



ISSN on-line: 2238-4170

<http://revistas.es.estacio.br/index.php/gestaocontemporanea>

Gestão Contemporânea, Vila Velha, v.3, n.2, p. 145-154, out., 2013.

ENSAIO

PERSPECTIVAS ATUAIS SOBRE “APENDER A APRENDER”: MODELIZAÇÃO OU INVENÇÃO DE MODOS DE SER?

Luciane Infantini da Rosa Almeida¹

Faculdade Estácio de Sá de Vitória (FESV), Vitória/ES - Brasil

RESUMO – Perspectivas atuais sobre “aprender a aprender”: modelização ou invenção de modos de ser? Inúmeras e diferentes falas transitam no cenário educacional nessas últimas décadas, dentre elas, “formação de um aluno que consiga continuar aprendendo” e “desenvolver a capacidade de aprender a aprender” tem sido recorrentes nos discursos e nos documentos oficiais para a educação. Mas o que se pretende quando se fala em alunos capazes de *aprender a aprender*? Que perspectivas de formação humana estão postas nestes discursos? Prioriza-se a modelização ou a invenção de formas de ser? O objetivo deste ensaio é discutir as perspectivas filosóficas que se colocam nas propostas atuais sobre *aprender a aprender*. Aponta-se como hipótese pelo menos duas perspectivas, com diferentes implicações no âmbito educacional: *aprender a aprender* como um “treino” de indivíduos flexíveis e capazes de solucionar problemas ou como instrumento de invenção de modos de existir, caracterizados pela autonomia e pela potência de problematizar formas já dadas de ser e de estar no mundo. A discussão teórico-analítica será apoiada nas contribuições de autores como Virgínia Kastrup, Humberto Maturana, Francisco Varela e Eduardo Passos, entre outros. Conclui-se que a perspectiva assumida no campo educacional dependerá do caráter ético-político das práticas que são engendradas neste espaço.

Palavras-chave: aprender a aprender; invenção; modos de ser.

ABSTRACT – Current perspectives on “apender learning”: modeling or inventing ways of being? Numerous and different transit lines in the educational setting in recent decades, among them, “the formation of a student who can keep learning “and” develop the capacity to learn to learn “has been recurring in speeches and official documents for education. But what is meant when talking about students able to learn how to learn? What prospects for human development are raised in these speeches? Priority is given to modeling or the invention of ways of being? The purpose of this essay is to discuss the philosophical perspectives that arise in current proposals about learning to learn. Points is hypothesized at least two perspectives, with different implications in the educational learning to learn as a “training” of individuals flexible and able to troubleshoot problems or as a means of inventing modes exist, characterized by the autonomy and power problematize already given forms of being and being in the world. The theoretical and analytical discussion will be supported by the contributions of authors like Virginia Kastrup, Humberto Maturana, Francisco Varela and Eduardo Passos, among others. It is concluded that the perspective taken in the educational field will depend on the ethical-political practices that are engendered in this space.

Keywords: learning to learn ; invention; modes of being.

¹ Professora da Faculdade Estácio de Sá de Vitória (FESV). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Email: lu_infantini@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

No cenário educacional, nessas últimas décadas, comparecem discursos como: “formação de um aluno que consiga continuar aprendendo”, “desenvolver a capacidade de aprendizagem”, “estimular a habilidade na identificação e solução de problemas”, entre outros. Diante destes discursos expressos em teorias e documentos oficiais para a educação, a proposta deste ensaio foi buscar entender o que se diz, quando se fala em alunos capazes de *aprender a aprender*? De que lugar se está falando? Que perspectivas de formação humana estão postas nestes discursos? Prioriza-se a modelização ou a invenção de modos de ser? O objetivo, portanto, foi discutir as perspectivas filosóficas que se colocam nas propostas atuais sobre *aprender a aprender*.

A hipótese é de que há pelo menos duas perspectivas, com diferentes implicações no âmbito educacional: *aprender a aprender* como um “treino” de indivíduos flexíveis e capazes de solucionar problemas e, por isso, como modelização de modos de ser; ou *aprender a aprender* como instrumento de invenção de modos de existir, caracterizados pela autonomia e pela potência de problematizar modos já dados de ser e de estar no mundo. A perspectiva adotada, no campo educacional, dependerá da forma como será conduzida a relação do aprendiz com a aprendizagem no interior das práticas educativas. Isto porque esta relação não é apenas mediadora de conhecimentos, mas sobretudo, atua na formação humana. Para empreender a discussão teórico-analítica utilizar-se-á as contribuições de autores como Virgínia Kastrup, Humberto Maturana, Francisco Varela, Eduardo Passos, entre outros.

APRENDER A APRENDER COMO MODELIZAÇÃO DE MODOS DE SER

Para discutir as perspectivas filosóficas que se colocam nas propostas atuais sobre *aprender a aprender*, no âmbito educacional, é preciso compreender que, subjaz a essa temática uma compreensão acerca da cognição, ou seja de como se dá o conhecer humano e, em consequência, um direcionamento das práticas educativas

sobre a relação que o aprendiz manterá com a aprendizagem. Isso significa que, um primeiro passo para desenvolver a ideia exposta neste ensaio, é discutir como a cognição tem sido tratada no espaço educativo. É possível situar, sobretudo, três grandes modelos teóricos desenvolvidos no campo da psicologia, com influências no espaço educativo: o modelo estímulo-reposta da psicologia comportamental, a epistemologia genética de Jean Piaget e, recentemente, os modelos desenvolvidos pelo movimento cognitivista que atrela à cognição os estudos da neurociências.

O modelo estímulo-reposta da psicologia comportamental trata a cognição a partir de leis invariantes da aprendizagem, segundo as quais a aprendizagem se dá em função do condicionamento de estímulos advindos do meio. Seja no modelo do condicionamento clássico de Pavlov ou no modelo do condicionamento operante de Skinner, a aprendizagem está atrelada à associação entre estímulos e respostas e à repetição de ações que levam ao condicionamento. No modelo clássico, a aprendizagem se dá por meio do condicionamento de estímulos; no modelo operante, o condicionamento se dá a partir dos mecanismos de reforçamento, punição e extinção (PENNA, 2001). As práticas educativas que daí decorrem são marcadas pelo controle, repetição e tentativas de moldar tanto a aprendizagem quanto o aprendiz aos objetivos educacionais e portanto, claramente, podem ser identificadas como ações modelizadoras de modos de ser. É fato, entretanto, que essa perspectiva não embasa as atuais concepções sobre *aprender a aprender* e, que trata-se de uma abordagem que tem sido substituída, ao menos teoricamente – já que ainda se observa muitas práticas educativas pautadas nas leis do condicionamento –, por outras que criticam o mecanicismo e a visão ambientalista da aprendizagem. Nesse sentido, tanto o cognitivismo quanto a epistemologia genética marcam uma ruptura e dão maior suporte teórico aos discursos sobre *aprender a aprender*, em que o sujeito da aprendizagem assume lugar central.

Na perspectiva cognitivista, segundo Penna (2001), numa vertente influenciada pela lógica e pela linguística, as pesquisas se voltam para o estudo do raciocínio dedutivo e para o pensamento como representação. Na outra vertente, com influência direta das ciências computacionais, o conhecer é tratado sobre a perspectiva da

inteligência, não apenas humana mas também inteligência artificial. Tem-se a intenção de explicar a mente humana de acordo com o modelo computacional, ou seja, como um sistema de processamento de informação com entradas e saídas (input/output). O que se observa em comum nos modelos cognitivistas é que a aprendizagem é entendida como a operação de certas estruturas ou faculdades mentais dadas *a priori*. Essa concepção da cognição acaba por colocar entre parênteses os fatores sócio-históricos e até biológicos que dão conta, cada qual de uma forma, da transformação temporal da cognição. Ao perder sua dimensão experiencial, a cognição fica, então, limitada a uma linguagem formal, a cálculos mecânicos, passíveis de repetição e previsão como indica Barros e Lucero (2000).

A epistemologia genética de Jean Piaget, em princípio, parece superar os dois modelos anteriores já que, além de focar o sujeito do conhecimento, postula que as estruturas cognitivas não estão prontas *a priori*, mas desenvolvem-se ao longo do processo de conhecer. Para explicar a evolução das estruturas cognitivas, Piaget utiliza-se das mesmas leis da biologia: a organização e a adaptação. E afirma que as estruturas cognitivas tendem ao equilíbrio para adaptarem-se ao meio: “Há uma adaptação quando o organismo se transforma em função do meio [...]”(PIAGET, 1975, p.16). Essas transformações são feitas pelos mecanismos de assimilação e acomodação, responsáveis pelo desenvolvimento qualitativo e quantitativo das estruturas cognitivas. Um dos problemas dessa teoria, entretanto, é que apesar de postular o aprendiz como um sujeito ativo em seu processo de conhecer, por estar presa aos pressupostos filosóficos da modernidade, a epistemologia genética priorizou às leis invariantes da cognição e se ocupou em prever a ordem sequencial do desenvolvimento das estruturas cognitivas, ou seja, dos estágios do desenvolvimento. Nesse sentido, “[...] o funcionamento cognitivo não está sujeito a transformações nem surpresas” (KASTRUP, 1999, p. 18) e, com isso, o processo de conhecer ficou reduzido a uma ordem prevista e necessária.

Dessa forma, por mais que a epistemologia genética e que a psicologia cognitivista concebiam o aprendiz como um sujeito ativo no processo de conhecer, capaz de “*aprender a aprender*”, as práticas educativas que decorrem de ambas acabam por atrelar a aprendizagem à uma lógica prevista e necessária, não abrindo espaço para

a problematização. Atuam, basicamente, em função da repetição, na qual a aprendizagem é considerada um meio de obtenção de um saber. Uma transmissão dos conhecimentos preestabelecidos e convencionados, sem o exercício da crítica e da problematização. Com isso, a perspectiva filosófica que perpassa os três grandes modelos aqui apresentados, sobre a cognição, acaba por embasar práticas que não permitem, ao aprendiz, agir com autonomia e com criticidade em relação ao conhecimento e, por isso, podem ser identificadas como práticas modelizadoras de modos de ser e de estar no mundo.

APRENDER A APRENDER COMO INVENÇÃO DE MODOS DE SER

Uma outra perspectiva filosófica surge sobre *aprender a aprender*, a partir dos estudos sobre a cognição humana desenvolvidos por Maturana e Varela (1995) e Kastrup (1995; 1999). Trata-se de uma concepção em que a cognição é compreendida em seu caráter inventivo e, em consequência, produz outros direcionamentos sobre a relação que o aprendiz manterá com a aprendizagem. O aprender é entendido como criação de novos modos de ser e de estar no mundo, bem como modos de reinventar o próprio mundo.

Maturana e Varela (1995), trazem a compreensão de que o ser vivo é um sistema cognitivo, que se autoproduz, um sistema autopoietico, portanto. A autopoiese remete, então, “[...] a uma nova forma de se conceber a organização dos sistemas vivos.” (BARROS; LUCERO, 2000, p. 270), em que a autoprodução é constante. Os autores postulam que não há como conhecermos os fenômenos humanos de maneira objetiva, não há como termos acesso ao campo cognoscitivo a partir “de fora” desse campo. A produção de sentidos é inerente ao próprio ato de conhecer. Falam de uma “circularidade cognoscitiva” em que o ato de conhecer produz um mundo e este, por sua vez, produz novos conhecimentos. É o que verificamos no aforismo: “Todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 68). Isso porque, para os autores, na base do conhecer está uma conduta.

Essa conduta não é entendida, estritamente, como um ato motor, palavras ou pensamentos também são considerados ações.

Contra-pondo-se às concepções que partem da busca de leis e princípios invariantes da aprendizagem, esses estudos defendem a imprevisibilidade da cognição. As perturbações que a atividade cognitiva sofre nas inúmeras situações cotidianas não levam a soluções previsíveis. A partir de uma situação real, como a de esquecer o guarda-chuva, num dia chuvoso, por exemplo, não há como prever qual a conduta que resultará dessa “situação-problema”. A conduta resultante pode ser: voltar e buscar o guarda-chuva, sair sem o guarda-chuva, comprar um na esquina... enfim, não há como prever e nem como estabelecer um padrão de comportamento, como afirma Kastrup (1995). A conduta, portanto, que está na base do conhecer está aberta à imprevisibilidade, caracteriza-se por colocar problemas, antes de ser um movimento prospectivo na busca de solução. Maturana e Varela (1995) denominaram essa característica da cognição de *breakdown*, uma espécie de abalo, perturbação, ou rachadura na continuidade cognitiva, que é da ordem do imprevisível. É esse movimento que potencializa o nascimento do novo, pois, a perturbação não rompe o fluir da conduta, pelo contrário remete o sujeito a experimentar algo que tem a ver com a dinâmica entre elementos da rede neuronal.

Maturana e Varela (1995) com o desenvolvimento da noção de *enaction*, postulam também que o fenômeno do conhecer não se reduz à construção de uma representação mental das coisas, ou seja, não se limita à construção de uma cópia do mundo na mente. Consideram a representação uma das etapas do conhecer, mas a cognição, em suas estruturas, emerge dos esquemas vivenciados que permitem à ação ser construída e guiada pela percepção. Trata-se de uma estrutura vivencial contextualizada. É a maneira pela qual o conhecimento está inscrito num corpo, “[...] que determina como o sujeito pode agir e ser modulado pelos acontecimentos do meio.” (1995, p. 235). A cognição, nesse perspectiva, se inscreve no corpo, não apenas na mente.

As práticas educativas pautadas nesse entendimento sobre a cognição podem atuar em outro sentido: aprender não é repetir, devorar conteúdos como verdades absolutas, mas ser capaz também de relativizar, desconstruir e construir novos conhecimentos. *Aprender a aprender*, então, nessa perspectiva, significa

estar em constante construção e desconstrução de verdades. Não se trata apenas de aprender a solucionar problemas, mas também de inventar novos problemas. A aprendizagem, nessa perspectiva, não para com a obtenção de um saber, não significa abordar o mundo por meio de hábitos cristalizados. É nessa medida que *aprende a aprender* aparece aqui como invenção de modos de ser. Nesse sentido Kastrup (1999, p. 10) reflete: “Qual a relação que o aprendiz manterá com a aprendizagem? Entrevejo duas possibilidades: aprende-se para obter um saber ou aprende-se para continuar aprendendo e inventando a si mesmo e um mundo”.

UMA QUESTÃO ÉTICO-POLÍTICA

Tendo tratado, aqui, de duas perspectivas filosóficas que se colocam nas propostas atuais sobre *aprender a aprender* – ou seja, como modelização ou como invenção de modos de ser –, vale refletir o que tem orientado às práticas educativas. Para tanto, além de compreender as formas de compreensão da cognição e possíveis direcionamentos das práticas educativas que delas decorrem, há outro ponto merece destaque: os discursos sobre *aprender a aprender* estão atrelados às mudanças observadas no mundo do trabalho. Mudanças que estão diretamente associadas à revolução informacional e à organização da sociedade do conhecimento, como afirma Passos (2001). E que, por isso, tem solicitado ao campo educacional, uma formação humana adaptada aos novos padrões de exigência do capitalismo atual que contemple: flexibilidade, capacidade de aprender sozinho e capacidade de resolver problemas.

Uma análise atenta às propostas oficiais, pode revelar que *aprender a aprender* é parte do pacote de reformas neoliberais e de propostas educacionais para a América Latina, formuladas pelos organismos internacionais como Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outros, como destaca Coraggio

(1997). Segundo estes organismos mundiais, para a América Latina se tornar competitiva, é necessário difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo. Mas, para que tal meta seja cumprida, espera-se que a educação desempenhe um papel importante, ou seja, atue na formação de uma certa forma-indivíduo possuidor de determinadas competências e habilidades. No documento do Banco Mundial, para a educação, afirma-se:

Quanto às economias do mundo, elas são transformadas pelo avanço tecnológico e pelos novos métodos de produção que dependem de uma força de trabalho bem treinada e **intelectualmente flexível**, a educação faz-se ainda mais significativa (CORAGGIO, 1996, p. 59, grifo nosso).

Nesse aspecto, pretende-se uma educação capaz de “treinar” a força de trabalho para que se adapte às novas transformações do mundo do trabalho, na nova fase do capitalismo. Parece que o próprio texto da LDB não deixa pairar dúvida sobre esse assunto. Declara, no inciso II do artigo 35, como objetivo da Educação: “A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores”. A intenção parece clara: continuar aprendendo, segundo às propostas oficiais para a educação, refere-se a uma capacidade que atenda à demanda de um indivíduo que se adapte com flexibilidade às constantes transformações da sociedade. Não se trata de uma concepção de aprendizagem que aposte na formação de pessoas capazes de refletir sobre mundo, questionar, inventar novos modos de ser e estar no mundo, mas de indivíduos adaptados.

Dessa forma, é possível verificar que as atuais práticas neoliberais, para a educação, tem engendrado uma visão de *aprender a aprender*, como um “treino” de indivíduos flexíveis e capazes de solucionar problemas. Isso não significa porém, que a única forma possível. O cotidiano escolar é espaço permanente de lutas, conquistas, ressignificações e construções. É possível, então, apostar na cognição como instrumento de invenção de modos de existir, caracterizados pela autonomia e pela potência do aprendiz em problematizar. Ou seja, é possível apostar em *aprender a aprender* como invenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perspectivas filosóficas que se colocam nas propostas atuais sobre *aprender a aprender* apontam duas orientações ético-políticas diferenciadas. Na primeira, atrelada às políticas educacionais neoliberais, aparece como um processo de adaptação às exigências do mercado, como um processo de produção de indivíduos que inventem soluções aos problemas já dados. Esse sentido pode encontrar embasamento nos postulados teóricos das abordagens psicológicas tradicionais sobre a aprendizagem, que entenderam a cognição a partir de seus invariantes. Na segunda, tendo por base as concepções de Maturana e Varela sobre a cognição, aparece como invenção de modos de ser e estar no mundo. Aprende-se não só para solucionar problemas, mas para continuar aprendendo e inventado a si a e ao mundo, parafraseando Kastrup (1999).

Conclui-se, portanto, que *aprender a aprender* pode ser entendido e utilizado nas práticas educativas para “treinar” indivíduos criativos, flexíveis, capazes de solucionar os problemas decorrentes da produção no modo capitalista; ou, numa segunda perspectiva, *aprender a aprender* pode ser entendido e utilizado como instrumento para a formação/invenção de “modos de existir”, caracterizados pela autonomia e pela potência de problematizar e questionar as formas já dadas. A perspectiva assumida no campo educacional dependerá do caráter ético-político das práticas que são engendradas neste espaço.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; LUCERO, Nelson Alves. Da máquina cibernética à máquina autopoietica: a cognição autopoietica (ou da adaptação à invenção de problemas). In: SILVA, Alacir de Araújo; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. (Org.). **Psicopedagogia**: alguns hibridismos possíveis. Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2000. p. 255-286.

BRASIL. Lei n: 9.034, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Lei Darcy Ribeiro) e legislação correlata. Bauru, SP: EDIPRO, 1997.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento e educação**: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.

GUATTARI, Félix.; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

_____. Autopoiese e subjetividade: sobre o uso da noção de autopoiese por G. Deleuze e F. Guattari. **Revista do Departamento de Psicologia** – UFF, Niterói, v. 7, n. 2 e 3, p. 94-98, 1995.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

PASSOS, Eduardo. **A noção de produção de subjetividade na interface entre os estudos da cognição e o tema do trabalho**. Texto apresentado no II Congresso Norte Nordeste de Psicologia. Salvador, Bahia, 2001.

PENNA, Antonio Gomes. **Introdução à aprendizagem e memória**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.