

Obra resenhada

TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DA APRENDIZAGEM

ILLERIS, Knud (ed).

Porto Alegre: Penso, 2013. 280 p.

ISBN: 9788565848305

*Lilian de Souza**

O livro propõe uma coletânea, composta por escritos de teóricos contemporâneos, que têm como ponto comum apresentar e discutir novos olhares sobre a questão da aprendizagem. Enriquecendo a busca, que vem intrigando e instigando estudiosos, ao longo dos séculos, a encontrarem uma explicação de como se dá a aprendizagem humana. Aspectos cognitivos, psicológicos, emocionais, sociais, dentre outros, têm sido postos em destaque nas mais distintas teorias e áreas do conhecimento, inseridas em um momento histórico específico, acompanhando a evolução do pensamento ocidental.

A obra em tela nos contempla com a apresentação de teorias de aprendizagem que vem sido desenvolvidas nos últimos trinta anos, através de escritos seminais dos seus próprios teóricos. Dentre estes estão a abordagem culturalista de Bruner, a concepção de mente disciplinada e da ampliação da Teoria das Inteligências Múltiplas, por H. Gardner, J. Mezirow e a Aprendizagem Transformadora, Engeström e sua perspectiva da Aprendizagem Expandida, fundada na Teoria da Atividade e Alheit e Dausien, com concepções da Aprendizagem Biográfica. As diversas vertentes que compõem a coletânea vão além do pressuposto de que a aprendizagem se reduz à “aquisição de conhecimento”, primordial aos seres humanos, constituída numa complexidade de dimensões intelectivas, culturais, emocionais, sociais, biológicas e contextuais.

Illeris esclarece, num primeiro momento, sua própria posição em relação à aprendizagem: “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não deva unicamente ao amadurecimento biológico ou envelhecimento” (ILLERIS, 2007, p.3). O conceito de aprendizagem defendido por Illeris está alicerçado em três categorias essenciais: a funcionalidade, relacionada ao

* Mestranda junto ao PPGE do UNISAL, u.e. de Americana. Docente na Escola Técnica Polivalente de Americana, Centro Paula Sousa e na FATEC. E-mail: lilianfacions@gmail.com

conteúdo da aprendizagem e a compreensão do indivíduo, a sensibilidade, que acentua a importância do incentivo (motivação, emoção e vontade) e a integração, que tem como foco a interação com o outro e com o ambiente, num fazer sentido para o aprendiz.

Nos capítulos subsequentes os temas se desdobram. Peter Jarvis, com o título *Aprender a ser uma pessoa na sociedade. Aprendendo a ser eu.*, apresenta sua reflexão sobre a questão da experiência na aprendizagem, enfatizando que as conexões neurais que suportam, em termos neurofisiológicos a aprendizagem, se estabelecem quando o engajamento do sujeito com o entorno se revestem de significado pessoal e social. Com isso, o aprender se constitui numa tarefa difícil, pois ocorre um descortinamento do sujeito em relação ao mundo, a outras possibilidades de ser. Segundo Jarvis (2013, p.42) “o estímulo para essa aprendizagem é a nossa experiência do mundo – o ponto em que fazemos intersecção com o mundo (tanto físico, como social)”, pois é no experienciar, de forma significativa, que o indivíduo se torna mais hábil para as diversidades de aprendizado.

O tema da aprendizagem relacionada às experiências de vida também está presente no capítulo escrito por Roberto Kegan, que apresenta como problemática a aprendizagem como transformação pessoal. Baseando-se no princípio de “se não há forma, não há transformação” do autor (2013, p.57) define que a aprendizagem é transformadora quando se torna possível uma mudança na base de conhecimento dos sujeitos, na sua auto percepção e confiança perante a vida, nos motivos para aprender e na autoestima do aprendiz, com o objetivo de alcançar a autoautoridade da própria vida. E tendo o educador como um facilitador da aprendizagem que transforma, um mediador entre o sujeito, o conhecimento socioculturalmente construído e as experiências de vida; que deve constantemente indagar: qual é a forma, a organização da aprendizagem, entendendo-a como fenômeno complexo e multifacetado, que deve guiar à ação docente, a fim de promover a aprendizagem como transformação pessoal?

Com o enfoque nesta aprendizagem transformacional, Kegan aponta que não é possível considerar todos os processos educativos como transformadores, embora possam preparar o sujeito para tal. Distingue, neste sentido, a aprendizagem informativa, a qual pode gerar novas informações, valiosas para a forma existente do nosso modo de saber, colaborando, embora não determinando, transformação. E na relação ensino-aprendizagem não há necessidade que a aprendizagem transformadora ocorra há todo momento, pois dependendo da situação a aprendizagem informativa é mais eficiente. A aprendizagem transformadora deve ser mantida no horizonte de

possibilidades de educadores e educandos, projetada para transformar, mas compreendendo que esta transformação transcorre ao longo da vida dos sujeitos, estando envolta pelas múltiplas variáveis que marcam o devir humano. Kegan assume um viés epistemológico construtivo–evolutivo, que se preocupa com a evolução natural das formas da nossa construção de significados, e sugere exatamente a consideração da história individual como um facilitador para o entendimento das necessidades dos alunos pelo professor, no caso de um ambiente educacional.

Kegan apresenta uma comparação da relação educador-educando com a travessia de uma ponte: em princípio o educador deve saber localizar-se na ponte- de que ponto parte e os por quês; depois o educando também precisa localizar-se nesta ponte, e ser nela localizado pelo educador, e, por fim, ambos precisam ter consciência que a ponte está bem ancorada nestes dois lados, para que, assim, seja segura a travessia do não saber para o saber, a transformação. Pois, é exatamente esse o papel do educador facilitador, que respeita o que o estudante já conquistou, auxiliando-o a prosseguir em seu caminho, com autoautoria.

Yrjö Engeström abre o quarto capítulo com a temática *Aprendizagem expansiva: por uma reconceituação da teoria da atividade*, que se inicia apresentando a evolução, por ele proposta, na Teoria da Atividade (TA), para chegar à sua teoria da “aprendizagem expansiva” (1997). Fundamenta-se na TA como primeiramente pensada na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e Leontiev, que teorizam o desenvolvimento do indivíduo a partir do seu contexto sociohistórico e a atividade, enquanto componente primário deste contexto, combinando essa abordagem com o trabalho do britânico Gregory Baterson, sobre a teoria dos sistemas. Introduce a noção de contradição na Teoria da Atividade, as quais geram perturbações e conflitos, com tentativas inovadoras de mudar a forma como a atividade mais comumente se desenvolve, num determinado contexto. Tomando a rede de sistemas de atividades de um grupo social, que interagem entre si, tem-se a possibilidade de criarem-se ciclos de aprendizagem expansiva, que se iniciam com o estado de necessidade do indivíduo, o qual encontra um dilema a partir do ponto em que o modelo de atividade até então empregado, se torna disfuncional (contradição). Da busca por uma solução, que pode passar por diversos tipos de experiências e resistências, origina-se um novo modelo de atividade, acontecendo o realinhamento do ciclo, cuja ruptura pode voltar a ocorrer, frente as diversas situações do viver humano. É importante observar que os ciclos de aprendizagem expandida não são fenômenos individuais, mas sociais, e que podem ser

provocados pelos processos educacionais, na medida em que estes colocam desafios às formas de atividade já constituídas pelos sujeitos e seus grupos, problematizando-as.

A teórica dinamarquesa Bente Elkjaer trata do tema *Pragmatismo, uma teoria da aprendizagem para o futuro*, focando a aprendizagem na vida profissional, inspirando-se nos estudos pragmáticos de John Dewey. No esteio das ideias deste teórico, associa a interação contínua entre indivíduos e meio como fator principal para a aprendizagem do adulto, ou seja, põe destaque na experiência deste aprendiz, sendo essa compreendida como a relação do que-fazer entre o sujeito e o mundo, com um intercâmbio ativo dos estudantes com o entorno (família, escola, comunidade e cultura). O ser ativo, proposto por Dewey, não permanece alheio às mudanças da sociedade, mas se vê como protagonista no progresso social local e mundial; o que deve ser entendido e captado pelas metodologias e recursos didáticos. Elkjaer afirma que “A compreensão da aprendizagem como inovadora baseia-se nessa relação aberta e criativa entre o pensamento e a ação como antecipatórios e reflexivos” (ELKJAER 2013, p.95). Na sequência, salienta que tal afirmação não inibe o caráter habitual e reprodutor, que muitas vezes a aprendizagem deve ter.

Com o título *Visão geral sobre a aprendizagem transformadora*, Jack Mezirow assume a educação de adultos como foco das suas pesquisas e se refere a tais estudantes como aprendizes autodirigidos, como aqueles capazes de analisar a si mesmos e desenvolver o pensamento crítico, com o intuito de ir além deste e promover uma evolução qualitativa de suas mentes, das formas de pensar o mundo. Entretanto, nem todos os estudantes adultos podem ser considerados autodirigidos, pois ainda apresentam dificuldades em mudar a maneira como aprendem a si mesmos e o mundo ao qual pertencem, e a relação entre os dois. A busca por alcançar a autoautoridade da aprendizagem, e, assim, da vida, começa quando ocorre a transferência de autoridade do educador para os educandos, os quais se vêem como agentes ativos na relação ensino-aprendizagem. Na aprendizagem transformacional, como originalmente pensada por Mezirow, o “modelo de referência” é que enfatiza o modo de saber dos sujeitos, por meio de dois processos, denominados: a reflexão crítica e a participação de forma plena e livre no discurso dialético. Ambos os processos possibilitam a formação de significado e sua reformulação. Uma vez que a percepção é, simultaneamente, um ato de conceber e interpretar, somos nós que moldamos e reformulamos os significados, que atribuímos à compreensão que fazemos do entorno, a partir das nossas experiências interiores e exteriores. É assim que nossos modelos de referência se constituem, guiando

nossas crenças, apropriação do conhecimento, modos de conduta...A aprendizagem transformadora, significativa, neste contexto, é aquela que modifica, transforma, nossos modelos de referencia, permitindo que consigamos construir outros sentidos de mundo.

No capítulo *Abordagens múltiplas à inteligência*, de Howard Gardner, este autor trata da existência dos diferentes tipos de inteligência, mas aprofundando e estendendo sua teorização inicial, debatendo como estes tipos de inteligência podem potencializar o aprendizado quando sistematicamente planejados e empregados para tanto pelo professor. Propõe, à guisa de exemplo, como isto pode ser feito para explicar para os alunos a questão do Holocausto, indo além do conhecimento meramente informativo, mas colaborando para “disciplinar” a forma de pensar a realidade, buscando constituir um pensamento ético, que se mobilize contrariamente a fatos como este. Sugere ao educador caminhar pelas analogias informativas, desviando-se das possíveis distorções que teimem em aparecer, mas aproveitando-se das muitas possibilidades de mobilização das múltiplas inteligências, abertas pelo uso das narrativas, como forma de efetivar um processo de ensino-aprendizagem abrangente e complexo, no senso de não reduzir-se o mesmo, por exemplo, a conteúdos vazios de sentido para o estudante.

O interesse, a motivação e a emoção, que levam à aprendizagem, como também o desenvolvimento pessoal que a mesma promove, são aspectos centrais na proposição de Peter Alheit, no capítulo denominado *Aprendizagem biográfica no âmbito do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida*. Com enfoque em uma aprendizagem que se estenda por todo o âmbito da vida humana, Alheit tenciona-a entre as perspectivas micro, que compreende as alterações e aprendizagens que ocorrem no âmbito da vida individual, privada, e naquela macro, condizente com aquelas alterações e aprendizagens que, embora repercutam na vida dos sujeitos, acontecem em um nível mais amplo da vida social, na esfera do público. Nesta tensão o autor propõe uma questão crucial à educação, a qual é identificar quais cenários de aprendizagem podem estimular mais a aprendizagem autodeterminada, que se desencadearia quando as duas esferas fossem conjuntamente pensadas pelo aprendente. Há necessidade de que as instituições de ensino valorizem a experiência prática do conteúdo, de forma a levar a uma aprendizagem no âmbito da vida, que, somente neste sentido, poderia receber o adjetivo de uma aprendizagem holística. Essa perspectiva biográfica da aprendizagem- pois calcada nas expectativas e nas tensões pessoais entre o privado e o público, leva o sujeito a tornar-se consciente da sua história de vida e, por meio da metacognição, a

tomar conhecimento das especificidades dos seus próprios processos de aprendizagem. Ou seja, passa a saber identificar as suas próprias estratégias de aprendizagem, que fatores o motivam, quais colocam obstáculos a esta, resultando em uma aprendizagem autogerida.

Este conceito de aprendizagem também é compartilhada pelo britânico John Heron, ao afirmar que “A aprendizagem é, necessariamente, autodirigida: ninguém pode aprender por você. O interesse, o comprometimento, o entendimento e a retenção são todos autônomos, autogerados e autossustentáveis.” (HERON, 2013, P. 170). Criador do método “investigação cooperativa”, integrada à pesquisa participante, que se fundamenta na criação de um trabalho com pessoas que têm preocupações e interesses semelhantes entre si, com a finalidade de compreender o mundo em que vivem e dar sentido a própria vida, põe em destaque o sentimento e a personalidade no ato de aprender. No capítulo denominado *Ciclos da vida e ciclos de aprendizagem*, o autor enfatiza que a aprendizagem só é possível por meio das experiências as quais o sujeito tem acesso, ao longo do ciclos da vida, pois, é na reflexão da interação entre a vida e a mente, que a aprendizagem humana acontece, nas experiências cotidianas, vivenciadas com ou sem a intenção de aprender.

Baseando-se na proposição do desenvolvimento e da transformação do self na educação de adultos, entra em cena o professor e pesquisador Mark Tennant, que tem a autoria do capítulo *A aprendizagem ao longo da vida como tecnologia do self*. Trata-se de uma discussão quanto a instabilidade e fragmentação do *self* nas tendências pós-moderna aplicadas à educação de adulto. O ponto alto dessa discussão é compreender como cada um de nós participa da formação do próprio *self* e como tudo aquilo que emana do entorno social influência nessa construção. E para mais bem entender tal posicionamento, Tennant (2013, p182) aponta a necessidade de: “(...) desenvolver um conceito de self que seja compatível com uma prática transformadora (e portanto, resistente) em educação de adultos.” Salientando a importância da mesma ser coerente e contínua, para que haja a resistência à dominação e a opressão. A edificação do *self* deve estar ligada à construção de uma sociedade mais justa. Ou seja, à educação caberia o movimento de, primeiramente, preocupar-se com a transformação do *self* individual, mas, concomitantemente, levá-lo a pensar socialmente, resultando assim, numa mudança individual que conta com a participação do outro, da integração de *selves*.

As considerações que envolvem a transformação do foco educacional do conceito de individuo-sociedade para aquele de sujeito-social acompanha outras teorias

pós-modernas, que também aparecem abordadas na obra em tela. Tais teorizações contestam os processos educacionais atuais, que, neste entendimento, moldam o indivíduo, propiciando situações de manipulações controladas pelas diversas instituições sociais, como aquelas religiosas, políticas, econômicas, midiáticas, dentre outras, privando o sujeito de ser agente atuante e crítico em seu entorno.

O psicólogo estadunidense Jerome Bruner, discute, em capítulo intitulado *Cultura, mente e educação* concepções sobre a natureza da mente e da aprendizagem. O autor nos apresenta duas formas de compreensão destas concepções, que são divergentes. Uma delas é o computacionalismo, o qual entende que a mente é como um dispositivo computacional para o processamento de informações. A outra, o culturalismo, (atualmente o cerne das pesquisas de Bruner) significando que a mente se constitui no e pelo uso da cultura. E o seu funcionamento está vinculado à criação de significados diferentes para cada contexto, propondo também que as comunidades culturais criam e transformam significados, valorando as ações do cotidiano, e assim constituindo categorizações, lógicas de raciocínio, crenças e práticas. A mente é o *locus* no qual tudo isto se estrutura, partindo do entorno em que os sujeitos estão inseridos e da natureza das experiências de vida, que caracterizam nosso desenvolvimento, criando cultura e observando que enquanto membros de uma comunidade tambémos transitam por comunidades culturais distintas, ampliando nossas experiências e favorecendo a ampliação da atribuição e interpretação de significados às nossas vivências.

Contribuindo com a discussão da temática das experiências de vida, cultura e aprendizagem, encontra-se o filósofo e educador britânico-australiano Robin Usher, com o capítulo *Experiência, pedagogia e práticas sociais*. Neste, o autor destaca a experiência como a liberdade da regulação individual, a serviço da autonomia pessoal e/ou empoderamento social como central para a educação; numa abordagem pós-moderna de aprendizagem inspirada em Michael Foucault. O cerne desta proposta, denominada como aprendizagem experiencial, propõe uma análise dos contextos e significados da experiência, fundamentando-se num posicionamento da aprendizagem partindo da prática. Nas palavras do autor, alertando-nos para não compreendermos sua proposição por um viés reducionista: “A aprendizagem não deriva simplesmente da experiência; ao contrário, a experiência e a aprendizagem estão mutualmente posicionadas em uma dinâmica interativa”. (USHER, 2013, p.201). Evidencia que a experiência é o caminho pelo qual se cria ou recria um estilo de vida, do qual o indivíduo está ciente. Este estilo de vida, é construído por meio das escolhas por nós

realizadas, resultando numa “insígnia” da nossa identidade. A preocupação por essas escolhas, que deve ser alva dos processos e metodologias educacionais, está exatamente no significado que a sociedade pós-moderna atribui ao consumismo, que passou de uma alternativa a uma necessidade. Tal transformação implica, especialmente para os jovens do século XXI, em experiências de vida pautadas pelo consumo, constituindo-se, então, estilos de vida que encontram pouca margem para a autonomia.

Esta preocupação também está no centro dos estudos do sociólogo e psicólogo social Thomas Ziehe, autor do capítulo “*Problemas normais de aprendizagem*” em *jovens, no contexto de convicções culturais subjacentes*. Neste, Ziehe explora com profundidade as condições culturais criadoras do panorama para a aprendizagem de jovens na contemporaneidade, focando neste as diversas problemáticas de aprendizagem atualmente atribuídas aos jovens, como desinteresse, desatenção, indisciplina, dentre outros. Defende que juntamente com a valorização da realidade de vida do sujeito, ou seja, do cenário do processo de aprendizagem em que o conhecimento se dá/dará, a educação e a aprendizagem têm por objetivo levar o indivíduo à reflexão sobre sua constituição como ser cultural e a transformação de si e do seu entorno, nesta perspectiva.

A valorização do contexto social no processo de aprendizagem é a discussão central da abordagem da norte-americana Jean Lave, intitulada como *A prática da Aprendizagem*, inspirada na teoria histórico-cultural de Vygotsky. A antropóloga atualiza, reformula e sintetiza a abordagem russa, de maneira a descortinar o problema do contexto nas atividades socialmente situadas. Cabe ressaltar que a definição de contexto estar, neste âmbito, intimamente ligada à atividade como principal que-fazer humano. Segundo Lave (2013, p. 236) “o contexto é visto como um mundo social e constituído em relação às pessoas que agem, o contexto e a atividade parecem inescapavelmente flexíveis e inconstantes.” Faz-se, então, necessário contruir teorias de aprendizagem que abarquem a indissociabilidade entre mente/corpo/atividade/contexto. Aponta a autora sobre a equívoca conceituação da aprendizagem ser entendida apenas como um processo da mente do indivíduo, fundada em processos estritamente racionais, desconsiderando o mundo em que o sujeito está inserido e a atividade que o mesmo pratica. Partindo da perspectiva epistemológica de que o conhecimento se constrói e se transforma, a aprendizagem pode ser percebida como integrada à atividade desempenhada pelos sujeitos, em seus esforços de se por no mundo; que se relaciona com os contextos de vida dos sujeitos, em todos os momentos. O ato de aprender é

complexo e exige uma reconceituação dos aspectos culturais e sociais que envolvem a pessoa, segundo Lave (2013,p.238).

É num cenário que composto, assim, pelas dimensões cognitivas, ambientais e emocionais, que o educador e o educando devem transitar. O conflito é inevitável, como também a não aprendizagem, essa que deve ser encarada como um processo normal, envolto em fatores que contribuíram para que tal intento não ocorresse. Como afirma Wenger (2013, p.252) o fato de não aprender o que se esperava numa determinada situação compreende em aprender outra coisa em seu lugar.

O também norte-americano, já citado, Etienne Wenger, é o autor do capítulo nomeado *Uma teoria social da aprendizagem*. Neste, Wenger compartilha das ideias de Lave e as complementa, trazendo o conceito de comunidades de prática. Estas são definidas como um espaço/tempo de compartilhamento de saberes, em que indivíduos com interesses comuns se reconhecem e são reconhecidos, a partir de competências que são valorizadas socialmente, como um sujeito capaz de se colocar como produtor de conhecimentos e atribuidor de sentidos a tais conhecimentos. As participações e possibilidades de ação nesses grupos também são influenciadas de acordo com nossas atividades históricas e culturais. E a aprendizagem que ocorrem nessas comunidades é definida por Wenger (2013, p.252) como: “algo que podemos pressupor – independentemente de a enxergarmos ou não, de gostarmos de maneira como ocorreu ou não, de estarmos aprendendo a repetir o passado ou abandoná-lo.” O texto nos convida a lançar-mo-nos na prática do fazer e conhecer, dentro de uma lógica que está aberta a reformulações constantes.

Por fim, o capítulo com o título de *Aprendizagem transicional e facilitação reflexiva. O caso de aprendizagem para o trabalho*, escrito por Danny Wildemeersh e Veerle Stroobants, apresenta a existência de diversas influências sociais distintas envolvidas nos modernos processos de aprendizagem. Tomam como eixo central a discussão sobre os processos de aprendizagem e as práticas educacionais, num viés da teoria da aprendizagem transicional, que auxilia na reflexão das tomadas de decisão do indivíduo no seu papel profissional. Na busca por conexões significativas entre o *self* e a sociedade no processo de aprendizagem, Wildemeersh e Stroobants (2013, p.262) definem que a aprendizagem transicional “se refere a um processo de aprendizagem permanente, as conexões significativas são suas apostas variadas e concretas e resultados possíveis em um momento específico”. Método esse situado no cerne de um

espaço simbólico criado por duas dimensões, a horizontal, que envolve a ação e a reflexão do sujeito e a vertical, que abarca sua percepção.

As teorias apresentadas no decorrer dos dezesseis capítulos, podem ser consideradas como base essencial para a formação docente da atualidade, além ser um recurso fundamental para pesquisadores que abordam a temática da aprendizagem. A reunião das abordagens de forma fidedigna, sendo exposta por meio dos textos dos próprios autores é sem dúvida o ponto alto da obra. O livro *Teorias contemporâneas de aprendizagem* tem como objetivo dar continuidade a busca incessante do homem, por desvendar os porquês da aprendizagem humana. E se constitui como um referencial importante para o campo da Educação Sociocomunitária por abrir perspectivas de compreender os fenômenos educativos numa ótica mais ampliada, do que aquela mais tradicionalmente vinculada à aprendizagem formal escolar.

Recebido em 14 de agosto de 2013.
Aprovado em 25 de outubro de 2013.