

SENTIDO E SIGNIFICADO DE APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE COLABORAÇÃO

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote
Universidade Federal do Piauí – UFPI
elienepierote@hotmail.com

RESUMO

Este artigo foi construído a partir de estudos iniciados no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na área de Formação de Professores e está relacionado à pesquisa: “Formação de Professores no Ensino Médio: sentido e significado de aprendizagem em contexto de Colaboração”. Para tanto, parte-se do pressuposto que a vivência em ambiente escolar como Psicopedagoga tem nos trazido questionamentos e curiosidades acerca do sentido de aprendizagem a partir das falas e observação de práticas dos professores em sala de aula e encontros de formação ou Conselhos de Classe. Apesar dos estudos de vários pesquisadores sobre a formação de professores, com destaque sobre o processo de aprendizagem como os de Barbosa (2006), Tacca (2009), entre outros, percebe-se uma lacuna quanto ao estudo acerca do referido tema. Assim, pretendemos investigar de que forma os sentidos e o significado compartilhado de aprendizagem pelos professores de Ensino Médio em contexto de colaboração contribui para a prática docente. O referencial teórico e metodológico está ancorado na abordagem Sócio-Histórico-Cultural de VIGOTSKI (2001, 2004, 2007), com as contribuições de DESGAGNÉ (2001), IBIAPINA (2008), IBIAPINA E FERREIRA (2006), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Sentido e Significado; Pesquisa Colaborativa.

ABSTRACT

This article was constructed from studies initiated in the masters in education from the Universidade Federal do Piauí -UFPI, in the area of teacher training and is related to the search: "teacher training in high school: meaning and significance of learning in the context of collaboration". For both, assumed that the experience in the school environment while Psicopedagoga has brought us questions and curiosities about the sense of learning from speeches and observation of practices of teachers in the classroom and training meetings or Advice of class. Despite several researchers studies on teacher training, with emphasis on the learning process a Barbosa (2006), Tacca (2009), among others, realizes a gap on the study of the theme. Thus, we investigate how the senses and meaning shared learning by teachers of high school in the context of cooperation contribute to teaching. The theoretical and methodological is anchored in addressing socio-historical-cultural of VIGOTSKI (2001, 2004, 2007), with contributions from DESGAGNÉ (2001), IBIAPINA HOUSE (2008), IBIAPINA And FERREIRA (2006), among others.

KEYWORDS: teacher training; Meaning and significance; Collaborative research.

INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo parte dos questionamentos na vivência enquanto Professora, Coordenadora e Psicopedagoga há quase vinte anos em Instituições da Rede Pública e Particular de Ensino nos momentos de reflexão em encontros de formação com os professores. Ao serem indagados sobre a aprendizagem de determinados alunos, as discussões geralmente ficam limitadas a queixas relacionadas a comportamentos agressivos, apatia, pouca atenção e concentração, entre outros. O foco reside nos sintomas externos, do outro, e não na reflexão sobre a prática docente ou às reais necessidades dos alunos para avançar na aprendizagem ou mobilizar novos saberes e fazeres na prática docente. Isso não significa dizer que os aspectos citados pelos professores não perpassem a aprendizagem, mas é como se algo de ordem orgânica esteja relacionado, ou que um serviço terceirizado (atendimento Neurológico, Psicológico, Psicopedagógico ou até uma punição da escola) possa resolver.

Os pontos acima são reforçados pelo que os estudos e/ou questionamentos atuais no âmbito da academia, (BARBOSA, 2006; PÉREZ GÓMEZ, 1998; POZO, 2002; MARTÍNEZ; TACCA, 2009) revelam sobre o estudo da aprendizagem e nos inquietam, por entendermos que a pesquisa e a formação é o caminho viável para transformar essa realidade.

A investigação do tema justifica-se ainda pela necessidade de contribuir de forma efetiva para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores que atuam no Ensino Médio, em função dos múltiplos desafios que passam a requerer da ação do professor: um aperfeiçoamento e uma permanente atualização no mundo globalizado e em cujas tecnologias da informação e da dimensão multiculturalista, que passam pelo campo do sentido e do significado de aprendizagem. Tais desafios exigem uma formação mais abrangente e capaz de perceber as potencialidades dos educandos por meio de estudo não somente sobre, mas na ação que envolve o aprender e o ensinar.

Nessa perspectiva, pretendemos contribuir para que os professores reflitam criticamente sobre a aprendizagem e sejam oportunizados a desenvolver a consciência do que fazem, como fazem e por que fazem. Intencionamos ainda, nesta pesquisa, responder ao seguinte objetivo geral: Investigar de que forma os sentidos e o significado compartilhado de aprendizagem em contexto de colaboração contribuem para a formação e prática docente. De forma mais específica, identificar os sentidos de aprendizagem apontados pelos professores; identificar as necessidades formativas relativas à organização de situações de aprendizagem e analisar a relação entre os sentidos de aprendizagem revelados pelos professores e o

significado compartilhado no contexto da colaboração e a sua contribuição para a prática docente.

Assim, consideramos que o processo de formação de professores em contexto de colaboração acerca do estudo dos sentidos e o significado de aprendizagem possam contribuir para que a ação de ensinar e aprender sejam parte integrante da prática docente, viabilizando o conhecimento de si mesmo, por meio da colaboração.

SITUANDO A TEMÁTICA APRENDIZAGEM

A compreensão dos processos de aprendizagem escolar constitui um dos temas mais desafiadores para os especialistas que trabalham no campo interdisciplinar da educação. As diversas formas de aprendizagem escolar assumem importantes implicações práticas, uma vez que o aprimoramento das práticas pedagógicas depende, em grande medida, da compreensão da complexa configuração dos elementos que intervêm na sua qualidade (MARTÍNEZ; TACCA, 2009).

Os ainda altos índices de reprovação e repetência na Educação Básica, as constantes queixas escolares por parte dos professores e pais, o caráter predominante reprodutivo da aprendizagem, em todos os níveis do sistema educativo e a falta de interesse de muitos alunos pelas aprendizagens escolares constituem incentivos marcantes para aprofundar os estudos sobre a aprendizagem escolar.

De acordo com Martínéz e Tacca, (2009), mesmo que a aprendizagem escolar esteja sendo objeto de inúmeras pesquisas e teorizações, a partir de diferentes referenciais teórico-epistemológicos, continua se mostrando como um importante objeto de reflexão e de pesquisa, essencialmente quando se pretende avançar na compreensão da sua complexidade constitutiva e contribuir para o delineamento de estratégias educativas potencialmente mais efetivas.

As tendências educacionais, nas últimas décadas, tentam definir a aprendizagem escolar segundo pressupostos epistemológicos das correntes que investigam o ato humano de conhecer. Algumas se tornaram mais ou menos hegemônicas entre os professores brasileiros.

De acordo com Ibiapina (2007), as idéias defendidas por essas tendências apresentam relações estreitas com o pensamento comumente aceitas das teorias educativas e psicológicas predominantes e aceitas em cada tempo histórico em que elas se fizeram presentes.

Não se pode negar que essas tendências sofreram influências dos grandes movimentos educacionais internacionais, da mesma forma que expressaram as especificidades de nossa

história política, social e cultural, a cada período em que surgem. No contexto educacional brasileiro existem diferentes correntes que apresentam elementos que possibilitam a compreensão acerca dos problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem vivenciado por nossas escolas.

Em função da grande quantidade de informações existentes nesse campo, há necessidade de se compor um quadro sistemático dos diferentes conceitos de aprendizagem organizados pelas tendências educacionais brasileiras.

É importante destacar que, tendência, de forma geral, significa permanência, continuidade, duração histórica, isto é, traços constitutivos de conhecimentos que tiveram sua gênese e desenvolvimento em um determinado contexto social (IBIAPINA, 2007).

Nesse artigo, não pretendemos tecer considerações sobre as tendências educacionais, mas situar o caminho que a aprendizagem vem percorrendo, por meio destas, para reforçarmos a importância e a necessidade de colocá-la como foco de discussão nos espaços escolares atualmente, por entendermos que essa temática necessita ser analisada pela ótica do movimento e das transformações sociais e que, urgentemente precisam afetar e serem afetadas pelos seus protagonistas.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO

Quando o assunto é refletir formas alternativas de formação, e, principalmente de formação contínua, os grandes questionamentos que afloram relacionam-se ao exercício reflexivo das inovações, como serão capacitados para esse contexto tão contraditório e complexo que caracteriza a sociedade contemporânea. Para Alarcão (2003, p. 70), “com todas essas contradições e incertezas, a sociedade exige respostas da escola. Os questionamentos ocorrerão para saber quem dará conta das novas proposições”.

Vários autores apontam essa preocupação, como aponta Nóvoa:

A formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios; com vista à construção da identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 25)

Por outro lado, uma pesquisa sobre a realidade do Ensino Médio brasileiro realizada pela UNESCO, em parceria com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação, foi publicada no livro *Ensino Médio: Múltiplas vozes* (2003), incluiu

dados de alunos, professores e diretores de 13 capitais brasileiras, envolvendo milhares de participantes.

Neste livro, é revelada a importância de lembrar que, em passado não muito remoto, considerava-se que os problemas do Ensino Médio não mereciam sequer serem cogitados em primeiro plano, pois urgia equacionar primeiro o insuficiente acesso e o represamento do ensino fundamental. Hoje, o Brasil, assim como muitos outros países, se encontra no rumo da democratização do acesso ao ensino médio. De acordo com a Reunião Internacional de Especialistas sobre Educação Secundária Geral, realizada pela UNESCO em Beijing, em maio de 2001, é necessário conceder alta prioridade a esse nível de ensino e, ao mesmo tempo redefinir seus objetivos e funções à luz dos horizontes do século XXI. O que era de poucos passou a ser de muitos, não de tantos quanto seria desejável, mas gerando a necessidade de mudanças qualitativas que exigem uma política própria e um equacionamento de problemas compatível com a identidade desse nível de ensino, que deixa de ter uma função apêndice do Ensino Fundamental.

Diante de tais mudanças, é importante considerar como estas chegaram às escolas de Ensino Médio e, sobretudo, como as escolas estão se mobilizando quanto à formação contínua de professores, uma vez que exige destes, algo que está além do conhecimento técnico, adquirido na formação inicial:

É preciso se referir àquilo que configura a prática. [...] mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc. (ZABALA, 1998, p.16)

Dessa forma, a discussão acerca da formação contínua de professores no Ensino Médio se dá, também, pela necessidade de estes perceberem-se diante de uma demanda de adolescentes, com especificidades no comportamento em função de um momento da sociedade em que vivenciamos na primeira década do século XXI, considerada como do consumo, da informação e conseqüentemente leva-nos a uma reflexão sobre os recursos tecnológicos por ela desenvolvidos, onde, segundo Boaventura Santos (1996, p.18), “ocorrem mudanças vertiginosas, desencadeadas pela globalização”. E, nesse contexto, o professor de Ensino Médio mostra-se cada vez mais apreensivo diante da responsabilidade de assumir uma clientela que vai exigir dele, saberes que muitas vezes podem estar distantes da formação inicial, e que talvez a prática docente não propicie “parada” para essa reflexão.

Esta seria uma das tarefas fundamentais da formação contínua, nesse contexto de mudanças, onde Pérez Gómez (1998) apoia-se no trabalho de Freire (1983) para que nesse

processo, o professor possa ser capaz de responder a diversas questões: Descrever... O que faço? Informar... O que significa o que faço? Confrontar... Como cheguei a ser como sou? Reconstruir... Como posso fazer as coisas de modo diferente? – Nesse sentido, a situação transforma-se, ao se modificar o sentido e o contexto.

SENTIDO E SIGNIFICADO - AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI

Esta pesquisa insere-se no quadro da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC), cujo processo de constituição do pensamento tem suas raízes na filosofia monista de Spinoza (1632-1677) sobre afetividade, cognição e a indivisibilidade do pensamento e da ação humana.

Numa clara expressão de sua visão marxista, Vigotski (1926/2004) estuda o processo dinâmico de luta, que caracteriza as relações dialéticas entre o homem e o mundo e entre o homem e ele próprio, presentes em todos os conceitos que compõem sua discussão teórico-metodológica. Nesse quadro, as transformações qualitativas, tanto na história do sujeito quanto na história cultural, ocorrem por meio da chamada síntese dialética, responsável pela formação de um sistema dinâmico e contraditório, capaz de produzir mudanças e desenvolvimento.

Nesse sentido, o mesmo autor propõe uma visão de formação das funções psíquicas superiores mediadas pelas relações sociais, pela cultura e pela historicidade, para a compreensão dos sentidos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento na constituição da consciência humana.

Aqui é importante destacar a distinção que Vigotski (2004) faz entre sentido e significado da palavra, pelo que isso traz de contribuição para as relações entre eles em situações de ensino: "O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência [...] O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa" (2004, p. 179). No discurso interior, o sentido prevalece sobre o significado. A linguagem, então, é uma ferramenta da consciência, que tem a função de composição, de controle e de planejamento do pensamento e, ao mesmo tempo, tem uma função de intercâmbio social. Os significados das palavras compõem a consciência individual, mas são, ao mesmo tempo, construídos no âmbito interindividual, têm um caráter social.

Nesse raciocínio, destacam-se as relações de interdependência entre pensamento e fala, entre fala interior e fala exterior, entre sentido e significado, entre homem e mundo. Na sua relação cognitiva com o mundo, o homem exerce uma atividade mediada por

instrumentos e signos, como já está assinalado neste texto; nessa atividade, como também já foi abordado, Vigotski (2004) destaca o processo de internalização como uma reconstrução interna, intersubjetiva, de uma operação externa com objetos em interação.

A internalização consiste, como já foi dito, na transformação de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Essas transformações são fundamentais para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e interessam particularmente ao contexto escolar, porque ele lida com formas culturais que precisam ser internalizadas.

A PESQUISA COLABORATIVA

A nova realidade, configurada neste século, delinea exigências bastante complexas no que concerne à formação profissional do professor, trazendo ampliações no campo das pesquisas educacionais.

A partir das investigações, o professor passa a ser visto não mais com “objeto” de estudo, mas como sujeito participante e colaborador das pesquisas, que escuta, fala, sugere e cria possibilidades de alterar sua realidade como alguém que pensa, sente, vive, reflete e transforma suas práticas por meio de suas ações.

A pesquisa colaborativa está ancorada nos princípios e leis do Materialismo Histórico Dialético, considerando que a consciência, os sentimentos e o pensamento conceitual dependem da atividade do homem, bem como na concepção de que as funções superiores desenvolvem-se em um processo sócio-histórico mediado pela linguagem e pela interação social. Nessa perspectiva, Vigotski (2007) afirma que o homem é um ser social que se desenvolve nas interações que estabelece com os pares e que esse processo é dialógico e mediado por pares mais experientes sobre uma determinada situação. Na escola, o professor é considerado o par mais experiente e o responsável pela condução do processo ensino e aprendizagem, assim, precisa estar constantemente em busca de conhecimentos que favoreçam o exercício de uma prática de forma consciente e significativa.

Com essa abordagem, o francês Desgagné (1997) iniciou seus estudos a respeito dessa modalidade de investigação e é um dos precursores no âmbito internacional. No Brasil, destacamos várias pesquisas pautadas na metodologia da Pesquisa Colaborativa e, dentre elas, citamos aquelas desenvolvidas pelo grupo de pesquisadores do LAEL – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Inicialmente, a tese de doutorado de Magalhães (1990), seguida por outras teses de mestrado e de Doutorado,

como por exemplo: Liberali (1994, 1998); Na UFPI, encontramos Ibiapina (2004) – focalizando as características dos processos de colaboração; Marques (2009), que aborda os sentidos do conhecimento de si na formação docente; Teles (2010), com estudo sobre as práticas dos professores de Educação Infantil por meio da interação e ações reflexivas e críticas, entre outras.

No Campus da Universidade Federal do Piauí de Teresina, podemos destacar as ações desenvolvidas no Grupo FORMAR, coordenado pela Professora Ivana Ibiapina, onde os estudos sobre a pesquisa colaborativa são exercitados na prática e ampliados por meio de projetos de extensão com alunos de PIBIC, que realizam pesquisas junto aos mestrandos e alunos da Graduação.

Os pesquisadores acima destacam que pesquisar de forma crítica, reflexiva e colaborativa possibilita que os envolvidos na investigação desenvolvam papel ativo e fundamental durante vários momentos de produção da pesquisa, principalmente nas etapas de análise de sentidos e significados que guiam a prática docente. Com esse entendimento, tanto pesquisador quanto partícipes se formam profissionalmente e constroem conhecimentos reflexivamente em colaboração. Isso reforça a essencialidade e potencialidade da pesquisa colaborativa que se sustenta no tripé que envolve a co-construção de conhecimento entre pesquisador e docente, atividade de produção de conhecimento e de desenvolvimento profissional (IBIAPINA; FERREIRA, 2006).

Muitos outros motivos poderiam aprofundar ou exemplificar a pesquisa colaborativa. No entanto, a pretensão desse recorte é partilhar uma proposta que agora se traduz em desejo de mudança, nesse projeto/processo que passará a ser de todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como principal objetivo divulgar os estudos iniciados em uma pesquisa em nível de mestrado pela Universidade Federal do Piauí, com professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio que trabalham no Instituto Dom Barreto, escola da Rede Particular de Ensino em Teresina.

O estudo dos sentidos e significado de aprendizagem em contexto de colaboração amplia a nossa convicção de que a transformação no cenário educativo é possível, quando as expectativas são assumidas pelo próprio grupo de professores, pela co-responsabilidade nas ações de cada partícipe, quando este percebe que a colaboração desencadeia mudanças

sociais, passa a considerar-se como parte de um todo e extrapola para além do micro espaço de sala de aula e expande a compreensão de aprendizagem, aplicando-a em sua vida.

Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para provocar diálogos como os inúmeros que já estão acontecendo comigo e ampliá-los para propiciar aos educadores de modo geral, a visão acerca da complexidade que envolve a aprendizagem, servindo de subsídio para novas abordagens e poder contribuir com a formação contínua de professores por meio de ações que promovam a reflexão crítica e a colaboração.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia. *Ensino Médio: Múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. *Psicopedagogia: um diálogo entre a Educação e a Escola*. 2. ed. Curitiba. Bolsa do Livro, 2006.

DESGAGNÉ, S. *Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa*. Departamento de Psicopedagogia, de didática e de tecnologia educativa. Université Laval. Québec, Canadá, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

IBIAPINA, I. M. L de M; FERREIRA, S. *A pesquisa mediando práticas colaborativas*. In: IV ENCONTRO DE PESQUISA DA UFPI. 4, 2006, Teresina. A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. Teresina: EDUFPI, 2006. p. 93-106.

_____. *Docência Universitária: um romance construído na reflexão dialógica*. Tese Doutorado. Programa de Pós-Graduação da UFRN. Natal, 2004, 393 p.

_____. *Formação de Professores: Texto e contexto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-78.

_____. *Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de conhecimentos*. Série Pesquisa. Brasília. Líber Livro Editora, 2008.

LIBERALI, F. C. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. Dissertação de Mestrado em Lingüística aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, 1994.

_____. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). *A Formação do professor como profissional crítico: Linguagem e Reflexão*. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2004.

_____. *A Study of Teacher Collaboration on Reading Instruction for Chapter One Students*. Tese de Doutorado. Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA, 1990.

MARQUES, Maria Andréia Bezerra. *A constituição da pessoa na experiência de ser professor* [manuscrito]: os sentidos do conhecimento de si na formação docente / Maria Andréia Bezerra Marques. – 2009.204 f.

MARTINÉZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa. *A complexidade da aprendizagem*. Campinas, SP. Ed. Alínea, 2009.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Porto. Porto Editora. 1992.

POZO, JI. *Aquisição do conhecimento*. Quando a carne se faz verbo. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GÓMEZ PÉREZ, A. I.; SACRISTÁN, J. Gimeno *Compreender e transformar o ensino*. trad. Ernani Fonseca. 4ª ed. Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela Mão de Alice*. Porto: Afrontamento, 1996.

TELES, Fabrícia Pereira. *Prática Pedagógica na Educação Infantil: estudo compartilhado com professoras da cidade de Parnaíba-PI/ Fabrícia Pereira Teles*. - Teresina: Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2010. 202f.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

_____. *Teoria e método em Psicologia*. 3ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2004.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.