato e o concreto, resultando em personagens que fantasiavam as histórias e as brincadeiras. Era um contexto de interação e vibração na construção da aprendizagem e do ensino. Tratando desse processo, Coll (2000, p. 387) afirma:

A concepção construtivista entende a aprendizagem escolar como um processo de construção de significados e de atribuição de sentido, cuja responsabilidade principal corresponde ao aluno; e entende o ensino como a ajuda que os agentes educativos – professor e companheiros – dão ao aluno para que esse processo de construção possa realizar-se e orientar-se na direção adequada.

Aos 6 (seis) anos de idade, soube que não mais estudaria na “Casa Paroquial”, pois fui considerada alfabetizada. Iria cursar a primeira série do Ensino Fundamental, na época o primário, no Grupo Escolar Nestor Antunes, localizado ao lado da casa em que morei e onde até hoje residem meus pais.

Ao chegar ao grupo escolar, encontrei um cenário completamente adverso: sala de aula escura, adaptada num canto do pátio, carteiras enfileiradas, bureaux com livros, a

professora em pé escrevendo no quadro negro, e os alunos copiando. O primeiro dia de aula foi uma tortura; além do ambiente estranho, tudo era comparado ao outro espaço vivido, e isso trazia tristeza e desânimo. Para começar a aula, todos/as em pé rezavam e, sentados/as, faziam tarefas até o recreio. Obrigatoriamente, tinha que copiar no caderno as atividades do quadro ou preencher os exercícios no livro. Perdi o prazer de ir à escola, o que ocasionava ausências, castigos e dissabores.

Por muitos anos, não sentia alegria de ir à escola. Fazia um esforço muito grande para estudar e cumprir as tarefas, numa disciplina diária imposta pela minha mãe, que era professora. O convívio com os/as colegas, as brincadeiras do recreio, as atividades festivas, os encontros à noite, em frente à minha casa, para jogos e diversão, foram processos restauradores de muitos sentimentos e emoções desgastados na relação com a escola; e hoje acredito, foram os meios de superação.

Para Coll (2000), nem sempre os processos pedagógicos, internos à escola, são os únicos a contribuir para a construção do conhecimento sobre os conteúdos escolares. Ele afirma:

Os meios de comunicação, os pais, os irmãos e outros membros da família, os amigos com quem se compartilham atividades extraescolares, os agentes educativos presentes nas atividades, etc., são um mundo de outras fontes possíveis de influência educativa que, de forma mais ou menos direta, de acordo com os casos, podem chegar a incidir sobre os escolares; em determinadas ocasiões, dando suporte ou promovendo-o e, em outras, dificultando-o ou colocando-lhe obstáculos (COLL, 2000, p. 388).

Estimo que, ao ingressar no Ensino Fundamental II (na época ginásio), outros fatores reforçaram a percepção que hoje expresso e relato. Alguns/as professores/as não instigavam a busca do saber ou, como afirma os autores Dimenstein e Alves (2003), a fome de saber, querendo tratar de situações interessantes que envolvem o/a aluno/a no pensar e fazer educativo na busca da compreensão do que está no entorno, no mundo,

A fome dos alunos, sua curiosidade, não deseja comer o queijo que os programas lhes oferecem. Então, não seria possível uma experiência de aprendizagem baseada na fome? O fracasso das instituições de ensino tem a ver com isso: elas oferecem uma comida que os alunos não querem comer... (DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 9).

Hoje sei que aquele município não contava com um quadro de profissionais habilitados para o ensino das disciplinas específicas do currículo escolar. Lembro até que, diante da inexistência de professor/a de Ciências, na 7ª série, o médico que havia estabelecido residência ali assumiu o ensino por conta própria. Nunca esqueci de alguns conceitos de Biologia, a exemplo da constituição do tecido, dos órgãos e sistemas vitais do corpo humano, formado por um conjunto de células, cujos conceitos trabalhados por intermédio do recurso da memorização se reportavam a algo eminentemente real e presente, em que era possível fazer associações mentais, resultando em algo extremamente concreto e positivo e deixando-nos com vontade de continuar estudando o corpo humano.

Lendo os textos de Charlot (2000, p. 14), percebo que são inúmeras as situações que podem ocasionar o fracasso escolar. De acordo com o teórico,

[...] “fracasso escolar” (grifo do autor) é uma chave disponível para interpretar o que está ocorrendo nas salas de aula, nos estabelecimentos de ensino, em certos bairros, em certas situações sociais. [...] A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo... [...].

Afora a experiência na educação pré-escolar, não me recordo de ter manipulado jogos e materiais concretos que dessem respaldo às aprendizagens cognitivas. A noção de fracasso parece estar vinculada à concepção e à operacionalização do processo ensino e aprendizagem, divorciadas da realidade cotidiana existencial e da participação ativa do/a aluno/a. Certamente, o pouco preparo dos/as professores/as no domínio do conteúdo e na didática tornou ainda mais conflituoso o processo ensino e aprendizagem.

Compreendendo o ser humano na sua múltipla constituição, quanto aos condicionamentos recebidos e às experiências vividas, vale refletir, junto aos sujeitos aprendizes, seus gostos, suas experiências, brincadeiras e leituras prediletas, como elementos que contribuem para a reflexão sobre o processo de aquisição de saberes. A escola precisa valorizar essas contribuições e buscar um repertório de atividades que se conecte com o mundo real, lúdico e socializador. É preciso averiguar, como instituição formadora, o que afeta desejos, atitudes e decisões, que redundam em desistência, evasão, reprovação e exclusão, no contexto escolar.

Outra experiência, viva na memória, reporta-se ao período quando precisei acompanhar meu irmão para estudar em outra cidade que oferecia o Curso Secundário ou o Ensino Médio e, assim, continuar cursando a 8ª série. Com muita insistência, pedi para ser matriculada na “Escola de Freiras”, por sinal bem conceituada. Como nunca havia tirado notas baixas, nem sido reprovada, essa demanda foi aceita.

Foram muitos os desafios enfrentados, entre estes, a adaptação ao lugar (cidade) e à escola, a construção de laços sociais e, mais difícil que isso, a superação das graves dificuldades na área de Matemática (nos conteúdos específicos da 8ª série). Assim, esforços múltiplos foram empregados, entre os quais estudar com as colegas da linha de frente no desempenho escolar daquela turma. Essa atitude levou-me a quebrar paradigmas e me pôr no lugar de quem precisava de ajuda para vencer um monstro, na minha imaginação. Tanto é que a imagem da professora, nunca esqueci: criatura sisuda, rígida e insensível. Era comum a dita professora dizer: – Se virem. Isso revelava o grau de insensibilidade com que tratava o ato de ensinar. Aqueles alunos que assimilaram conceitos e fórmulas matemáticas, em etapas anteriores, conseguiram acompanhar, mas eram pouquíssimos. Supomos que, de uma turma de 35 (trinta e cinco) alunos, apenas 5 (cinco) tiveram maior alcance e assimilação.

Ouviam-se, nos corredores, os comentários de medo e pavor dirigidos a tal professora por alunos/as de outras turmas, reforçando a ideia negativa de Matemática como área de conhecimento. A postura da professora e a visão tradicional de transmissão de conteúdos por meio do repasse de fórmulas no quadro de giz contradizem, totalmente, com o ensino da Matemática na perspectiva construtivista, que conta com o pensar, sentir e agir do aprendiz na formulação de hipóteses e ideias para a compreensão e a resolução de situações-problema, até mesmo aquelas surgidas no contexto das relações sociais. Pior que a experiência anterior, de não contar com professores habilitados, foi deparar-me com entraves na relação professor/a–aluno/a, sem diálogo e sem perspectiva de acesso ao ensino contextualizado. Esse é o caso do/a professor/a, dono/a exclusivo/a do saber, que exerce poder e não tolera dúvidas nem incertezas advindas da atitude sábia de compartilhar o saber. Paulo Freire (1992) afirma que o educador, ao educar, ele também se educa e, na relação com o educando, constrói novos saberes e significados, mediatizados pela prática reflexiva de conhecer o mundo. Realmente, o ensino dos conteúdos curriculares deve vincular-se ao contexto de vida dos/as aluno/as ou a situações reais e de alcance à compreensão do ser nas relações múltiplas.

É nesse contexto que adquirem significados os conceitos “desejo” e “móviles”, tratados por Charlot (2000). Na teoria da relação com o saber, diz existir um elemento impulsionador da aprendizagem, o “desejo”. A força propulsora do desejo corresponde a uma reação, desejo de alguma coisa, a coisa desejável. Nesse sentido, desvendar o mundo e se relacionar com os outros são processos criadores de desejos no ser humano. Por isso, a educação deve promover situações significativas de ensino e aprendizagem, de modo a promover respostas aos diversos impulsos e “desejos”. Eu desejava aprender mais, e a esperança de que tal desejo se concretizasse acendeu, ao mudar de lugar e de escola. Porém logo foi frustrada diante das barreiras impostas pelo autoritarismo. Foi aí que, internamente, veio a força dos “móviles”, a capacidade de empregar recursos em busca da superação de obstáculos. Segundo Charlot (2000, p. 55), *“mobilizar é por recursos em movimento”*. A ideia de mobilização é de conduzir alguém a utilizar recursos, forças, *“para fazer uso de si próprio como recurso”*. Segundo o teórico, a relação com o saber ocorre com a mobilização desses recursos e da ação dos “móviles”, que são as “boas razões” para a atividade ou ação.

Pois bem, o encontro com colegas, que tinham evoluído nos saberes escolares da Matemática e que podiam partilhar de seus avanços, foi uma estratégia acionada pelo “móvil” de quem queria realmente aprender, partindo das dificuldades do dia a dia e enfrentando escolhas na tomada de posição, não bastasse ter que enfrentar a estranheza do lugar, a ausência da família e a saudade de vizinhos/as, amigos e amigas, e a crise com a aprendizagem em Matemática.

Acredito que ter aprendido, ainda na 3ª série do Fundamental I, efetuar as operações básicas da Matemática, com uma professora que, apesar de autoritária, esforçava-se em repassar, com clareza, as regras e noções de tabuada, de cálculo, por meio de atividades que nos aproximavam das possibilidades de aprendizagem, foi um dos móveis presentes. Esse repertório de noções e conceitos de cálculo, nos anos iniciais, me ajudou a enfrentar os cálculos mais complexos no Fundamental II e deu-me a certeza de ter sido alfabetizada.

Certamente, além do desejo e da força em buscar ajuda, havia recursos propícios na direção de ir avante para evoluir aprendendo Matemática e outros conhecimentos. Havia reserva própria para lidar com o aparente fracasso. Fazendo uso da memória cognitiva, havia conceitos construídos que me davam condição de assumir, na prática, algumas responsabilidades domésticas e de cidadania.

Vale dizer: no encontro de reparação e construção do saber, refiz laços sociais, crenças e parâmetros de estudo e reconstituí o ânimo para prosseguir. Consegui avançar de série ou ano escolar, escolhendo cursar, na etapa subsequente de escolarização, o curso de formação para o Magistério e, concomitante a esse, arvorei-me cursar o secundário (chamado científico) ou Ensino Médio Regular. Anos mais tarde, outra decisão deveria tomar, se quisesse continuar estudando. Parti para a capital do Estado, ao encontro do Ensino Superior, onde galguei o curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Essas e outras experiências relatadas aqui concorreram para o desencanto e, como diz Charlot (2000), o fracasso escolar, entendido como fenômeno resultante de processos catalisadores da frustração, da decepção e da insatisfação produzidos na relação com a escola e com o saber. Hoje, presumo que as situações pedagógicas propiciadoras de contato com o mundo real, que manipulam ferramentas de auxílio à compreensão dos conceitos e viabilizam o diálogo e a relação e a partilha entre os/as colegas, favorecem e são pressupostos válidos à efetivação significativa de aprendizagens e saberes.

Referências

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria; Tradução de Bruno Magne – Porto Alegre, Artmed, 2000.

COLL, César. [et al.] **Psicologia do Ensino**; Tradução de Cristina Maria de Oliveira – Porto Alegre: Artmed: 2000.

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Jerusa Pereira de Andrade

Pedagoga e mestre em Educação Popular na subárea de Educação de Adultos pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Atualmente, exerce as atividades profissionais na assessoria pedagógica da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba e na supervisão pedagógica da Escola Municipal Luiz Augusto Crispim, em João Pessoa – PB, acompanhando mais diretamente a prática da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Os fatos narrados no texto ocorreram nas etapas do Jardim de Infância, do Primário e do Ginásio – hoje denominadas, respectivamente, de Pré-Escola, Ensino Fundamental I e II – no período de 1972 a 1981.

E-mail: jerusaandrade22@gmail.com

Recebido em: 30/09/2016

Aprovado em: 18/11/2016