

ESTILO DE APRENDIZAJE REFLEXIVO: UNA ÉTICA PLANETÁRIA¹

Evelise Maria Labatut Portilho - evelisep@onda.com.br
Ricardo Tescarolo - rtescarolo@marista.org.br

Palabras Claves: Estilo de Aprendizaje; Reflexivo; Ética Planetaria; Profesor.

LA MOTIVACIÓN

En la mayoría de las investigaciones relacionadas a los estilos de aprendizaje (Alonso, 1994, Portilho, 2005, Raposo, 2004, Marabotto, 2004) encontramos el estilo reflexivo como siendo lo que caracteriza la manera e el gusto de la persona adulta en cuanto aquel que aprende, independiente de su formación, edad o genero.

Lo mismo es percibido cuando utilizamos el instrumento CHAEA en los cursos de formación e extensión, para diferentes profesionales.

Los datos nos permite levantar algunas cuestiones: ¿Hasta que punto la cultura imprime en nuestro aprendizaje características específicas del estilo reflexivo? ¿La sociedad donde vivemos, valoriza, estimula la reflexión? ¿Las instituciones de enseñanza, por medio de sus profesores, promueven la reflexión? ¿Las clases, de manera general, son reflexivas? ¿Nuestros profesores buscan la reflexión como una postura “encarnada” en su práctica pedagógica?

No en tanto, en el contexto de esta problemática, encontramos la cuestión fundante: ¿cual el sentido, la finalidad y el significado de la reflexión?

EL INICIO DE LA REFLEXIÓN

Este artículo surgió de la reflexión sobre la reflexión. A despecho de la aparente redundancia, la reflexión implica una perspectiva metacognitiva.

Es posible entender la metacognición como un conocimiento añadido que surge de la reflexión sobre nuestro conocimiento. Mc Combs (1993) dice más, ... “el conocimiento y las destrezas metacognitivas suministran la estructura básica para el desarrollo del autocontrol positivo y de la autorregulación de los propios pensamientos y sentimientos” (p. 213).

Cuando tomamos consciencia del conocimiento, del pensamiento y sentimientos que tenemos o no y conseguimos obtener control sobre las diferentes tareas que se presentan, estamos hablando de algo que va más allá de lo mental, o sea, de la metacognición.

¹ Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Estilos de Aprendizagem em Concepción – Chile, janeiro de 2006.

Flavell (1971), uno de los precursores del estudio sobre metacognición desde el siglo pasado, entiende la metacognición como el conocimiento que se adquiere a partir de los contenidos y de los procesos de la memoria. Posteriormente, Flavell (1999) admitirá que hay otros aspectos de la mente humana, además de la memoria, que contribuyen al conocimiento, como por ejemplo el aprendizaje, la atención, el lenguaje, etc.

Buron (1993), cuando estudia la metacognición, hace referencia al "conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y nuestros procesos mentales", lo que llamará *conocimiento autorreflexivo*. Este "volver sobre sí mismo" es el punto clave de esta teoría, que a pesar de no ser un tema novedoso, es muy poco conocido y poco trabajado en lo que concierne al aprendizaje académico ya que presenta dificultades en cuanto a los instrumentos de evaluación.

La metacognición, según Ann Brown (1987), es el "conocer sobre el conocer", refiriéndose al control deliberado y consciente de la propia actividad metacognitiva.

Nickerson, Perkins y Smith (1994) subrayan que la metacognición es el conocimiento sobre el conocimiento y el saber, incluyendo el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano; de lo que se puede esperar que sepan los seres humanos en general; y, de las características de personas específicas, en especial, de uno mismo en cuanto a individuos conocedores y pensantes. Este conocimiento incluye la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos.

Como se puede observar en los diferentes conceptos cuando hablamos de metacognición, en la verdad, nos referimos a la actitud de reflexionar delante de sí mismo, buscando eficacia y cualidad en nuestras estrategias cognitivas.

Este trabajo, basándose en las ideas informales de diferentes profesionales sobre la reflexión, busca articular el saber cotidiano con el saber científico.

EL SENTIDO DE REFLEXIVO EN LA HORA DE APRENDER

Buscando analizar la idea que las personas, en el censo común, tienen sobre el acto de reflexionar, encontramos en las respuestas dadas por 186 profesionales, la mayoría del área de la educación, diferentes perspectivas. Luego, ser reflexivo es:

- pensar, accionar e tomar decisión;
- analizar, cuestionar;
- ser ponderado, prudente, cauteloso, cuidadoso;
- pensar sobre sí mismo y sobre el otro.

Cuando nos deparamos con la teoría de los estilos de aprendizaje, concordamos con Alonso (1994), cuando cita Keefe para definirlos. "Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de como los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje" (p. 48).

Lo interesante es pensar: ¿será que, realmente la mayoría de las personas perciben, interaccionan y responden de manera reflexiva en la hora de aprender?

Según Alonso (1994), las características predominantes de aquel que presenta estilo reflexivo de aprender son: ponderación, conciencia, receptividad, análisis y persistencia. Otras características, que pondrían ser denominadas secundarias, pueden ser: observación, paciencia, cuidado, detallismo, argumentación, previsibilidad, argucia, investigación, concentración, actitud etnográfica, prudencia.

No en tanto, pretendemos aquí ampliar y profundar esas concepciones, ultrapasando las fronteras de lo que hasta hoy se **propuse** en el sentido de entender el estilo reflexivo en las relaciones pedagógicas y didácticas que se instalan en la educación.

Entendemos *reflexión* como el pensamiento que se vuelve sobre sí mismo y se cuestiona (CASTORIADIS, 1999, p. 289) y el movimiento contrario del pensamiento que se refleje en el espejo del espíritu para ser comprendido y ser devorado (FLUSSER, 2002, p. 40). En ese sentido, Foucault admoesta cuanto a ese volverse para sí como el movimiento de un pião, que gira sin salir del lugar y solo hace así porque una fuerza exterior lo acciona, haciéndolo reaccionar. Ora, la actitud reflexiva implica actuar, tomar iniciativa, y no apenas reaccionar, como un pião (2003...P).

Reflexionar implica considerar el cotidiano humano inmerso en una realidad llena de contradicciones, misterios, incertidumbres e esperanzas, en un contraponlo de perplejidad y admiración en que el otro humano es sorprendentemente amable y peligroso.

Reflexão - discernimento

Fue precisamente la reflexión sobre la tarea de la escuela que emergió la indagación sobre su naturaleza y su función.

O empenho de compreensão e explicação da escola, porém exigiu a desconstrução de uma racionalidade mecanicista e utilitarista e a elaboração de uma cosmovisão que aceita a realidade dinâmica e resiliente da Vida à qual temos acesso pelo exercício da reflexão e que nos impulsiona a ação.

A reflexão, como raciocínio e meditação, observação rigorosa e contemplação sensível, nos abre à revelação que nos transforma e transforma o nosso entorno.

Todo en la Vida se toca, se entrelaza, de tal modo que lo que hago se multiplica y la dominación que ejerço sobre la naturaleza acaba siendo la dominación del propio ser humano (Horkheimer,...).

A la razão se atribuyo la posibilidad de conocer con certeza el nuestro mundo social y natural, sonho iluminista que acreditó ser capaz de desvendar, a través de la ciencia, "los secretos básicos de la naturaleza" e "establecer un paraíso vivo en la Tierra, una sociedad en que no habría más miseria e injustiça". Condorcet proclamó entonces con entusiasmo: "Como es consoladora para el filósofo que lamenta los errores, los crimes, las injustiças que aún corrompen la Tierra y de que es tantas veces víctima, esa concepción de la raça humana emancipada de sus grilhões e avanzando con paso firme y seguro por el camino de la verdad, de la virtud y de la felicidad" (*apud* Solomon e Higgins, 2003,p. 128).

Esa confianza en el poder emancipador en una racionalidad instrumental e funcionalista, contudo, não conseguiu, nem de longe, realizar a quimera do

paraíso na Terra, subjugada pela incapacidade de investigar-se a si mesma. Concordando com Marques (1988), entendemos que, na esteira da falência do racionalismo iluminista, ampliam-se “as fronteiras do desconhecido na direção do infinitamente grande e do infinitamente pequeno, para além do alcance dos homens e para o interior dos arcanos de subjetividade” (p 84).

Não sem motivos, Pascal sentenciou que “o coração tem razões que a razão desconhece”. O argumento era que não conhecemos a verdade só pela razão, “mas também pelo coração”, que ele entendia como a “faculdade para o conhecimento das verdades principais, fundamento do raciocínio”. Pelo coração “conhecemos os primeiros princípios, e em vão o raciocínio, que não participa deles, tenta combatê-los... O conhecimento dos primeiros princípios é mais firme que qualquer um dos que nos dão nossos raciocínios. E é nesses conhecimentos do coração e do instinto que a razão tem de se apoiar e fundar todo o seu discurso”. Entretanto, advertiu Pascal, devemos evitar dois excessos: “excluir a razão” e “não admitir nada além da razão” (*apud* Marías, 2004, p. 248).

É nesse sentido que Solomon entende que a razão se complementa com as paixões, sendo, “em última análise, uma só e mesma coisa”. Afinal, cada paixão contém “sua parte de razão”, escreve ele citando Nietzsche (2003, p. 139-140).

“Eu sou eu e minha circunstância”, dizia Ortega-y-Gasset (cf. *Meditaciones del Quijote*, 1914), entendida como tudo o que a rodeia, não apenas o imediato e a soma das coisas e dos fatos, mas a totalidade das coisas e dos fatos, e o que está além deles, o remoto, o eterno, o infinito, o histórico e o espiritual, incluindo nós mesmos (cf. *Adán em el Paraíso*, 1910). Ortega segue afirmando que as pessoas constituem, enfim, o problema da vida, “algo concreto, incomparável, único”, que se realiza no **com**-viver e no **co**-existir, na troca de substâncias e no entrelaçamento de circunstâncias (*apud* Marías, 2004, p. 500-508).

Cada pessoa e sua circunstância condicionam, pois, o “conhecimento à vida e à ação na razão vital que fundamenta a autenticidade humana” (Marques, p. 89) e superam a dicotomia que produziu o antagonismo entre razão e emoção, filosofia e ciência, ser humano e natureza.

Reconhecendo que poucos instrumentos são tão poderosos e eficazes em termos de mudança do que o conhecimento, todavia, é preocupante a constatação de que o progresso científico e tecnológico que vem sendo produzido tenha afinal se transformado em refém do mercado e da exploração em um ímpeto de inovação obsessiva de utilidades supérfluas que nos transformou em predadores.

A pretensão da ciência de ter certeza de tudo, poder explicar tudo e poder prever tudo hoje desmorona “numa objetividade que expulsou do mundo e recalçou suas qualidades sensíveis e tudo o que diz respeito à subjetividade e à vida”. Assim “contra as ameaças de um conhecimento uniformizador e homogeneizador”, devemos inaugurar uma *epistemé* “da indeterminação, da descontinuidade e do pluralismo”, que repudie e combata qualquer tipo de dogmatismo, gerador de violência e de desumanização (Japiassu, 2001, p. 68).

Afinal, não pode haver um conhecimento “sem uma modificação profunda no ser do sujeito” (Foucault, 2003, p. 35). Portanto, uma nova *epistemé* emerge, neste momento da trajetória humana na Terra em que parece ter se rompido o vínculo “entre o acesso à verdade tornado desenvolvimento autônomo do conhecimento e a exigência de uma transformação do sujeito e do ser do sujeito por ele mesmo” (p.37). Essa nova *epistemé* se fundaria na ética planetária.

A ética planetária, segundo O’Sullivan (2004), emerge como um movimento transformador que transcende ao modernismo progressista, ainda que o inclua, e se empenha para favorecer um “*hábitat* planetário sustentável para seres vivos

interdependentes, além e contra o apelo disfuncional do mercado competitivo global” (p. 26). Isso implica parâmetros visionários e transformadores baseados em um desenvolvimento sustentável que se coloca contra os mitos do otimismo ilimitado no crescimento e na abundância e da produção industrial, da expansão tecnológica e do consumo a qualquer custo (p. 28-39).

Embora as pessoas aparentemente tenham preservado e mobilizem sua capacidade de desencadear processos de intervenção transformadora, que Hannah Arent (2001) reconhece como ‘ação’, ela acabou se tornando uma prerrogativa dos cientistas que, sem “a textura das relações humanas”, ampliaram a esfera dos negócios humanos a tal ponto que aprofundaram “a consagrada linha divisória e protetora entre a natureza e o ser humano” (p. 337), transformando-o no predador mais voraz da natureza.

A cosmovisão exclusivamente antropocêntrica e inter-humana, em sua natureza analítica, cientificista e instrumentalmente racional da realidade universal, separou a Noosfera — termo teilhardiano que corresponde à camada humana reflexiva da Terra, em vias de unificação física e união espiritual, que ele denominou ‘unanimização’ — da Biosfera, a camada viva não reflexiva que alimenta e sustenta a Noosfera, que por sua vez depende de sua preservação, numa simbiose cheia de energia, mas complexa e delicada (Chardin, 2003, p. 210).

A cosmologia se desvaneceu na penumbra de um atomismo que articulou a noção do *indivíduo* (no sentido de *inseparável, indivisível, como átomo*) provocou a hegemonia de uma perspectiva distorcida da natureza e o colapso “da totalidade orgânica da pessoa em relação ao universo” (O’Sullivan, 2004, p. 135). Tornamos, então, filhos pródigos em nossa própria casa, a Terra. Nesse sentido, o Relatório de 1988 do Worldwatch Institute alerta para o processo patológico tóxico que provoca os problemas do efeito estufa, do lixo tóxico, do esgotamento do ozônio, do aquecimento global que esta afetando intensamente a Terra e seus habitantes (nós!), constatando que: a temperatura média da terra se elevará entre 1,5°C e 4,5° C até 2050; 80% das doenças decorrem da falta de saneamento básico e do consumo de água não tratada; 6 milhões de hectares de novos desertos são formados anualmente; os níveis de dióxido de carbono na atmosfera terrestre estão projetados para atingir 75% em 2060. Essas mudanças, adverte o relatório, “provavelmente vão se fazer acompanhar de uma transformação dramática na produtividade agrícola — mudanças para pior — e a elevação do nível do mar vai acabar provocando uma inundação global. [...] As projeções de elevação dos níveis do mar estão entre 1,4 m e 2,2 m em 2100” (p. 47).

Diante desse cenário crítico, é urgente que se desenvolva em todas as instâncias da sociedade — mas aqui colocamos em destaque a escola — uma ética planetária que se empenhe pela integridade da “realidade sagrada primordial” do universo (O’Sullivan, 2004, p. 379), estabelecendo um novo contrato de solidariedade com a terra, com a vida e com o outro, *superando o relativismo moral e a privatização de valores ofertados ao deus-mercado, lutando pelos “Direitos da Terra”, nosso lar, agindo em defesa da Vida contra toda forma de desumanização, exclusão, preconceito e degradação e cultivando o sentido do mistério, do silêncio na contemplação e da sensibilidade*².

² Idéias anotadas a partir da apresentação da equipe de sistematização que apresentou a síntese final do XVIII Congresso Nacional de Educação da Associação de Educação Católica realizado em Natal, RN, de 11 a 14 de julho de 2004.

A ética planetária constitui a sabedoria que concilia razão, emoção e experiência com reflexão, sensibilidade e intuição e cuja condição central é o amor, mas não em um sentido qualquer.

O amor, na ética planetária, é “a afinidade do ser com o ser”, não exclusivo do ser humano, mas, como coloca Chardin (2003), “uma propriedade geral da Vida [...] e, sob todos os seus matizes, o sinal mais ou menos direto marcado no âmago do elemento pela Convergência psíquica do Universo sobre si mesmo”. Só o amor nos vincula, reúne, integra, identifica e prende a todos os seres na Terra pelo mais fundo de nós mesmos através de uma ‘vibração fundamental’ que nos impele inexoravelmente para a Unidade, “no Sentido do Universo, Sentido do Todo: diante da Natureza” (1986 [1955], p. 301).

Como seremos íntegros sem o mundo, a nossa ‘circunstância’, e sem a cumplicidade de todos os seres vivos e de todas as coisas existentes, nessa textura vital de que se nutre o Espírito da Terra? O amor “é antes de tudo aspiração à totalidade, busca da união perfeita, nostalgia de uma integridade, cuja lembrança indizível está conservada com cuidado”, declara Platão em *O Banquete*. Como seremos humanos sem essa “força primordial do espírito dotado de atividade volitiva, força animadora e criadora de valores”? Como seremos solidários e sensíveis ao outro sem o amor “que nos arranca do nosso isolamento individual e nos integra ao Real e ao convívio na comunidade humana”? (idem, p. 348).

A ética planetária se manifesta, pois, no amor reflexivo pela vida que promove a transformação do *self* como autoconsciência, auto-reflexão e altruísmo em conexão com o universo, um viver além de nós mesmos que não apresenta uma natureza nem racional, nem emocional, mas as duas amalgamadas.

A ética planetária é reverência, uma espécie de confiança em nossa capacidade de usar amplamente o poder das virtudes; não de uma virtuosidade apenas inter-humana e heróica, mas uma virtuosidade planetária, o que “pressupõe um compromisso com a bondade do mundo, uma bondade que pode ser infinitamente multifacetada e plural, mas que reconhecemos como sendo muito maior e mais poderosa do que nós mesmos” (Solomon, 2003, p. 100).

Nesse nosso momento do mundo, a razão, e seus produtos instrumentais e tecnológicos, não bastam diante da urgência da vida. Não basta a reflexão utilitarista, mas a contemplação “da maravilha e do mistério do universo”, “do cultivo e promoção do processo de criação de significado”, “do conceito de unidade da natureza e da humanidade” e “de um mito cultural que sirva de base para a fé na capacidade humana de participar de um mundo de justiça, compaixão”, além “do cuidado com o outro, amor e felicidade”, “de ideais de comunidade e interdependência”, “de atitudes de indignação e responsabilidade diante da injustiça, da indignidade, da violência e da opressão” (Purpel *apud* O’Sullivan, p. 393-396).

Essa reflexão, porém, só vem com o amor, pela contemplação e pelo silêncio, pelo outro humano, mas também pelo Outro como a consciência que é antes de tudo, pensou tudo e amou tudo.

Vale, aqui, finalmente, um alerta quanto à possibilidade de alguém entender que a afirmação da emergência de uma nova cosmologia significa a negação categórica da razão, da ciência e da tecnologia, o que não é absolutamente o caso. Por isso, destacamos a recomendação de Kant:

Ceder a todo capricho da curiosidade e permitir que nossa paixão pela pesquisa não tenha outros limites senão nossas capacidades, revela um ardor intelectual baseado na *erudição*. Mas cabe à *sabedoria* o mérito de escolher,

entre os inúmeros problemas que se apresentam, aqueles cuja solução é mais importante para o gênero humano (*apud* Japiassu, 2001, p. 254).

METODO

La investigación presenta un abordaje cualitativo basada en la interpretación, y más precisamente, en la reflexión sobre el significado de reflexión para los participantes.

En la interacción de los datos obtenidos en las respuestas con los referenciales teóricos, fue posible identificarnos las categorías predominantes del concepto de reflexivo por **semejanza**, utilizado por las personas en su vida cotidiana.

Participantes

Los investigadores son profesores universitarios y participan de actividades de formación de profesores en general. Durante cinco oportunidades específicas con diferentes grupos de profesionales, fue sugerida la presente investigación. Los grupos son:

1. 35 profesionales en curso de pos grado: "Modalidades de Intervención en el proceso del aprendizaje" (primer semestre de 2004);
2. 20 profesionales en curso de pos grado: "Modalidades de Intervención en el proceso del aprendizaje" (segundo semestre de 2004);
3. 31 profesionales en curso de pos grado "Psicopedagogía" (2004);
4. 30 profesionales en curso de extensión (Fortaleza);
5. 70 profesionales en curso de extensión (Salvador).

Por lo tanto, el total de sujetos en la investigación es de 186. Es importante subrayar que la gran mayoría se trataba de profesores.

Material para la investigación

Fue solicitado de los participantes, que en una hoja de papel, escribiesen la definición de "reflexivo".

LA REFLEXIÓN SOBRE EL REFLEXIVO

Como fue mencionado al principio de este trabajo, la gran mayoría de los profesionales entrevistados indicaron en sus respuestas algunas percepciones sobre el significado de reflexivo, clasificadas por nosotros en cuatro categorías:

- pensar, accionar e tomar decisión;
- analizar, cuestionar;
- ser ponderado, prudente, cauteloso, cuidadoso;
- pensar sobre si mismo y sobre el otro.

Las categorías indican una reflexión pragmatista, utilitarista y funcional, relativo al aquí y ahora. Nuestro alerta es justamente en este punto. No basta obtener la consciencia sobre algo. Es necesario y urgente, segundo las palabras de Sullivan (2004, p. 373) "desarrollar una postura interior que permite profunda

comprensión relacional de todo lo que pondremos experimentar dentro y fuera de nosotros". Siendo así, cuando hablamos de estilo reflexivo de aprender, ni siempre se habla de cambios que reflejan una mirada comprometida con el otro, con el planeta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah (2001). **A Condição Humana**. 10 ed. São Paulo: Forense Universitária.

Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Madrid: Mensajero.

CHARDIN, Teilhard de (2003). **O Fenômeno Humano**. [1955]. 6.ed. São Paulo: Cultrix.

FOUCAULT, Michel (2004). **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes.

JAPIASSU, Hilton (2001). **Desistir de Pensar? Nem Pensar!** Criando o sentido da vida num mundo funcional e instrumental. São Paulo: Letras e Letras.

MARABOTTO, MI; DATO, C (2004). **El potencial de diagnóstico del CHAEA en relación a estilos de formación y su posible vinculación con algunos constructor postulados por el MIPS**. Madrid: Madrid: Actas del 1er Congreso Internacional de estilos de Aprendizaje.

MARÍAS, Julián (2004). **História da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes.

MARQUES, Mario Osório (1988). **Conhecimento e Educação**. Ijuí: Unijuí Editora.

O'SULLIVAN, Edmund (2004). **Aprendizagem Transformadora** - Uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire.

PORTILHO, EML (2005). **Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid – www.ucm.es/BUCEM/2006.htm

RAPOSO, R. et alli (2004). *Estilos de aprendizaje en las facultades de Farmacia*. Madrid: Actas del 1er Congreso Internacional de estilos de Aprendizaje.

SOLOMON, Robert C. (2003). **Espiritualidade para Céticos** – Paixão, verdade cósmica e racionalidade no século XXI. Rio de Janeiro.

_____ e HIGGINS, Kathleen M. (2003). **Paixão pelo Saber** - Uma breve história da Filosofia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

TESCAROLO, Ricardo (2005). **A escola como sistema complexo**. São Paulo: Escrituras, 2005.