

O ensino superior na atualidade e os desafios da aprendizagem: teorizações e prática docente¹

Denise Maria de Carvalho Lopes², Maria da Piedade Pessoa Vaz-Rebelo³
& Maria Teresa Ribeiro Pessoa⁴

Este trabalho tem por objectivos analisar diferentes contributos teóricos relativos a processos de aprendizagem e estabelecer as articulações entre tais concepções e a prática docente no ensino superior. Tal discussão ganha relevância no contexto das actuais reorganizações das universidades e de suas práticas, cujas contradições põem em relevo a dimensão epistemológica desse nível de ensino. Questiona-se, não apenas o que se aprende, mas para que e, de modo especial, como se aprende, numa perspectiva em que aprender e ensinar são relações indissociáveis. Neste sentido, o texto discute contributos de abordagens interacionistas como a psicogenética de Jean Piaget, a histórico-cultural de L. S. Vygotsky e a flexibilidade cognitiva de Spiro. A partir destas teorizações são analisadas algumas estratégias pedagógicas, nomeadamente o método de casos e as narrativas autobiográficas, como possibilidades de construção compartilhada de significações em contextos de interacção, mediação e complexidade, em que alunos e professores têm condição de se constituírem como sujeitos numa perspectiva de emancipação.

Introdução

Discutir o ensino superior focalizando a questão da aprendizagem ou apropriação de conhecimentos e as suas implicações para as práticas pedagógicas implica situar, tanto essa preocupação no contexto da universidade, como a própria universidade, enquanto instituição de educação onde se desenvolvem tais processos, as suas finalidades, meios, limites e possibilidades.

Sendo a instância mais desenvolvida/graduada da educação institucionalizada na nossa sociedade, a universidade, existente desde o século XII, bem antes da esco-

¹ Esse texto integra estudos desenvolvidos no âmbito do Convênio CAPES/GRICES.

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil/ CAPES, denisemcl@terra.com.br.

³ Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, pvaz@mat.uc.pt.

⁴ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, tpresso@fpce.uc.pt.

larização moderna, apenas na modernidade, ou na “alta modernidade”, assumiu o caráter de “nível superior de escolarização”. As suas origens demarcam, na história da educação, a busca de intencionalidade na transmissão cultural, o que significa, no dizer de Castanho (2001, 33), em projeto educativo e planejamento pedagógico. Nos seus primórdios, segue o “modelo escolástico de pedagogia”, de orientação rigorosa que serviu de base para a pedagogia moderna, em especial a dos jesuítas.

Desse modo, a universidade institui, no processo histórico-educacional, um marco de intencionalidade e sistematicidade nos processos educativos, de aprendizagem. Para Hamilton (apud Castanho, 2001, 30) nesse processo, podemos distinguir uma tríade de períodos: “fase de socialização”, em que a “transmissão cultural” se realizava espontaneamente na convivência dos mais novos no meio social; “fase de educação”, em que os processos relativos à transmissão se especializam, se instrumentalizam e se institucionalizam, *surgindo* as preocupações com a aprendizagem que se constitui, em função das ideias de Santo Agostinho, no núcleo do processo pedagógico. Essa fase, segundo o historiador, supera a fase anterior ao separar o pedagógico – cujo centro era a aprendizagem – das práticas sociais e, ao mesmo tempo, uma especialização dos saberes, práticas e rotinas exigidos e uma institucionalização em espaços definidos a essa finalidade – as academias, a universidade. Por fim, a “fase de escolarização” completa e consolida o processo iniciado com a fase de educação. Essa fase intensifica a separação de processos e lugares de aprendizagem, especializando e institucionalizando o fazer pedagógico em detrimento de outras instâncias da vida social. Decorrendo de transformações nos modos de produção e na estrutura social, a escola, com suas práticas, rotinas e instrumentos torna-se o centro da vida educacional e em conjunto com a escolarização, como face moderna do processo histórico-educacional, emerge o ensino – a instrução – como foco da pedagogia. No dizer de Hamilton (apud Castanho, 2001, 33) deu-se uma “virada instrucional”, com o deslocamento do foco do aprendiz – e do aprender – para o instrutor, o professor. Essa viragem afectou, também, a universidade e os seus processos. É, portanto, na emergência das universidades, enquanto primeiras instituições de transmissão cultural, que têm início as preocupações com a aprendizagem e com a metodologia pedagógica como saberes específicos voltados à intencionalidade da transmissão do conhecimento.

Após a sua transformação, na modernidade, como instituição educacional de nível superior, a universidade assumiu, historicamente, lugar de destaque nas sociedades, bem como diversos modelos de organização dos processos de transmissão do saber, definidos no âmbito das relações entre educação, sociedade, economia, política e cultura, destaque que tem se intensificado nos últimos tempos.

O Ensino superior e os desafios contemporâneos.

Na contemporaneidade, no contexto de rápidas e intensas mudanças que marcam a vida social, a educação passou a ocupar um papel central. Tal centralidade está historicamente vinculada às transformações econômicas, políticas e sociais em curso nas sociedades, a partir da dinamicidade imposta aos processos produtivos pelo desenvolvimento científico e tecnológico que põe o conhecimento e a informação, como essenciais à economia e à produtividade. Estas transformações determinaram alterações em todos os campos de actividade humana. Dessas transformações emergem expectativas em relação aos sistemas educativos e à escola – enquanto produtores e disseminadores de conhecimento – em todos os níveis, direcionadas pela perspectiva a que o progresso das sociedades se vincula, também, e de modo contudente, à educação dos indivíduos e à formação dos profissionais.

No caso específico do ensino superior, as mudanças ganharam forma em processos de expansão, diversificação e flexibilização, configurando mudanças, não apenas nas finalidades do ensino de graduação, mas nas suas formas de materialização, o que envolve, desde os conteúdos aos métodos de ensino e à avaliação, numa busca contínua de qualidade, compreendida esta como eficiência, redução e controlo de custos e maior autonomia das instâncias organizacionais. É, portanto, no contexto de expansão ou, no dizer de Lessard (2006) de “massificação” do ensino superior, que emergem e se intensificam os estudos acerca das problemáticas pertinentes a esse nível educacional no mundo, tal como se observa em Portugal e no Brasil. Segundo muitos desses estudos, tal crescimento vem marcado de contradições.

Junto à multiplicidade de funções que a universidade passa a assumir na nova ordem social, econômica e política, stêm sido identificadas contradições relativamente à ideia de universidade como espaço de “investigação livre e desinteressada e da unicidade do saber” (Santos, 1996; 2008). Tais contradições manifestam-se em diversos planos e dimensões e, repercutem, também de modo diverso, nas diferentes áreas do mundo, em relação às suas especificidades, como também observam, no Brasil, Chauí (2001), Pimenta e Anastasiou (2008).

Compreendendo que as múltiplas crises da universidade são “afloramentos” da crise do paradigma da modernidade, o autor aponta, como possibilidade de superação, a assunção de uma condição de transição paradigmática – de uma ciência moderna, para uma ciência pós-moderna, ou seja, uma condição epistemológica de transformação de processos de investigação, de ensino e de extensão. Nesse contexto, o autor destaca a necessidade de transformação dos processos de ensino-aprendizagem numa perspectiva em que se privilegie as dimensões expressiva, lúdica e ecológica

que envolvem a alta cultura e a cultura popular. Consoante a essa proposta de atitude frente ao conhecimento pela universidade, seja em sua investigação, aplicação ou ensino, o autor propõe uma pedagogia emancipatória, fundada no diálogo e no confronto de perspectivas, de conhecimentos e sua função social (Santos, 1996; 2008).

Numa perspectiva semelhante, autores como Chauí (2001), Kuenzer (2001) e Pimenta e Anastasiou (2008), ao analisarem a situação da universidade brasileira na atualidade frente às reformas em curso, apontam para o carácter restritivo e reducionista das práticas voltadas para a mera aquisição de conhecimentos numa perspectiva utilitarista e consumista, sem que se busquem desenvolver capacidades reflexivas e críticas frente a tais conhecimentos e sua aplicação.

Essas proposições aproximam-se da concepção delineada por Paulo Freire (1997; 2003) acerca da natureza política da Educação, de sua possibilidade e necessidade de fazer-se como acto (trans)formador em favor da autonomia e da emancipação dos educandos – e educadores – enquanto seres sociais e culturais e singulares, o que impõe um carácter dialógico, simbólico, crítico, ético e estético às práticas educativas que, desse modo, se configuram como relações em que se educam, tanto quem ensina, quanto quem aprende, posto que, em diálogo, compartilham, e nesse compartilhar, (re)constróem, significações de mundo e de si próprios.

Desse modo, do reconhecimento de uma centralidade da universidade na sociedade contemporânea, dicotomizam-se as relações entre universidade e a sociedade, universidade e cultura, universidade e conhecimento, universidade e formação/profissionalização dos indivíduos, sendo fulcral, ainda, a universidade como espaço-possibilidade de relação com o(s) saber(es). Ganha relevo, nessa condição, o desafio permanente de re-pensar a dimensão epistemológica e pedagógica de uma de suas funções sociais: a de propiciar aprendizagens, de desenvolver ensino e, na construção de outras condições, contribuir para a trans-formação dos indivíduos e da sociedade. Noutras palavras, a necessidade de reflectir, no âmbito do ensino superior, não apenas o que se aprende, mas para que e, de modo especial, como se aprende e como se pode ensinar.

Da dimensão epistemológica à aprendizagem

A questão da aprendizagem ou da apropriação de conhecimentos, ou mesmo de modo mais amplo, da prática pedagógica que a envolve, no contexto do ensino superior, tem sido objeto de estudos diversos mobilizados, de modo especial, pelas mudanças já aludidas. Sem a pretensão de construir um Estado da Arte acerca da

temática, ressaltamos alguns produções desenvolvidas no Brasil e em Portugal. Especificamente voltadas para o ensino superior, estudos como os de Masetto (1998), Placo (2001) Tavares e Alarcão (2001) discutem paradigmas ou correntes teóricas relativos à aprendizagem que subjazem à prática docente nesse nível de ensino, bem como Oliveira (2007), Pimenta e Anastasiou (2008), discutem sobre concepções de aprendizagem ao reflectirem acerca de práticas docentes na universidade.

Por outro lado, as especificidades da aprendizagem de jovens e adultos, categorias de sujeitos que compõem o público do ensino superior, também tem sido exploradas, com objectivos e perspectivas diferentes, no contexto da educação de adultos. Dentre muitos desses estudos, destacamos os estudos de Lesne (1977) que analisa modos de trabalho pedagógico na formação de adultos e suas características, dentre as quais, como é concebida a relação com o saber por sujeitos adultos com suas especificidades; Malglaive (1995), ao problematizar o ensino de adultos, analisa concepções teóricas que tematizam as relações com o saber e a prática pedagógica; Oliveira (1999; 2004) discute peculiaridades do desenvolvimento de jovens e adultos em relação à cultura e à escola. Finger e Asún (2003) e Finger (2008) analisam os fundamentos teóricos relativos à aprendizagem presentes no campo da educação de adultos; Canário (2008) e Canário e Cabrito (2008), ao problematizarem o campo da educação de adultos, discutem a questão da aprendizagem e modos de trabalho pedagógico.

Nesses estudos ressalta-se a dimensão do aprender como constitutiva da prática educativa, involucrada com a do ensinar, na direção apontada por Vygotsky (1998), segundo a qual o caminho do sujeito até o objecto passa, necessariamente, pelo outro, pela mediação da cultura - pedagógica e simbólica e as relações de aprender e de ensinar são mútuas relações de ensino.

Entretanto, a despeito dessa produção, as nossas vivências possibilitam constatar que as concepções relativas ao aprender como referências para compreender e estruturar a prática pedagógica não têm contornos definidos para muitos professores em nível universitário. Apesar de um domínio elevado dos conhecimentos de sua área, muitos docentes demonstram ter pouca, ou apenas uma dada noção acerca de como se processam as apropriações de novos conhecimentos pelos estudantes. Frequentemente, as práticas dos professores, bem como as reflexões sobre as mesmas, reproduzem modelos tradicionais de ensino, ou seja, enfatizam, de modo restrito, os conteúdos e/ou os métodos e técnicas de ensinar aos quais subjaz uma concepção de aprendizagem como imediata, mecânica, em que o aprendiz é considerado e posto em lugar de passividade e de mera receptividade e reprodutividade, o que não cria ou, pelo menos restringe, condições de possibilidade de sua constituição como sujeito.

Ao discutirmos uma possível e necessária fundamentação teórica da prática pedagógica relativa à aprendizagem, consideramos que as teorizações são corpus de significações sócio-históricas, com especificidades relativas à sua natureza e que as relações entre teorias e prática pedagógica não são, no entanto, lineares, imediatas e de continuidade, dadas as peculiaridades de suas finalidades enquanto práticas humanas e sociais e seus modos de produção e de organização. Além disso, é preciso considerar, nessa relação, o carácter relativo e limitado das teorias como um todo e de cada uma em particular frente à totalidade da prática e, em específico, das aprendizagens como processos singulares. Cada teorização é uma elaboração relativa à sua epistemologia, um olhar sobre esse processo, portanto, uma perspectiva, nesse sentido, sempre limitada, considerando-se a multidimensionalidade do processo de aprender e das práticas pedagógicas que o têm como finalidade.

Assim, salvaguardadas essas especificidades de ambas – teoria e prática – reconhecemos com Freire (1997), que qualquer que seja a orientação ético-política da prática pedagógica esta exige, para a sua compreensão, realização e reflexão, saberes, teorizações que são constitutivos da sua natureza epistemológica. Ensinar implica ensinar algo e de algum modo para que alguém aprenda algo e de algum modo. As teorias, enquanto referências para a prática – como instrumentos de interpretação – são instrumentos do movimento ação-reflexão-ação que caracteriza a prática docente como prática humana-social.

Nessa perspectiva, Tavares e Alarcão (2001) afirmam que, nas suas funções de formação e investigação, o ensino superior orienta-se, por paradigmas possíveis de serem identificados na história e que coexistem, na actualidade, com maior ou menor força, na orientação de processos de ensino-aprendizagem e intervém na formação, na docência e na investigação. Nesses termos, os autores identificam o paradigma tradicional, o paradigma pós-moderno e o paradigma emergente.

Segundo as suas caracterizações, no paradigma tradicional – ou moderno – a epistemologia baseia-se na transmissão de conhecimentos; privilegia-se a explicação, pelos professores, da ciência normal disponível, ou seja, não há investimento na investigação. A aprendizagem é vista como aquisição mediante imitação/recepção, passividade, memorização e reprodução de modelos. O aprendiz é uma entidade abstracta, não personalizada, descontextualizada, inculta. A ênfase é posta nos conteúdos representados pelo que se supunha, *a priori*, que o formando necessitava aprender para se formar e desempenhar as suas funções sociais. Pode perceber-se uma epistemologia que concebe a apropriação de conhecimentos como processo desde o exterior para um interior dos estudantes.

No paradigma pós-moderno, a partir do pressuposto que “a complexidade das situações profissionais e sociais é incompatível com a mera racionalidade técnica” (Tavares e Alarcão, 2001, 113), os autores identificam um caráter de transição entre as concepções de um estudante que adquire conhecimento e um estudante que constrói conhecimento. Nesse sentido, a epistemologia enfatiza menos o ensino formal e mais a aprendizagem, tendo como princípio o questionamento, a descoberta e a reflexão dos alunos, de modo a ajudá-los a construir o conhecimento “a partir de si próprios”.

Frente aos limites, propõem, como necessidade e possibilidade para o desenvolvimento da prática pedagógica no ensino superior, o paradigma emergente em que a ênfase, bem como o desafio, é alicerçar as práticas educativas/formativas em uma articulação íntima entre formação e investigação, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem precisarão – porque ainda em emergência – desenvolver-se numa direção de contínua investigação, assumindo uma natureza não apenas racional, objetiva e rígida, mas relacional, interpessoal, subjetiva, flexível e humanizada, na perspectiva de um compromisso com a transformação social.

A direção apontada por estes autores sugere, tanto a procura de novos modelos explicativos, como re-analisar abordagens teóricas já conhecidas ou pouco exploradas, visando extrair aspectos que, re-significados, possam contribuir para uma reflexão acerca dos processos de aprendizagem na perspectiva que as práticas educativas podem contribuir de forma crucial para o desenvolvimento dos indivíduos, sendo mesmo a educação dos factores fundamentais das transformações que se operam nos humanos.

Nessa direção, destacamos teorizações que problematizam a apropriação de conhecimentos considerando, tanto o conhecimento, como o processo de apropriação e os seus sujeitos, como ainda o contexto, numa perspectiva de interactividade, tal como se observa nas proposições da psicogenética de Jean Piaget, na abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky e na abordagem da aprendizagem reflexiva de Spiro, cujas proposições podem orientar ou inspirar a construção de estratégias pedagógicas no ensino superior.

A perspectiva psicogenética de J. Piaget e a aprendizagem

As concepções piagetianas relativas à apropriação de conhecimentos situam-se entre a epistemologia e a psicologia genéticas, disciplinas em cujo âmbito buscou responder à questão fundamental que orientou as suas investigações: como se

alcança o conhecimento?, ou, mais ainda, como evolui o conhecimento, como se passa de estados de conhecimento mais elementar para níveis de conhecimento mais avançado? A preocupação, bem como a concepção que o conhecimento tem carácter não imediato, mas processual e histórico, ou seja, tem uma génese e um percurso evolutivo, confere a marca genética às suas teorizações.

De acordo com Piaget, o conhecimento origina-se e desenvolve-se da/na interação entre o sujeito e os objectos. O processo de conhecer converte-se em aproximações sucessivas, mediadas por acções do sujeito sobre o objeto a ser conhecido, acções estas que dependem dos esquemas mentais pré-existentes. Assim, todo processo de conhecer deriva da acção, não como mera associação, mas como elaboração, transformação, por parte do sujeito, do objeto, em função das estruturas cognitivas. Nas palavras de Piaget, (2003, 37) “Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessas transformações vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações”.

Desse modo, a apropriação de conhecimento consiste em uma construção do objecto explorado através de experimentações, bem como de transmissões sociais, educativas, linguísticas (Piaget, 2003), a partir das quais o objecto é inserido em um sistema de relações mediante operações concretas, lógicas, simbólicas. Tanto as experiências-ações sobre os objectos como as transmissões pressupõem assimilação, ação mental transformadora do objecto/conhecimento que, desse modo, não é interiorizado como reprodução, nem de imediato, nem tampouco linearmente, mas mediante um processo que implica construções e reconstruções que tem por base os conhecimentos prévios. Como afirma o autor “[...] a aprendizagem comporta sempre um processo assimilador que faz intervir uma lógica ou uma pré-lógica” (Piaget, 1973, 99).

Portanto, as possibilidades de aquisição de conhecimentos novos implicam, invariavelmente, tanto a intervenção de mecanismos regulares internos, capacidades já desenvolvidas, bem como às condições de experimentação do objecto, tanto do ponto de vista físico, que possibilita abstrair suas características, como do ponto de vista reflexivo ou lógico-matemático, que possibilita pô-lo em um sistema de relações mediante a coordenação de acções e reconstruí-lo internamente. Esse processo vincula-se, ainda, aos desafios que desencadearam e orientam as experimentações, tornando-as necessárias, bem como às informações disponíveis.

Tal reconstrução processa-se de modo gradativo, envolve tempo (de experiência), avanços e recuos, continuidades e rupturas, erros e conflitos, aspecto enfatizado pelos estudos de Inhelder, Sinclair e Bovet (Coll e Martí, 1996). Para esses autores, os conflitos ou contradições tem um papel crucial nas aprendizagens, ou seja, a

passagem de um nível mais elementar para um nível mais avançado de compreensão ou de operação, ou ainda de um sistema de esquemas a outro esquema não é linear e nem simples generalização, mas uma reestruturação de esquemas em cujo processamento emergem desequilíbrios nas formas de pensar e agir precedentes, o que gera conflitos momentâneos, crises entre os esquemas anteriores e os que são exigidos pelas situações vivenciadas – propostas pelo meio – e que começam a ganhar forma à medida que são experimentados. Nesse sentido, os conflitos desencadeados pelos desafios enfrentados que põem em questão os esquemas já desenvolvidos são impulsionadores de novas construções, novos desenvolvimentos, que se operam movidos por compensações que re-instauram novos estados de estabilidade.

A esse respeito, sintetizando as concepções de Inhelder, Sinclair e Bovet acerca da abordagem piagetiana à construção de conhecimentos, Marchand (2005, 59), afirma que

Na perspectiva construtivista piagetiana – perspectiva que postula que o sujeito é activo no acto de construção do conhecimento – não é possível acelerar o desenvolvimento cognitivo apenas através de reforços externos, de leituras físicas, da constatação dos factos, de modulações. De acordo com esta perspectiva, só é possível activar os esquemas pré-existentes através de exercícios operatórios, isto é, criando-se situações em que são deliberadamente introduzidos conflitos, em que é aumentada a dimensão temporal da resolução das tarefas, em que são optimizadas as interações entre o experimentador e o sujeito.

Deriva dessas premissas, a compreensão que a interiorização de conhecimentos, sejam noções, conceitos ou operações, é sempre mobilizada por situações em que estes se tornam-necessários, significativos ao aprendiz, o que pressupõe intervenções do meio, tanto para desencadear interesses e necessidade de conhecer, o que se converte na energética das acções e operações, como para criar as condições em que as experimentações possam ser vividas e refletidas, mediante o que se torna possível desconstruir e reconstruir, internamente, o objecto, de modo empírico e reflexivo. Para Coll (1996, 395)

A importância dada à actividade do aluno não deve ser interpretada tanto no sentido de um acto de descoberta ou de invenção, como no sentido de que é ele quem aprende [...]. O ensino está totalmente mediado pela actividade mental constructiva do aluno. O aluno não é somente activo quando manipula, explora, descobre ou inventa, mas também quando lê ou escuta as explicações do professor. Evidentemente, nem todas as formas de ensinar favorecem por igual o desdobramento desta actividade, porém, a sua presença é indiscutível em todas as aprendizagens escolares, inclusive as que podem surgir do ensino directo ou expositivo.

Assim, embora seja necessário reconhecer que, ao preconizar a acção do próprio sujeito como instância mediadora nas relações com o conhecimento, circunscreveu as relações entre eles, sujeito e objecto, o conjunto de ideias piagetianas acerca do processo de conhecer pode constituir-se em um significativo referencial para pensar e estruturar a prática pedagógica em qualquer nível de ensino, inclusive o superior, onde sua inserção, de modo re-significado, poderia ter conseqüências positivas no processo de ensino-aprendizagem.

As conseqüências das concepções construtivistas no campo educacional, segundo Coll e Martí (1996) podem atingir uma diversidade de contextos, de níveis, de conteúdos, de problemáticas e aspectos referidos, como objectivos, conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem. Quanto às implicações entre as concepções da psicologia genética acerca da relação entre o funcionamento cognitivo e as metodologias de ensino, destacam ainda que sua difusão deu lugar, para além de alguns equívocos com que foram compreendidas e “aplicadas” nos contextos escolares, a duas interpretações gerais do ensino que são denominadas por Kuhn (1981 apud Coll e Martí, 1996, 119) de “interpretação construtivista em sentido estrito” e “interpretação do desajuste ótimo”. Segundo os autores, a primeira enfatiza “os processos individuais e endógenos de construção do conhecimento” dos quais depende as possibilidades de aprendizagem e privilegia a actividade do aluno, movida por seus esquemas mentais, como melhor ou mesmo único caminho para que se efetive a aprendizagem.

Nesses termos, a intervenção pedagógica tem seu papel circunscrito à organização de ambientes e situações pedagógicas ricos e desafiadores ou disponibilizar materiais com os quais o aluno possa agir, experimentar os conhecimentos e, por conseqüência, apreendê-los por seus próprios meios. Para os autores, esse modelo comporta restrições que dizem respeito ao tipo de conteúdo da escola, que requer, por sua complexidade, intervenção mais efetiva e focalizada no sentido de encaminhar e informar as ações dos aprendizes, sem o que as ações não se orientam na direção de aproximação com os conhecimentos. Essa interpretação torna-se, tanto mais lacunar, à medida que o tipo de conhecimento a ser apropriado pelo aprendiz torna-se mais complexo, sistematizado e caracterizado por conteúdos específicos e de natureza simbólica, como o é o conhecimento científico, caso do ensino universitário.

Na segunda interpretação, do desajuste ótimo, é privilegiado o carácter interativo do processo construtivo de conhecer e são postos em jogo, tanto os níveis de desenvolvimento do aluno, que determinam suas possibilidades de compreensão e apreensão, como a complexidade do conhecimento/conteúdo a ser aprendido. Considera-se, nessa interpretação, que o ensino, seus objectivos, conteúdos e metodologias, deve

ajustar-se às possibilidades dos alunos, não distanciando-se em demasia destas, o que poderia, tanto não desencadear nenhum desequilíbrio, ou provocar desequilíbrios não construtivos, mas bloqueadores de mudanças, posto ser o conteúdo totalmente incompreensível e, portanto, não assimilável aos quadros assimilativos do sujeito. Por outro lado, se o conteúdo a aprender for totalmente compreensível e não comportar nenhum desafio, estando, portanto, linearmente ajustado aos seus esquemas prévios, a sua aprendizagem não envolverá conflito ou desequilíbrio, não trazendo, por definição, avanços no conhecimento.

Segundo Kunh (1981 apud Coll e Martí, 1996) há, entre esses dois extremos, um espaço de ajustamento dos conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem em que a diferença entre as possibilidades do sujeito e as exigências do conteúdo alcancem um “desajuste ótimo” ou ideal, sendo, ao mesmo tempo, desafiadores de ação mental e desencadeadores de conflitos, e possíveis de serem, gradativamente, assimilados, compreendidos. É nesse espaço que se deve realizar a intervenção pedagógica que, tanto identifica e interpreta, de modo sistemático, as possibilidades e necessidades dos aprendizes, como maneja, intencional e diretamente, os conteúdos e estratégias didáticas de modo a criar situações em que o conteúdo ainda não apropriado se converte, por sua intervenção, em algo necessário, significativo e possível ao estudante, podendo ainda a sua apropriação propiciar avanços no desenvolvimento de esquemas, necessários à sua compreensão, mas ainda não desenvolvidos *a priori* e cujo acabamento se alimenta e ganha forma nas situações vivenciadas e problematizadas pelo professor.

Para Marchand (2005, 94) as concepções piagetianas sobre “o papel positivo do erro no processo de aprendizagem, o papel da auto-regulação no processo de desenvolvimento, a importância da descoberta activa na construção de conhecimento”, tem referenciado práticas pedagógicas proficuas em que “numa perspectiva interdisciplinar, os alunos vão construindo activamente os seus conhecimentos, vão analisando e superando erros, com o apoio dos docentes e dos colegas” (94).

Esta interpretação ganha relevo nomeadamente no âmbito de níveis de ensino onde os conteúdos têm carácter de maior sistematicidade e complexidade, como é o caso do ensino superior. Neste caso, os conteúdos são de natureza do conhecimento científico, envolvendo a sua aprendizagem operações lógicas do tipo formal que, na perspectiva piagetiana, são características dos sujeitos jovens e adultos. Neste contexto, considera-se que o ensino na universidade pode, desde que organizado a partir dos princípios da experimentação e reflexão, propiciar a formação e consolidação de níveis de operação cada vez mais complexos. Nesse processo, o papel do professor

é fundamental no fornecimento das “chaves” de interpretação das estruturas dos conhecimentos, de suas regras de constituição e funcionamento, bem como de sua significação no processo de formação pessoal e profissional.

Dessa perspectiva, reafirma-se o carácter interactivo e relacional do processo de alcançar o conhecimento de um conteúdo novo e re-configura-se o papel do professor junto ao aluno e o conhecimento: tornam-se ambos sujeitos activos do processo, seja em que nível for. Essa compreensão, como reconhecem Coll e Martí (1996), aproxima as proposições da psicogênese construtivista das concepções da aprendizagem significativa de Ausubel e também da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky que preconiza, de modo mais contundente, a natureza social/interpessoal das aprendizagens.

A apropriação de conhecimentos na abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky

As teorizações de L. S. Vygotsky e colaboradores como A. Leontiev e A. Luria acerca do desenvolvimento mental, elaboradas com base no materialismo histórico dialéctico, propõem que o desenvolvimento das funções mentais tipicamente humanas resulta de gênese social, sendo determinado por uma diversidade de factores e resultante de uma síntese ininterrupta e actualizada de diferentes planos genéticos: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese (Palácios, 1995; Oliveira, 2004). Assim, como define Palácios (1995), o desenvolvimento e características de cada pessoa resulta, tanto de características próprias da espécie que se manifestam em diversas etapas da vida, o que confere certa homogeneidade a alguns aspectos do desenvolvimento em todos os sujeitos, como as contingências históricas, sociais e culturais que circunstanciam a vida de cada um, o que aproxima características de membros de uma mesma sociedade e contexto histórico, até as circunstâncias únicas da história privada de cada sujeito, vividas em interações sociais, que lhe conferem individualidade; singularidade.

Os processos psíquicos de cada indivíduo, portanto, originam-se nas relações entre pessoas, circunstanciadas pelas condições objectivas em que se processam as relações, mediante a apropriação das práticas culturais enquanto conjunto de produções instrumentais, técnicas ou simbólicas de cada contexto sócio-histórico. Assim, o desenvolvimento consiste em processo interactivo, dialéctico e histórico de socialização-indivuação, em que as interações sociais em que o sujeito participa, em todas as etapas de sua vida e são determinantes de seu funcionamento psíquico.

Por outro lado, entende-se que a apropriação dos instrumentos e práticas da cultura pelos sujeitos em cada contexto sócio-histórico não se faz de imediato, por absorção mecânica e reprodutora decorrente da simples inserção nas relações dadas, pois como afirma Oliveira

[...] a proposição da cultura como constitutiva do psiquismo não significa sua afirmação como "uma força que se impõe ao sujeito passivo, moldando-o de acordo com padrões preestabelecidos". Ao contrário, afirma a ação individual, a interação, com base na singularidade dos processos de desenvolvimento de cada sujeito, consiste em uma recriação da cultura e negociação interpessoal (1999, 65).

Neste processo de constituição e dinamização do funcionamento psíquico, a vida cultural do sujeito - as relações das quais participa, nas quais interage com os outros do seu entorno ao longo de sua vida - vai se constituindo, envolvendo as condições biológicas e culturais que conformam sua história, seu psiquismo singular e são, elas mesmas, mediadas, tanto pelos outros mais experientes desse meio, como pelos signos, compreendidos como instrumentos da actividade psicológica. Nesse sentido, embora seja também considerada a dimensão biológica e do seu papel na diversidade de formas de funcionamento psicológico em diferentes etapas de desenvolvimento humano (Carvalho, 2006) é cultura, em especial as actividades, as práticas realizadas pelas/entre pessoas envolvendo "diferentes tarefas e instrumentos semióticos [...] relacionados às formas de pensar [...] que constituem o factor que permite explicar a mente especificamente humana, ou os processos mentais superiores" (Oliveira, 2004, 216).

Mas, as apropriações que se operam nas relações sociais mediadas pela linguagem não resultam, por sua vez, em uma aquisição direta ou especular pelos sujeitos. Tal processo, denominado pelo autor de internalização consiste, essencialmente, em transformação e envolve a reconstrução, no plano interno, de operações que inicialmente representam actividades externas e que se transformam, mediante uma longa sequência de eventos no curso do desenvolvimento, de um processo/função interpessoal em processo/função intrapessoal. A internalização pressupõe, portanto, uma dimensão temporal dentro da qual eventos vinculados às operações em jogo vão sendo experimentados, reiteradamente, pelos sujeitos e, gradativamente, em um processo dialético de inter-ação entre suas peculiaridades e as peculiaridades das condições sociais de interação e mediação, convertem-se (Carvalho, 2006) em modos individuais de ser, agir, pensar, entender, perceber, significar.

As interações, dentro das quais se realizam e inter-constituem-se acções do sujeito e dos outros com e sobre os componentes da cultura, dentre os quais os conheci-

mentos sistematizados, se processam, por serem mediadas pela linguagem, como negociações interpessoais de sentidos. Assim, como afirma Smolka (2000, 30) “[...] não é o que o indivíduo é, *a priori*, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de se relacionar [...] Isso só é possível pela produção de signos, mais particularmente, o signo como palavra”.

Portanto, Vygotsky (1998) atribui à linguagem, à actividade simbólica, papel primordial na apropriação da cultura pela qual se desenvolve a formação do psiquismo individual. A linguagem assume um estatuto diferente do que tem em outras abordagens passando a ser compreendida não apenas como meio ou instrumento de comunicação e expressão de conteúdos pré-formados no psiquismo, mas como actividade constitutiva e simbólica mediante a qual são elaboradas, nas interações, as apropriações de cada um, sob a forma de significações compartilhadas, recíprocas e simultâneas (Smolka, 2000), sendo esta a natureza das relações de ensino-aprendizagem.

No contexto do ensino universitário, cujos conteúdos, fundamentalmente científicos, são marcados pela especificidade, sistematicidade e complexidade, assim como pela estabilidade semântica, a aprendizagem implica interpretação, ressignificação, generalização e conversão de argumentos e conceitos intersubjetivamente produzidos e compartilhados em algo intrasubjetivo, individual, de cada estudante. Como nesse nível, as relações se processam entre jovens e adultos – professores e alunos – a dimensão interactiva, de mútua afectação, marca de modo diferenciado as práticas de ensino-aprendizagem, considerando-se as especificidades dos jovens e adultos enquanto sujeitos de aprendizagem, com sua diversidade de elaborações prévias originadas de suas múltiplas experiências de vida, bem como sua ampliada capacidade de consciência e vontade.

Também nesse nível, os postulados da abordagem histórico-cultural podem resultar em uma forma distinta de compreender a aprendizagem, não apenas em sua dimensão necessariamente temporal, ou como decorrência de possibilidades de desenvolvimento, mas em sua dimensão interconstitutiva enquanto relação ensino-aprendizagem, ressaltando-se o seu carácter de actividade semiótica e, por sua vez, ideológica, mediada, interpretativa e relacional, em que o(s) outro(s) mais experiente(s), nomeadamente o professor na prática pedagógica, tem função primordial na instauração de situações dialógicas em que se cruzam, se interpenetram e se transformam as experiências, conhecimentos e estratégias prévios dos alunos e os conhecimentos científicos, mediadas por suas próprias (do professor) concepções e interpretações disponibilizadas aos alunos, provocadas por eles e pelas situações,

através de questões, proposição de actividades, pistas, orientações, ajudas, aspecto fundamental da relação de conhecimento como interacção social.

A participação efectiva do(s) outro(s) mais experiente(s) na apropriação de conhecimentos/ elaboração de significações, bem como o papel impulsionador das aprendizagens no processo de desenvolvimento de funções mentais mais complexas são afirmados por Vygotsky na proposição do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, em que propõe que, mais que focar os níveis de desenvolvimento já consolidados e representados por acções que o sujeito realiza de modo individual e sem ajudas, é preciso focar os níveis de desenvolvimento em emergência, ainda não acabados, que apontam possibilidades de avanço, representados por acções/ operações cuja realização pelo sujeito requer ajuda de outros do meio social. Para o autor, esse é o espaço por excelência da intervenção pedagógica enquanto promotora de aprendizagens que, por envolverem acções ainda não apropriadas, mas que se apropriam na relação, na mediação, engendram o desenvolvimento de funções novas que não apareceriam naturalmente. Essa forma de conceber confere um carácter prospectivo ao desenvolvimento, como possibilidade de um devir circunstanciada pelas condições postas no meio social enquanto espaço de inter-relações, pela educação.

Estes postulados, que podem referenciar práticas pedagógicas em qualquer nível de ensino, são concebidos, na perspectiva dessa abordagem como actividade de mediação sistemática e intencional de significações culturais. No caso do ensino superior, as características evolutivas dos sujeitos aprendizes – jovens e adultos – têm sido re-significadas por estudos da psicologia que negam seu entendimento tradicional como tempo de finalização, estabilidade e estagnação de funções mentais e propõem essa etapa ou ciclo de vida como tempo com possibilidades de mudanças, de transformações e emergência de funções novas, dependentes de condições marcadamente históricas, sociais, culturais, educacionais (Palácios, 1995; Oliveira, 2004; Marchand, 2005).

Destacando a ideia da actividade (Tuviste, 1999 apud Oliveira, 2004) como princípio explicativo do desenvolvimento mental, os ciclos de vida, não são estágios determinados por questões etárias/orgânicas, mas etapas caracterizadas, singularmente, “pelos tipos de actividade em que os sujeitos estão envolvidos e os correspondentes instrumentos, signos e modos de pensar” (216). Nesses termos, a vivência das experiências na universidade, pelos sujeitos com suas diversas bagagens culturais advindas de suas múltiplas e diferenciadas actividades de vida (notadamente na atualidade, com o acesso dos novos públicos) pode propiciar aprendizagens que potencializem o desenvolvimento de novas funções mediante a inserção dos sujeitos

em suas actividades, em seus instrumentos semióticos, seus sistemas simbólicos, visto que, como destaca Smolka (2004, 43)

Não é propriamente a actividade prática em si, que traz novidade, mas aquilo que o signo, produzido necessariamente na e pela actividade conjunta, faz com ela. Ou seja, a novidade está no efeito do signo, ou naquilo que ele produz – como acontecimento que se tornou possível pela actividade – na própria actividade.

Inspiradas por essas ideias, as práticas pedagógicas no ensino superior podem assumir, de modo deliberado, como princípios organizadores das acções e relações entre professores, alunos e conhecimentos, o diálogo e a negociação de sentidos em situações de interacção inescapavelmente permeadas por conflitos e contradições entre modos de compreensão, posições assumidas, interesses e necessidades em relação aos conhecimentos e suas significações, marcados pela complexidade.

Ensino superior e a aprendizagem da complexidade

A aprendizagem da complexidade e o desenvolvimento de uma *cultura aprendente* (Carneiro, 2001) são preocupações maiores, como temos referido, na e da Universidade.

A pedagogia universitária situar-se-á, então, numa pedagogia reflexiva assente na construção de saberes, saber fazer e saber ser num processo essencialmente formativo e não tanto instrutivo, pese embora a pertinência dos dois aspectos no desenvolvimento pessoal e profissional do jovem adulto (Pessoa, 2002). A aprendizagem reflexiva pretende ir ao encontro da necessária articulação entre as teorias e as práticas na medida em que “o conhecimento útil e relevante, adequado a esta concepção da prática educativa, vincula necessariamente os dois termos do dilema: a sensibilidade e competência experiencial e a indagação teórica” (Gómez, 2001, 190).

Neste processo de construção está implícito, não só, o domínio de determinados conhecimentos teóricos, mas estará implícito o que Schön (1983; 1987) designou de *conhecimento na acção*. Este tipo de conhecimento ou sabedoria da prática habitualmente não é ensinado e é com dificuldade percebido. Aprender a pensar de forma crítica e reflexiva, preocupação maior na universidade (*univers@-cidade*), aprender a complexidade em domínios pouco-estruturados, exige formas de ensino-aprendizagem que são muitas vezes a antítese das utilizadas em domínios mais simples (Spiro et al., 1988), nomeadamente a contextualização (*na prática ou na acção*) das aprendizagens, múltiplas representações dos conhecimentos e apresentação da informação de uma forma não-linear mas em rede.

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC) de Rand Spiro vai, assim, ao encontro destas preocupações, procurando responder aos desafios presentes na construção de conhecimentos avançados em domínios pouco-estruturados e complexos (Spiro et al., 1988) como acontece nos percursos formativos no ensino superior.

Os domínios de conhecimentos ou áreas de conteúdos, conforme referem Spiro e colaboradores, podem distinguir-se relativamente à sua estruturação e à sua complexidade (Spiro et al., 1987; Jacobson & Spiro, 1994): os domínios de conhecimentos bem estruturados (*well-structured*), são caracterizados por uma estrutura regular que permite a identificação de regras gerais, relações conceptuais hierárquicas e a utilização de modelos que se ajustam à maioria dos casos de situações reais (Spiro et al., 1987; Jacobson & Spiro, 1994); por outro lado, os domínios pouco-estruturados (*ill-structured*) têm, entre outras, as seguintes características: inexistência de regras gerais; a significação dos conceitos depende dos contextos e as particularidades de cada caso são realçadas pela interacção entre diversos conceitos (Spiro et al., 1987). Por outro lado, a complexidade dos domínios reside na ausência de uniformidade ou linearidade na compreensão de uma situação ou conceito. A pouca estruturação e a complexidade são, no entanto, características habitualmente correlacionadas e que atravessam o processo de ensino-aprendizagem na Universidade.

Conforme referem Spiro et al. (1988), os alunos poderão encontrar-se, relativamente a um domínio de conhecimentos, em uma das três fases seguintes: a fase introdutória ou de iniciação, a fase ou nível avançado e a fase de especialização ou a mestria relativa a um determinado domínio de conhecimentos. À medida que se movem de uma fase inicial e introdutória, numa dada área de conteúdos, para fases de aquisição de conhecimentos mais avançados ou aprofundados, a complexidade do conteúdo é maior e as finalidades das aprendizagens assim como a sua verificação serão diferentes (Spiro & Jehng, 1990; Jacobson & Spiro, 1994).

Os objectivos da aprendizagem no ensino superior deixam então de ser unicamente, a memorização e a reprodução de conceitos, para passarem a ser o domínio de aspectos importantes da complexidade ao mesmo tempo que a sua utilização na compreensão e intervenção na realidade. Pretende-se, então, que os alunos adquiram uma compreensão aprofundada das matérias, reflitam sobre elas e, sobretudo, sejam capazes de as utilizar de forma *flexível* em diversos contextos (Spiro et al., 1988).

Uma aprendizagem que tenha por objectivos o domínio da complexidade e a utilização do conhecimento em situações novas e diferentes requer *múltiplas representações* – múltiplas explicações, múltiplas analogias, múltiplas dimensões de análise (Spiro et al., 1987; Spiro & Jehng, 1990). Aprende-se, então, cruzando paisagens concep-

tuais ou fazendo-se *múltiplas travessias* dos conceitos em contextos diversos, onde os conceitos são mostrados como altamente interrelacionados e contextualizados.

Assim também é necessário, ensinar a utilizar o conhecimento de várias formas, em vários contextos onde a *utilização de casos* ganha importância fundamental (Pessoa & Nogueira, 2009). Os casos, na perspectiva de Spiro & Jehng (1990), são situações ou acontecimentos ou descrições desses acontecimentos com actualizada pertinência. Um caso pode ser uma cena de um filme, um caso médico, um acontecimento histórico, um capítulo de um livro ou um exemplo de uma situação concreta e actual (Spiro & Jehng, 1990).

Os casos pressupõem uma construção social e contextualizada do conhecimento por parte dos sujeitos na medida em que os formandos, em colaboração, identificam e resolvem problemas reais. A reflexão, o debate e a discussão em grupo são, nesta metodologia, privilegiados tanto na análise como na construção de um caso. De facto, hoje é relevada a importância dos casos e narrativas em situações educativas:

- como metáforas de um novo paradigma do conhecimento (Bruner, 1990). A valorização da *voz das coisas*, das *nossas próprias vozes*, aproxima-se da ideia de que o conhecimento implica, por um lado, um sujeito que conhece e, por outro, que este conhecimento não terá sentido para além deste sujeito (Pessoa, 2002);
- como instrumentos de educação. São expressões e instrumentos privilegiados de comunicação e de construção de conhecimentos organizando e integrando acções e acontecimentos do dia a dia em episódios significativos;
- como forma de pensar e um modo de representar. As pessoas apreendem o mundo narrativamente e as pessoas 'contam' o mundo narrativamente (Bruner, 1996).

A aprendizagem sobre o longo da vida como forma de aprendizagem ao longo da vida: as narrativas autobiográficas

Se existe algum consenso em torno do interesse e pertinência da utilização das narrativas autobiográficas em contexto de formação e de ensino-aprendizagem, a sua abordagem e conceptualização tem sido feita de forma diversa e segundo várias perspectivas, podendo incidir, por exemplo, na análise da relação entre as narrativas autobiográficas e a construção da identidade, nos processos de construção das próprias narrativas e mecanismos que lhe estão associados ou na interpretação das narrativas do ponto de vista dos tipos de memória envolvidos. A consideração das narrativas biográficas envolve assim dimensões que vão dos processos de interpre-

tação e de atribuição de significados à consideração do funcionamento da memória e dos níveis que podem estar envolvidos, aspectos que devem então ser tidos em conta numa reflexão sobre a utilização daquelas em contextos de educação e formação (Brockmeier, 2010). Neste ponto, procuraremos referir alguns dados em torno destas diferentes perspectivas e delimitar algumas implicações para o processo de ensino aprendizagem do adulto.

Conforme foi já referido, tem vindo actualmente a considerar-se que as narrativas autobiográficas constituem uma forma privilegiada de conhecimento e de atribuição de significado do ser humano (Bruner, 1990). Sendo consideradas uma representação do sujeito de acontecimentos gerais e específicos, de factos pessoais, uma representação da história pessoal, as memórias autobiográficas têm então como condição essencial, e também de alguma forma consensual, a de se referirem ao próprio sujeito, de serem memórias relacionadas com o *self* (Brewer, 1996), há sempre um Eu subjacente à memória autobiográfica, sem esta ligação crítica ao *self*, não se pode falar memória autobiográfica (Kihlstrom, 2000).

Nesse contexto, tem-se também considerado que as narrativas autobiográficas suportam e constroem o *self* e a identidade (Bruner, 1990). As “nossas histórias”, as histórias que cada sujeito conta acerca de si próprio são assim um processo de construção ou(re)invenção desse mesmo percurso pessoal, constituindo simultaneamente um processo de atribuição de sentido à história de vida. Os episódios e as narrativas autobiográficas permitem integrar os acontecimentos, dar um sentido de ordem à história pessoal, esclarecer e compreender momentos de decisão, suavizar momentos dolorosos, possibilitando o *insight* relativamente ao próprio desenvolvimento (Karpiak, 2000).

A este propósito, tem também vindo a enfatizar-se a importância de compreender os processos de construção e de atribuição de significado associados às narrativas autobiográficas, podendo colocar-se algumas questões, nomeadamente, quanto ao seu conteúdo. Descrevem os acontecimentos reais, são criações/organizações mentais e afectivas dos sujeitos? Como é que a memória representa o mundo interno e externo? Qual a relação entre as memórias autobiográficas e outras expressões da identidade do sujeito? Um tema recorrente incide então na fidelidade da memória autobiográfica e na compreensão das distorções que lhe podem estar associadas.

De acordo com McAdams *et al.* (1997), quando constroem as histórias sobre o seu passado, os sujeitos fazem-no de acordo com as suas características de personalidade e os seus motivos. As narrativas assentam nos factos, mas são também uma forma imaginativa de redimir o passado e tornar o futuro com sentido e as aparentes

imprecisões de memória não devem ser vistas como falhas mas como fazendo parte de um sistema de atribuição de sentido do ser humano - “as histórias de vida são construções psicossociais que procuram exprimir as verdades pessoais de cada um” (McAdams *et al.* 1997, 3).

Tendo em conta o referido, as narrativas autobiográficas podem ser consideradas, quer como elemento de construção do *self* e da identidade, quer como elaboração destes e, embora ainda não exista uma teoria sobre a formação de adultos, esta valorização do conhecimento biográfico remete necessariamente para o desenvolvimento de uma nova *epistemologia da formação* (Nóvoa, 1992). No âmbito desta é dada primazia ao papel do sujeito na sua própria formação, considerando-se que a pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida (Bueno, 2002, Dominicé, 2000, Nóvoa, 1992, Josso, 2002), o que permite uma revalorização da noção de experiência. No contexto desta abordagem, aquela não é usada como um meio de facilitar a transmissão de conhecimentos, mas sim como meio de pôr em evidência as formas como as aprendizagens se desenvolvem a partir de situações concretas, como se constroem através da acção ou com base nos acontecimentos existenciais. Josso (2002) sublinha também o papel do formando enquanto actor que assume as suas responsabilidades nas aprendizagens, o recurso às biografias educativas favorecendo uma maior consciência “da sua liberdade na interdependência comunitária”, enquanto sujeito coletivo, postulando-se assim uma *teoria da actividade do sujeito*. No mesmo sentido vai um estudo de Karpiak (2000), que evidenciou que a escrita de capítulos autobiográficos por parte de estudantes do ensino superior levou a um processo de auto-exploração e atribuição de sentido, a uma transformação da perspectiva de si próprios e do mundo. O modelo da aprendizagem transformativa desenvolvido por Mezirow (2000) constitui também uma referência importante neste contexto.

Um outro contributo para a compreensão da vertente formativa das memórias autobiográficas pode advir da identificação de tipos de memórias autobiográficas e da análise dos saberes e representações que lhes podem estar associados. Neste sentido, pode considerar-se, por exemplo, a distinção entre memória episódica e memória semântica. Se a memória autobiográfica foi habitualmente associada à memória episódica (Tulving, 1983), mais recentemente tem-se considerado que aquela pode englobar tanto memórias episódicas como semânticas (Piolino, 2006). A memória episódica é uma forma de memória autobiográfica que incide em acções ou experiências particulares, situadas no tempo e no espaço. Por sua vez, a memória semântica corresponde a um conhecimento mais geral e abstracto, podendo comparar-se a um dicionário mental, não se relacionando com um acontecimento específico e agrupando os conhecimentos gerais relativos ao passado. Estes conhecimentos

semânticos relativos ao sujeito resultam, segundo Piolino (2006), de um fenômeno de descontextualização progressiva do traço mnésico episódico que decorre da repetição de acontecimentos similares (teoria da semantização). Estes dois tipos de memória autobiográfica têm funções diferentes, a memória autobiográfica semântica permite uma consciência do mundo sem referência ao contexto específico de aquisição, possibilitando um sentimento de unidade e continuidade. Por seu lado, a memória autobiográfica episódica, permite viajar no tempo, voltar ao passado, estando associada a uma tomada de consciência da identidade pessoal. Esta distinção entre memória autobiográfica episódica e semântica constitui um desafio para os processos de formação, contribuem para a compreensão da natureza dos saberes envolvidos nas narrativas autobiográficas. Se a análise de narrativas autobiográficas evidencia o recurso aos dois tipos de memórias referidos, está ainda por explorar a compreensão da natureza e funções daquelas, as suas interrelações e dinâmicas, a descrição de diferentes tipos de memórias autobiográficas pode fornecer um referencial para a interpretação dos saberes envolvidos nas narrativas autobiográficas.

Em síntese

Os princípios aqui destacados, tanto nas teorizações, como nas estratégias pedagógicas discutidas, coadunam-se com os desafios contemporâneos de uma educação universitária emancipatória, que assume o estudante, bem como o professor, como sujeitos do processo, em relação mútua de ensino-aprendizagem, o que pressupõe, de modo especial no ensino superior, dadas as características dos sujeitos envolvidos, confronto de pontos de vista inter e intra-individuais, mas construção e compartilhamento de significações que, ao mesmo tempo em que promovam continuidades com os conhecimentos prévios, provoquem rupturas e promovam avanços em direção a outros conhecimentos e realidades, de modo crítico, reflexivo e comprometido com a transformação das pessoas e das relações.

Referências bibliográficas

- Brewer, W. F. (1996). What is recollective memory? In D. Rubin (Ed.). *Remembering our past: studies in autobiographical memory* (pp. 16-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brockmeier, J. (2010). After the archive: remapping memory. *Culture & Psychology*, Vol. 16, No. 1, pp. 5-35.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bueno, B. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*. vol.28 no.1.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da Aprendizagem- 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (2008). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. & Cabrito, B. (2008) (Orgs.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- Carvalho, M. (2006). *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Campinas, SP: Autores Associados; Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.
- Castanho, S. & Castanho, M. (2001) (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Coll, C. (1996). Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C. & Martí, E. (1996). Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Conway, M. (1996). Autobiographical knowledge and autobiographical memories. In D. Rubin (Editor). *Remembering our past: studies in autobiographical memory*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 67-93.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives*. London: John Wiley Sons.
- Finger, M. (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário & B. Cabrito (Org.) *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa.
- Finger, M. & Asún, J. (2003) *A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (2003). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.
- Gómez, A. Pérez. (2001) *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Jacobson, M. J. & Spiro, R. J.(1994) A framework for the contextual analysis of technology – based learning environments. *Journal of Computing in Higher Education*, vol 5 (2), pp. 3-32.
- Jacobson, M. J. & Spiro, R. J.(1994a) *Learning and applying difficult science knowledge: Research into the application of hypermedia learning environments*. Second Year Report, University of Illinois.
- Josso, C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Karpiak, I. (2000). Writing our live: adult learning and teaching through autobiography. *Canadian Journal of Continuing Education*, 26, 1, pp. 31 -50.
- Kenyo, G. & Randall, W. (1997). *Restorying our lives: personal growth through autobiographical reflection*. Weslport, Praeger.
- Kihlstrom, J. (2000). Memory, autobiography, history. Distinguished Lecture presented at the annual meeting of the Rocky Mountain Psychological Association, Tucson, April 2000. Retrieved August 2008 from <http://socrates.berkeley.edu/~kihlstrm/rmpa00.htm>.

- Kuenzer, A. Z. (2001). O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In S.Castanho & M.E. Castanho (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus.
- Lessard, C. (2006). A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Revista Educação e Sociedade*. Nº 94; Vol. 27 – jan./abr.. São Paulo: CEDES.
- Lesne, M. (1997). *Trabalho Pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- McAdams, D., Diamond, A., St. Aubin, Ed & Mansfield, E. (1997). Stories of commitment: the psychosocial construction of generative lives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 3, pp. 678-694.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- Marchand, H. (2005). *Psicologia do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Masetto, M. (1998). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Novoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto, Porto Editora.
- Oliveira, A. L. (2007). Quem são eles? O caso dos adultos no ensino superior. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano41-3, pp. 43-76.
- Oliveira, M. K. (1999). Jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 12. ANPED_____. (2000). O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre educação. In *Cadernos CEDES*, n. 35. Julho. Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.
- _____.(2004). Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, pp. 211-229.
- Palacios, J. (1995). Introdução à psicologia evolutiva: história, conceitos básicos e metodologia. In C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Pessoa, T. Mendes (2002). *Aprender a pensar como professor – contributo da metodologia de casos na promoção da flexibilidade cognitiva*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Pessoa, T. & Nogueira, F (2009). Flexibilidade cognitiva nas vivências e práticas educativas. In A. Nascimento & T. Hetkowski (Org.) *Educação e Contemporaneidade* (pp. 109-131). Bahia: EDUFBA.
- Piaget, J. (1973). *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense.
- _____.(2003). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, L.G.C. (2008). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Piolino, P.; Desgranges, B.; Clarys, D.; Guillery-Girard, B.; Taconnat, L.; Isingry, M., (2006). Autobiographical memory, autoeotic consciousness and self-perspective un aging. *Psychology and Aging*. 21, pp. 510-525.
- Placco, V. N.de Souza. (2001). Correntes psicológicas subjacentes à didática do ensino: em foco o professor do ensino superior. In S. Castanho & M. E. Castanho (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus.
- Rubin, D. C. (2006). The basic-systems model of episodic memory. *Perspectives on Psychological Science*, 1, pp. 277-311.

- Santos, B. de Sousa. (1996). Para uma pedagogia do conflito. In L. Eron Silva (Org.). *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina.
- Santos, B. de Sousa & Almeida Filho, N. (2008). *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina.
- Schön, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1992) Formar Professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord). *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Smolka, A. L. Bustamante. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In *Cadernos CEDES: Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural*. Nº 50.
- _____. (2004). Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. In C. Rossetti-Ferreira et al. (Orgs.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Spiro, R. J.; Vispoel, W. P.; Schmitz, J. G.; Samarapungavan, A. & Boerger, A. (1987). Knowledge Acquisition for Application: Cognitive Flexibility and Transfer in Complex Content Domains. In B. C. Britton & S. M. Glynn (Eds). *Executive Control in Processes in Reading* (pp. 177-199). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R.; Coulson, R.; Feltovich, P.; Anderson, D. (1988). Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in ill - structured domains. V. Patel (ed.) *Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 375-383). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spiro, R. J. & Jehng, J. C., (1990). Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the Nonlinear and Multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. In D. Nix & R. J. Spiro (Eds), *Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology* (pp. 163-205). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1998). Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milénio. In I. Alarcão. *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Abstract

This paper aims to analyse different theoretical contributions related to learning processes and establish the links between these concepts and teaching practice in higher education. This discussion becomes relevant in the context of the current reorganisation of universities and their practices, the contradictions in which demonstrate the epistemological dimension of this level of education. It questions not only what you learn, but also why and, especially, how we learn, in a perspective in which learning and teaching are inseparably related. Thus, the paper discusses the contributions of interactionist approaches such as the psychogenetics of Jean Piaget, the historical-cultural approach

of L. S. Vygotsky and the cognitive flexibility of Spiro. Based on these theories we discuss various teaching strategies, including the cases method and autobiographical narratives, as offering the potential for shared construction of meanings in contexts of interaction, mediation and complexity, in which students and teachers are able to participate in an emancipating process.

Résumé

L'objectif de ce travail est d'analyser des différentes contributions théoriques concernant des processus d'apprentissage ainsi que d'établir les articulations entre ces conceptions et la pratique de l'enseignant dans l'enseignement supérieur. Ce débat gagne pertinence dans le contexte des actuels réaménagements des universités et de ses pratiques, dont les contradictions mettent en relief la dimension épistémologique de ce niveau d'enseignement. Il est mis en question non seulement ce que l'on apprend, mais pourquoi et, surtout, comment l'on apprend, dans une perspective où apprendre et enseigner sont des relations indissociables. Dans ce sens, le texte discute des contributions issus d'abordages interactionnistes comme la psychogénétique de Jean Piaget, l'historique-culturelle de L. S. Vygotsky et la flexibilité cognitive de Spiro. A partir de ces théorisations il est mis en analyse quelques stratégies pédagogiques, notamment l'étude de cas et les narratives autobiographiques, comme possibilités de construction partagée de significations dans des contextes.