

El docente como evaluador de conocimientos

Dentro del enfoque que subyace a este trabajo el texto como objeto lingüístico se constituye como una expresión de saberes, es decir que tanto lo que el alumno sabe como lo que no sabe se reduce –en el momento de la evaluación- a ese texto escrito que el docente lee. Por un lado esto conduce a que el profesor no pueda poner en boca del alumno, por así decirlo, aquello que en el texto no está, recurriendo al argumento de “lo que quiso decir”. El docente, porque sabe, puede recrear el texto dando por sobrentendidos muchos elementos que están ausentes, pero esto es un engaño o para mejor decirlo, una suposición del docente y una evaluación no conviene basarla en un supuesto. Por otra parte el profesor también puede, sin más, rechazar el trabajo como no pertinente. Quizás lo que convendría es que se preguntara: ¿son siempre los mismos alumnos los que presentan textos con similares características?, ¿todos los textos de esos alumnos en particular presentan siempre las mismas características?, ¿ciertos tipos de textos aparecen solamente ante ciertos tipos de consignas?, ¿ciertos temas son más proclives que otros a generar textos insatisfactorios? ¿podría hallarse alguna correlación entre las dificultades en los textos de los alumnos y algunas características o fragmentos de los textos fuente que el alumno ha leído? Podría ampliar este conjunto de interrogantes pero creo que las respuestas llevan claramente a descentrar la evaluación exclusivamente del texto del alumno y pasa a enfocar la situación de aprendizaje tal como ha sido planteada por el profesor.

Hasta aquí he dado cuenta de la propuesta que hice en el inicio de este trabajo, y aunque su finalización pueda considerarse abrupta, considero que, en la medida en que se trata de una confluencia de reflexiones, no es más que una invitación a discutir aspectos muy importantes que no suelen plantearse explícitamente en el ámbito educativo como interrelacionados.

Referencias

- Cárdenas, V. (Coord.) (2006) *La puesta en palabras*. Salta: EDUNSA
- Desinano, N. (2009) *Los alumnos universitarios y la escritura académica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Lemos, C.T.G. de (1995) “Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem” en *Letras de Hoje*. Volumen 30, N°4, Porto Allegre, pp.9-29.
- Luria, A.R. (1974) *Los procesos cognitivos*. Barcelona: Fontanella.

Conhecimento significativo como necessidade para aprender a aprender

Lucimara Destéfani de Souza Penha
Carla Maria Nogueira de Carvalho
Luciene Destéfani de Souza Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Campanha. Brasil
Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações. Brasil
destefanimg@yahoo.com.br

Ensinar e aprender na aula universitária e de nível superior
Análisis críticos de documentación y/o materiales de archivo
Conhecimento significativo, escola democrática, aprender a aprender

Resumen

O presente trabalho, baseado em estudo teórico, aprofunda e descreve sobre o conhecimento significativo como necessidade para aprender a aprender na instituição superior de ensino. Para que o acadêmico se sinta motivado a aprender ele deve encontrar significados e valores no novo conhecimento a ser adquirido, de tal modo que justifique seu esforço, apontando-se assim a relevância deste artigo. Vale lembrar também do índice de desistência principalmente nos cursos de licenciatura oferecidos no Brasil. Essa forma de aquisição de conhecimento compreende desde a escola básica até a instituição de nível superior como um espaço sociocultural, assim a sala de aula, independente do nível de atuação, deve tornar-se um espaço sociocultural e não apenas de transmissão e socialização de um único conhecimento e/ou visão. No entanto, para que isso aconteça o professor precisa saber transitar pelas diversas culturas presentes dentro deste espaço, visto que, essas culturas são diferentes, devendo este abandonar a crença que é o detentor do saber verdadeiro e absoluto. Nessa dimensão a escola deixa de priorizar as respostas e passa a privilegiar as perguntas e o processo reflexivo. Ao final do estudo concluiu-se que para que aconteça o conhecimento significativo é importante que o ensino esteja cada vez mais aberto a interdisciplinaridade, às necessidades do cotidiano, aos métodos ativos e que o professor assuma o papel de mediador, incentivando o discente às suas próprias experiências podendo assim, aprender a aprender.

Abstract

The article, based on theoretical studies, deepens and describes significant knowledge about the need to learn how to learn at college institutions. In order to the students to feel motivated to learn he must find meaning and value in the new knowledge to be acquired, so that justifies their efforts, pointing up so the relevance of this article. It's also relevant to remember the dropout rate especially in graduation courses offered in Brazil. This form of knowledge acquisition ranges from

basic school to college institutions as a socio-cultural area, so the classroom, regardless of the level of activity, must become a sociocultural area and not just a transmission and socialization of a single knowledge only and/or point of view. However, in order to this to happen the teacher needs to move through the various cultures present within this knowledge area due to the fact that these cultures are different so the teacher should abandon the belief that it is the holder of absolute knowledge. In this dimension the school fails to prioritize the answers and starts to focus on the questions and the thinking process. In the end, the study concludes that, to meaningful knowledge happens it is important that teaching is increasingly open to interdisciplinarity, the needs of the everyday, the active methods and the teacher must assume the role of a mediator, encouraging the student to their own experiences may thus learn how to learn.

Aprendizagem e conhecimento

A aprendizagem envolve diferentes formas de interação do conhecimento. De acordo com Barros (1995:124), “[...] a aprendizagem é um processo, uma atividade interior que tem um início, um desenvolvimento e um fim. Ela é algo muito pessoal que pode ser influenciada, com êxito, por pessoas habilitadas e através de estímulos e técnicas adequadas.”

Segundo Fernandes (1991:53),

“[...] a aprendizagem é a modificação que ocorre na conduta mediante a experiência ou a prática. É um processo dinâmico, vivo, global, contínuo e individual. Exige como condição básica o amadurecimento do ser para a referida modificação. É um processo pessoal: depende do envolvimento de cada um, de seu esforço e de sua capacidade.”

Piaget (1977) diz que o conhecimento origina-se de uma interação entre uma única experiência do objeto e de uma inata programação pré-formada no sujeito, que resulta em construções e sucessivas elaborações de estruturas novas devido a equilibrações majorantes que corrigem e complementam as formas precedentes de equilíbrio.

Nesse sentido, a instituição escolar, espaço social e cultural, locus legal, formal e privilegiado para a construção e democratização de saberes, deve ser entendida como sociocultural e não onde, apenas, se transmite um único conhecimento como uma educação bancária, na qual o aluno tenha apenas o papel de receptor de conhecimentos. Assim a escola precisa ser compreendida e vivenciada como um lugar de e para a interação, onde o aluno, sujeito ativo, construa múltiplos conhecimentos, bem como transite por diversas culturas.

Dayrell (1996:136-137) explica que a escola como espaço sociocultural,

“[...] leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes,

enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história. [...] A escola como espaço sociocultural é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos.”

Sendo assim a escola, bem como a sala de aula é um espaço social e cultural devendo ser dinâmica e plural para que os sujeitos envolvidos possam transitar dentro das mais diversas culturas e relações sociais ali presentes. Neste espaço acontecem intensas trocas de saberes onde deve-se respeitar as relações sociais de forma que os conflitos existentes busquem a harmonia (alianças, acordos) entre todos e novas possibilidades. Em cada pessoa, grupo social, há uma cultura representada e com o professor não é diferente, ele também traz sua cultura, assim este é outro desafio que tem de se enfrentar, pois é necessário que o docente transite pela sua cultura e a do outro, abandonando a crença de que é o detentor do conhecimento verdadeiro.

É também em sala de aula, a partir dos conhecimentos prévios, que o aprendiz constrói e reconstrói seus saberes, muitas vezes vindos de uma aprendizagem autônoma que advém de atividades desafiadoras que o professor mediador proporá. Para que isso aconteça tais atividades devem questionar os conhecimentos prévios dos alunos e apontar, via interpretação, análise, reflexão, pesquisa, para novos conhecimentos. Assim o aluno, sujeito ativo do processo, aprenderá a aprender o que tornará o conhecimento mais desafiador e livre, portanto mais significativo, pois aprender fazendo, pensando, buscando é mais provocador em adquirir e consolidar conhecimentos. No entanto, é importante ressaltar que esses desafios devem atingir as necessidades educativas do próprio aprendiz, pois o conhecimento deve ser interessante para o aluno, podendo fazer sentido agora ou em um tempo futuro.

Os desafios na relação entre aprendiz e conhecimento

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep, 2012), em média, dois em cada dez estudantes brasileiros desistem do curso superior que iniciaram. Esta realidade é mais evidente nos cursos de licenciatura, principalmente nos de Matemática e Física que lideram as desistências. Os motivos geralmente apontados para este cenário vão desde a baixa concorrência para o acesso aos cursos de licenciatura, aliada ao nível de dificuldade do conteúdo, principalmente nos cursos de exatas, que estimulam as desistências logo nos primeiros anos, até aos baixos salários pagos pelo mercado.

Coerente com nossa linha de pesquisa, aponta-se como relevante para essa interpretação a compreensão de que no processo de aprendizagem de conceitos científicos, mais do que uma mudança estritamente conceitual (Posner et al., 1982), o que está em jogo, é *uma mudança na relação do aprendiz com o conhecimento* (Villani, 1999). Ou seja, poderíamos dizer que a aprendizagem, do ponto de vista construtivista, vai além do estabelecimento de relações significativas: é preciso que haja *mobilização* (Charlot, 2000:54), ou do ponto de vista da psicanálise, *desejo* de investir no processo. Com certeza, tais relações são extremamente singulares, variando de pessoa para pessoa.

Piaget em 1947 durante uma conferência intitulada: “O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade ‘moderna’”, defendeu a ideia, que o aprendiz deve buscar seus próprios conhecimentos através de pesquisas e não através da transmissão dos conhecimentos pelo outro.

“O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: *nós os* privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente!. (Piaget, 1998:166, apud Newton Duarte, 2001)”

Piaget (2003) criticou os biólogos que compreendiam o conhecimento como informação retirada do meio social mediante cópias ou respostas aos estímulos dos sentidos. Questionou as teorias que compreendiam o mecanismo genético como refém de influências unicamente endógenas além de ter contestado a epistemologia.

Trazendo tais considerações para a educação escolar, percebemos como o pensador entende o processo educativo. Piaget (1973) assegura que os programas educativos do ensino devem ser mais abertos à interdisciplinaridade e às necessidades do cotidiano e, para isso, o ambiente de aprendizagem deve ser organizado com práticas pedagógicas que estimulem o espírito de liberdade nos estudantes, de modo que eles possam reconstruir suas verdades:

“A primeira que aparece particularmente indispensável consiste na previsão de programas mistos, incluindo horas de ciências (o que, aliás, já está em uso), durante as quais, porém, o aluno possa entregar-se a experiências por conta própria, e não determinadas em pormenores. A segunda solução (que nos parece dever ser acrescentada à outra) volta a dedicar algumas horas de psicologia (no quadro da filosofia ou da futura epistemologia geral) ou experiências de psicologia experimental ou psicolinguística, etc. (PIAGET, 1973:28).”

Aprender a aprender

Piaget e Ausubel (1982) comungam com a idéia de que o aluno deve conduzir a sua aprendizagem através de métodos ativos (aprendizagens por descobertas, ou seja, aprender a aprender) para que possam mudar suas estruturas cognitivas e assim aconteça a aprendizagem significativa, caso contrário, para Piaget, é adestramento e não educação e, para Ausubel, é uma aprendizagem mecânica e repetitiva. Dessa forma o professor deve assumir o papel de orientador de conhecimentos.

Segundo Coll (1996), um pensador construtivista, ao escrever sobre a construção do conhecimento na escola, defende que o construtivismo está organizado a partir de três ideias fundamentais: 1) o aluno é o responsável por sua aprendizagem; 2) no ambiente escolar, o conhecimento que já foi elaborado tem que ser reconstruído pelo aluno; 3) o professor tem o papel de orientador no processo de reconstrução do conhecimento. Assim tarefa do professor é “[...] encadear os processos de construção do aluno com o saber coletivo culturalmente organizado” (COLL, 1996:396).

Entende-se, enfim, que para uma prática educativa transformadora a favor do aprender a aprender, é necessário uma instituição educativa democrática e plural, aberta a interdisciplinaridade, bem como a diversidade cultural, onde o professor entenda seu papel de mediador de conhecimentos enquanto imprescindível ao aluno e, ambos, aluno e professor, sujeitos livres e ativos, recriem verdades reais tornando assim seus conhecimentos significativos, pois aprender por descobertas próprias torna os novos conhecimentos mais valorosos.

Referências

- Ausubel, D. P (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- Barros, Célia Silva Guimarães (1995). *Pontos de Psicologia Escolar*. 4 ed. São Paulo: Ática.
- Charlot, B (2000). *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C. (1996). *Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino*. In: Coll, C; Palacios, J; Marchesi, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dayrell, J. (1996). *A escola como espaço socio-cultural. Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

- Duarte, N.(2001). *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Revista Brasileira de Educação. N°18. Brasil.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) (2012) Retirado março 27, 2014. <http://porta.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.
- Fernandez, Alicia. (1991) *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1973). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco.
- Piaget, J. (1977). *O Desenvolvimento do Pensamento:equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1998). *A evolução social e a pedagogia nova*. In: Parrat, S; Tryphon, A.(Orgs.). *Sobre a Pedagogia: Textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (2003). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Posner, G. J. (1982). Et al. *Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change*. New York: Science Education.
- Villani, A (1999). *O Professor de Ciências é como um analista?*. *Ensaio: Pesquisa em Educação e Ciências*. Volume I. Belo Horizonte, Brasil.

El pensamiento histórico y el arte de la enseñanza. Desarrollo profesional y conocimiento pedagógico desde la Historia Contemporánea

Devoto, Eduardo A
Bazán, Sonia Alejandra
GIEDHIS-UNMdP- Argentina
devotoeduardo@gmail.com

Enseñar y aprender en el aula universitaria y de nivel superior
Informe de investigación
Desarrollo profesional, enseñanza y aprendizaje de la Historia, imagen