

THE COOPERATIVE LEARNING IN CELLS AND A SIGNIFICANT LEARNING EFFECTIVE IN THE CLASSROOM

Carmen Silvia Nunes de Miranda¹; Marília Studart Barbosa², Talita Feitosa de Moisés³

RESUMO

Este artigo tem por intuito fomentar a vivência da aprendizagem significativa rogeriana em sala de aula, a partir de uma articulação dessa com princípios e recursos da aprendizagem cooperativa desenvolvida pelo Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE). Tal encontro torna possível a busca por alternativas ao ensino formal dirigido e centrado no professor. A importância dada às experiências dos estudantes no processo de aprendizagem, com foco no desenvolvimento de seus potenciais e interesses, a relevância das relações humanas travadas nesse contexto educacional e a busca por recursos efetivos, são pontos convergentes dessas duas propostas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Aprendizagem significativa; Aprendizagem cooperativa.

ABSTRACT

This article is meant to ferment Roger's Significant Learning experience in the classroom, from an articulation of the bases and resources of Cooperative Learning developed by the Cooperative Cells Educational Program. Such interaction enables the search for alternatives to the Formal Directed Education focused on the teacher. The importance given to the experiences of students in the learning process, focusing on the development of their potential and interests, the relevance of Human relationships addressed in the educational context and the search for effective resources are converging points of these two proposals.

KEY-WORDS: Education; Significant learning; Cooperative learning.

RESUMEN

Este artículo se destina a fomentar el aprendizaje significativo de Rogers en aula de clase, a partir de una articulación de los principios y las características del aprendizaje cooperativo desarrollado por el Programa de Educación en Células Cooperativas – PRECE. El encuentro posibilitó la búsqueda de alternativas a la educación formal dirigida y enfocada en el profesor. La importancia dada las experiencias de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, centrándose en el desarrollo de sus potencialidades e intereses, la importancia de las relaciones humanas atrapadas en el contexto educativo y la búsqueda de soluciones eficaces, son puntos que están convergiendo en las dos propuestas.

PALABRAS-CLAVE: Educación, Aprendizaje Significativa, Aprendizaje Cooperativa.

¹ Psicóloga, mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

² Psicóloga, Coordenadora do Projeto Estudante Cooperativo da Coordenadoria de Protagonismo Estudantil da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará.

³ Estudante do 9º semestre do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), estagiária do Instituto Coração de Estudante.

INTRODUÇÃO

Este estudo teórico parte de questionamentos acerca das dificuldades na efetivação de uma aprendizagem significativa em sala de aula. Tais questões surgiram a partir de discussão junto a alunos e professores de diferentes instituições do ensino superior no XV Encontro Latino- americano de Abordagem Centrada na Pessoa, que aconteceu em Ouro Preto, Minas Gerais, em 2010.

Ressaltamos duas dentre as dificuldades apontadas na discussão: a dos alunos, acostumados a um modelo tradicional de educação (conteudístico e com foco nas notas), em envolverem-se numa aprendizagem auto-dirigida, em que não serão mais guiados e a dos professores em criarem formas de proporcionar tal aprendizagem, que exige flexibilidade e criatividade, por estar voltada muito mais a um pressuposto das relações humanas do que a um modelo a ser aplicado.

No momento dessa discussão travada no encontro latino de ACP de 2011 pudemos perceber a escassez de espaços de compartilhamento de experiências acerca dessa temática. Tais espaços são essenciais pelo fato de promoverem reflexões sobre o cotidiano da sala de aula que preza por uma aprendizagem significativa, tão na contramão do sistema de educação em que estamos inseridos.

Tal pensamento articula-se com a proposta proveniente deste trabalho de apresentar, mais como via de reflexão e estímulo à experimentação, princípios e recursos da aprendizagem cooperativa do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) para a efetivação da aprendizagem significativa.

A aprendizagem cooperativa do PRECE iniciou-se com uma experiência informal em educação, que ganhou força como um movimento social, permeando, hoje, os espaços formais de educação através de parceria com Secretaria de Educação do Estado do Ceará

(SEDUC–CE) e com a Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente, nomeia-se esse modelo de aprendizagem cooperativa devido a consonâncias e influências metodológicas da teoria norte-americana de aprendizagem cooperativa dos irmãos David W. Johnson e Rogers T. Johnson (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1987), embora se diferencie deste em alguns aspectos.

A proposta ‘precista’ constitui-se numa proposta singular de aprendizagem em grupo experiencial voltada para as vivências dos seus membros e para a possibilidade de transformação social e desenvolvimento local. É a este modelo, desenvolvido a partir das experiências de aprendizagem de jovens em grupos de educação informal no interior do Ceará, que nos referimos neste trabalho.

Desta forma, a inquietação gerada pela discussão no Encontro e o contato com a aprendizagem desenvolvida pelo PRECE levaram-nos a esboçar reflexões sobre a possível articulação entre aprendizagem significativa e a aprendizagem cooperativa precista, salvaguardando suas diferenças e especificidades. Este trabalho, nesse sentido, ressaltará o encontro entre as duas propostas no intuito de fomentar novos caminhos para a aprendizagem em sala de aula.

Para tanto, contaremos com três momentos: no primeiro, explanaremos brevemente acerca da aprendizagem significativa rogeriana, em seguida apresentaremos a aprendizagem cooperativa do PRECE a partir de sua história, com suas influências e diferenciações da teoria norte-americana de aprendizagem cooperativa, chegando a seus princípios e recursos metodológicos e por último, nos cabe uma articulação das propostas das aprendizagens significativa rogeriana e cooperativa do PRECE com foco na possibilidade de compreender o uso dos princípios e recursos metodológicos precistas, que conta com a apropriação da metodologia norte-americana, como caminhos para uma aprendizagem significativa em sala de aula.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

A partir de preocupações relativas à prática clínica, a Abordagem Centrada na Pessoa, desenvolvida pelo psicólogo norte-americano Carl Rogers (1902-1986), teve repercussões em diferentes áreas, para além da psicoterapia, como na resolução de conflitos, nos pequenos e grandes grupos e na educação (WOOD, 1983; 2008), esta última foco deste trabalho.

A temática da educação encontra-se inicialmente presente na obra desse autor em suas reflexões e experiências como professor universitário preocupado com a formação de terapeutas (ROGERS, 1975). Sempre arraigada à sua experiência pessoal, tais reflexões alcançam, ao longo do tempo, críticas profundas ao modelo convencional de educação e se organizam em torno de uma nova proposta de educação, a centrada no estudante.

Sobre tais críticas, numa entrevista a Richard Evans, Rogers (EVANS, 1979, p.66) comenta:

Acho que minha crítica mais profunda ao sistema educacional [...] é que ele se baseia na desconfiança ao estudante. Não confia nele para deixá-lo seguir suas próprias inspirações: dirigi-o; diz-lhe o que deve fazer; diz-lhe o que deve pensar; diz-lhe o que deve aprender.

Diferentemente do modelo convencional, na proposta centrada no estudante, o ensino, a transmissão de conhecimentos elencados por uma figura de autoridade, cede lugar a preocupações com a aprendizagem, aquisição de novos conhecimentos, gerando mudanças de percepção e de comportamento tanto nos alunos quanto nos professores (ROGERS, 1977; 1997).

Surge, assim, a ideia de aprendizagem significativa, que tanto na clínica quanto em situações educacionais, emergem de um clima de segurança e receptividade proporcionado pela vivência das atitudes facilitadoras e a confiança na capacidade do

organismo humano (dos clientes, estudantes, terapeutas, professores) de lidar da melhor forma possível num dado momento com as situações emergentes, rumo ao seu crescimento.

São três as atitudes facilitadoras: a autenticidade ou congruência; a compreensão empática; e a aceitação, confiança ou apreço. No que se refere à relação professor-aluno, temos que a autenticidade diz respeito a que o professor seja uma pessoa real diante do aprendiz, esteja consciente dos seus próprios sentimentos e permita-se senti-los e expressá-los quando considerar necessário. Já a empatia é colocar-se no lugar do aluno como se fosse ele, mas sabendo que não o é, ou seja, é ter uma atitude sensível de compreensão do modo como o aluno vê o mundo à sua volta, enxerga as situações em que se encontra e percebe a sua aprendizagem. A aceitação é ter interesse não possessivo pelo aprendiz como ser humano, dotado de sentimentos e potencialidades e ter um respeito à singularidade deste.

Vivenciando tais atitudes o professor proporcionaria um clima de segurança em sala de aula gerando uma mudança na qualidade do relacionamento pessoal com os alunos, embasando-se na confiança no organismo humano, o que levaria a uma aprendizagem auto-dirigida: “[...] se acredito na capacidade de cada um desenvolver sua potencialidade individual, proporcionar-lhe-ei todas as oportunidades e lhe permitirei a escolha de vias próprias e sua direção pessoal na aprendizagem.” (ROGERS, 1977, p.119)

A aprendizagem significativa volta-se para o envolvimento pessoal do aluno no seu processo de aquisição de conhecimentos, que a partir de questões relacionadas à sua vida e aos seus interesses, traça sua aprendizagem e por ela é responsável. Não afirmamos com isso que tudo cabe ao aluno, sobrando ao professor uma postura de passividade, como por vezes é atribuída a profissionais nessa vertente. Longe disso, ao professor caberia centrar-se mais no processo de aprendizagem do que no de ensino como a educação convencional aponta. Assim, ele

Em vez de empregar a maior parte do tempo em preparar planos de aula e exposições orais, concentra-se na promoção de todas as espécies de recursos que

poderão proporcionar a seus alunos uma aprendizagem experiencial correspondente às necessidades deles (ROGERS, 1977, p.135).

O professor facilitaria a aprendizagem significativa a partir das atitudes já mencionadas e da crença no organismo humano ao crescimento, mas também se colocaria à disposição dos alunos em suas necessidades individuais e de grupo, estando preparado a responder intelectual e emocionalmente, tal como Rogers (1977, p.135) aponta: “Põe-se a si próprio, o seu saber e a sua experiência especiais, claramente à disposição dos alunos, mas não se impõe a eles”.

Percebe-se, assim, a clara distinção entre uma postura de passividade e o papel apontado para o professor como um facilitador da aprendizagem significativa. Neste, ele busca suscitar a motivação dos alunos através das atitudes e da preparação de recursos que auxiliem na efetivação de tal aprendizagem na busca contínua por uma ‘metodologia pessoal’ (ROGERS, 1977), ou seja, metodologias congruentes com o seu jeito de ser, com as quais se sinta confortável.

Tal aprendizagem é apontada por Rogers (1977; 1997) como essencial num contexto social que, longe de ser imutável, passa por modificações contínuas e em que um dado conteúdo é ultrapassado em pouco período de tempo. Para este autor, resta-nos ‘aprender a aprender’ (ROGERS, 1977) para uma melhor aquisição de conhecimentos tão fluidos. Desta forma, a criatividade e a lida com mudanças fazem parte do processo educacional tanto para o aluno, na construção e aquisição de conhecimentos, como para o professor, na implicação e busca por recursos e propostas criativas para a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula.

A aprendizagem significativa pressupõe que haja a possibilidade para o aluno de dar sentido ao que é aprendido em sala de aula. Para que faça sentido, tanto professor quanto o aluno devem assumir uma proposta cooperativa de construção do conhecimento, onde ambos se reconheçam como colaboradores desse processo. Ao mesmo tempo em que o

professor propõe um lugar ativo para o aluno, ele também dá sentido ao seu novo lugar, que é o de facilitador do conhecimento, sendo ele tão aprendiz quanto o aluno no sentido de que tudo que é vivenciado também é novo para ele:

O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender, que aprendeu como se adaptar e mudar, que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que somente o processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança (ROGERS, p.110, 1977).

Quando o professor reconhece que no ambiente da sala de aula (e nos espaços de aprendizagem agregados a ela) os alunos compreendem melhor os conteúdos que se relacionam com suas experiências pessoais, é possível trabalhar com numa proposta de aprendizagem significativa que opera para além da cognição, reconhecendo que há uma “seleção afetiva” dos conteúdos, ou seja, os alunos têm mais facilidade de aprender o que faz mais sentido para eles dentro dos seus contextos de vida. Segundo Bondía (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

É exatamente essa noção de que o que o professor transmite não é, necessariamente, o que o aluno experimenta que deve ser compreendida quando falamos de aprendizagem significativa. O foco da educação passa a não ser mais o ensino, a transmissão de um conhecimento, mas a aprendizagem, a experimentação desse, pois, para Rogers (1977;1997), ninguém ensina ninguém, no sentido de que a aquisição de um conhecimento tem como base primordial aquele que aprende, seus interesses e experiências. Há uma mudança filosófica e política, de visão e postura dos envolvidos no processo de educação com a descentralização do poder da figura do professor e maior ênfase nos alunos.

Isso não significa que o professor abra mão de qualquer método em sala de aula, deixando ao aluno a responsabilidade por selecionar o que ele deseja conhecer. Cabe ao professor aproximar-se das experiências pessoais dos alunos e com isso favorecer a

aprendizagem criando um clima propício em sala de aula para o desenvolvimento das potencialidades desses.

Rogers (1977) aponta alguns métodos e recursos possíveis provenientes de experiências em sala de aula como um convite aos professores experimentarem criativamente formas de propiciar aprendizagem significativa: “A intenção foi, antes, a de oferecer um estímulo facilitador, sugestões úteis a vias de acesso que ele [o professor] pode experimentar ou adaptar, segundo a sua própria personalidade e o seu estilo próprio” (ROGERS, 1977, p.146).

Embora Rogers tenha lançado o convite, abrindo espaço para a experimentação de recursos variáveis nesse contexto de aprendizagem significativa em sala de aula, o pensamento corrente nos corredores acadêmicos é de que se trata de uma postura passiva do professor e de aversão à utilização de recursos para além da efetivação das atitudes facilitadoras. É na contra-mão desse pensamento que caminhamos ao buscar métodos que auxiliem o professor a efetivar a aprendizagem significativa em sala de aula, a partir da aprendizagem cooperativa vivenciada no PRECE. Ressaltamos, no entanto, que “[...] nenhum dos métodos aqui mencionados terá eficácia, a menos que a genuína intenção do professor seja a de criar um clima dentro do qual haja liberdade para aprender” (ROGERS, 1977, p.140).

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO PRECE

Para chegarmos ao que estamos denominando de aprendizagem cooperativa do PRECE é necessário que compreendamos um pouco do seu surgimento e de sua proposta, diferenciando-o da aprendizagem cooperativa tradicional norte-americana. Assim, apresentaremos rapidamente o histórico do PRECE, seguindo por uma breve explanação

acerca das articulações e diferenças entre os dois modelos, trajetória necessária para alcançarmos os objetivos deste trabalho.

HISTÓRIA DO PRECE

O Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) é um movimento popular que promove a transformação social através da educação. O Programa propõe aos jovens de origem popular um modelo de aprendizagem participativo cujo foco do processo pedagógico centra-se na interação e cooperação entre os estudantes.

O idealizador do PRECE foi Manoel Andrade, professor universitário da Universidade Federal do Ceará (UFC) oriundo da localidade rural Cipó, em Pentecoste (CE). Incomodado com a realidade de sua comunidade de origem, em que havia um grande número de jovens fora da faixa etária escolar ou que haviam abandonado os estudos, convidou, em 1994, um grupo de sete jovens para esses estudarem juntos. A princípio, objetivava-se que conseguissem voltar a estudar e concluíssem a educação básica. Incentivados, passaram a almejar o ingresso na Universidade Pública, com a qual conquistariam novas possibilidades profissionais e sociais (PRECE, 2011).

A proposta do referido professor aos estudantes foi que se reunissem diariamente, mesmo em sua ausência, e juntos estudassem os conteúdos, cada um contribuindo a seu modo para aprendizagem coletiva. Cada estudante deveria optar pelo assunto com o qual mais se identificava, assumindo o papel dentro do grupo de promover a discussão sobre o tema, a partir do qual todos partilhariam seus conhecimentos, realizando uma “mútua educação” (AVENDAÑO, A. C. A, 2008). O grupo deveria reunir-se durante a semana, e aos fins de semana, encontrar-se-ia com o professor para resolução de eventuais dúvidas e compartilhamento do que havia acontecido.

A iniciativa a princípio foi alvo de muitas críticas e desdém: “Como vão aprender sem um professor ali para ensinar?!”; “Não dá pra confiar num grupo de adolescentes decidindo o que vão fazer!”; “O que um menino desses tem para ensinar para o outro?!” De fato, eles teriam que ultrapassar uma série de barreiras: geográficas, financeiras e, em especial, educacionais, advindas da fragilidade da escolarização pública do Brasil, principalmente, no campo. Apesar de toda a descrença e da desconfiança por parte de familiares, da comunidade e mesmo, em alguns momentos, dos próprios estudantes (GOMES, 2010), o professor mantinha-se convicto de que o grupo tinha em si tudo o que lhe era necessário para seu processo de construção de conhecimento.

É importante destacar que o convite a estudarem juntos implicava em viverem juntos, devido às dificuldades supracitadas. A solução viável foi deixarem suas casas para irem morar numa antiga casa de farinha cedida pelos pais do professor Manoel. Esses jovens passaram a partilhar não somente conhecimento, mas também dificuldades, sonhos, sentimentos, enfim, suas vidas.

O grupo de estudo foi denominado de Célula Educacional Cooperativa, termo empregado fazendo alusão às características biológicas das células vivas, tais como organização autônoma, potencial de desenvolvimento e multiplicação que uma unidade celular possui essencialmente. Surgia, assim, uma característica intrínseca a essa metodologia – o vínculo.

Contando com o apoio mútuo, o grupo de estudantes conseguiu concluir a educação básica, mas não somente isso, cerca de dois anos depois, em 1996, houve o primeiro estudante aprovado para um curso do ensino superior, pedagogia na Universidade Federal do Ceará. A utilização da metodologia em célula apresentou-se como um meio potencializador da aprendizagem destes jovens, de maneira que esses, não só conseguiram retomar seus

estudos básicos, mas, a revés de todas as dificuldades vividas, obtiveram êxitos, como o ingresso na Universidade.

A partir de então, muitos estudantes aderiram ao PRECE, aumentando também o número de estudantes de origem popular em universidades públicas. Os universitários “precistas” passaram a ser multiplicadores do Programa, retornando aos fins de semana as suas comunidades de origem a fim de acompanhar o desenvolvimento de novas células educacionais (AVENDAÑO, A.A, 2008).

Ao longo dos 17 anos de história houve cerca de 500 aprovações em Universidades e cerca de dois mil estudantes secundaristas participando das Escolas Populares Cooperativas. Hoje as células de aprendizagem estão distribuídas por sete municípios do estado do Ceará em 13 Escolas Populares Cooperativas (EPCs), que são associações civis constituídas por estudantes “que formam uma rede de atuação em educação básica, controle social, governança e desenvolvimento econômico” (AVENDAÑO, A. C. A, 2008, p.29).

A metodologia do PRECE foi amplamente difundida na Universidade Federal do Ceará em 2008 com a criação da Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC), um programa da Pró-Reitoria de Graduação da UFC que incentiva os estudantes a organizarem grupos de estudos cooperativos nos diversos ambientes e unidades acadêmicas. Em junho de 2011, foi inaugurada a Escola Estadual de Educação Profissional de Pentecostes em parceria com a UFC para viabilizar a implantação da metodologia da aprendizagem cooperativa em sala de aula, a pioneira no Brasil com essa proposta.

Além disso, o PRECE, em reconhecimento a relevância de seu trabalho, terá sua metodologia implementada nas escolas estaduais da rede pública através do Projeto Estudante Cooperativo da Coordenadoria de Protagonismo Estudantil da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará (PROJETO ESTUDANTE COOPERATIVO, 2011).

Haja vista a tamanha repercussão que essa experiência educacional obteve, tem-se dedicado a compreensão e sistematização dessa metodologia em Células de modo que possa ser utilizada nos diversos espaços educacionais. Para tanto, tem-se buscado alguns referenciais teóricos advindos de outras práticas que dialogam com a metodologia vivenciada em Célula tais como os estudos de Paulo Freire e Carl Rogers (VIEIRA, 2008). Desde 2008, esforços são dedicados a entender uma proposta pedagógica norte-americana – Aprendizagem Cooperativa (JOHNSON, R. T., JOHNSON, D. W., HOLUBEC, 1987) – e construir os pontos de articulação dessa teoria com a prática do PRECE.

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA NORTE-AMERICANA E A APRENDIZAGEM COOPERATIVA DO PRECE

A aprendizagem cooperativa é um termo genérico utilizado por diversos autores para referirem-se ao uso de métodos cooperativos em sala de aula, valorizando as competências sociais em detrimento da competição, característica da educação tradicional. Consistindo numa alternativa ao individualismo, salienta a solidariedade, conjugação de esforços, responsabilidade individual e social (LOPES & SILVA, 2009).

A aprendizagem cooperativa sistematizada pelos irmãos americanos Johnson & Johnson é considerada “[...] um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas.” (LOPES & SILVA, 2009, p.3).

Apresentaremos a seguir alguns dos elementos da Aprendizagem Cooperativa tradicionalmente utilizada nos Estados Unidos, Canadá, Espanha, Portugal, fazendo uma interlocução com os elementos da Aprendizagem Cooperativa difundida pelo PRECE no estado do Ceará. É importante destacar que o contato com essa Aprendizagem Cooperativa norte-americana tem dado subsídios ao PRECE em seu processo de sistematização

metodológica, principalmente no que se refere aos princípios que permeiam o funcionamento das Células de Aprendizagem Cooperativa.

A Aprendizagem Cooperativa tradicional (LOPES & SILVA, 2009) trabalha com cinco elementos essenciais: interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, interação estimuladora (de preferência face a face), competências sociais e processo de grupo.

O primeiro, a interdependência positiva, é considerado o elemento principal da aprendizagem cooperativa, ele diz respeito a uma noção de que o sucesso do grupo depende do sucesso de cada membro quando se reconhecem como responsáveis uns pelos outros, podendo colaborar entre si na troca de conhecimento (LOPES & SILVA, 2009; JOHNSON, JOHNSON e KARL, 1998).

No PRECE esse elemento está presente desde o início, apesar de não ter sido nomeado desta forma, uma vez que a metodologia de estudo em Células Cooperativas parte do princípio de que a colaboração entre os estudantes no compartilhamento da vida e dos estudos é essencial para a formação de vínculos e para a criação de um espaço de cooperação que favoreça o crescimento pessoal e grupal dos estudantes. É válido lembrar que nos primórdios do projeto, quando os sete primeiros estudantes iniciaram o estudo em Célula, eles passaram a morar na antiga casa de fazer farinha na comunidade Cipó, convivendo em tempo integral, o que favoreceu, desde então, a noção de que havia uma interdependência entre eles.

A interdependência social positiva, como uma compreensão de que cada um faz parte e tem uma contribuição singular, insubstituível e que se complementa com a dos demais na configuração do grupo nos leva a um segundo elemento, a responsabilidade individual e grupal.

Esse segundo elemento da Aprendizagem Cooperativa norte-americana se refere à crença de que o grupo é capaz de assumir uma responsabilidade coletiva na busca dos seus

objetivos, estando cada membro responsável por uma “parcela” dessa responsabilidade (LOPES & SILVA, 2009; JOHNSON et al, 1998).

Na metodologia do PRECE, podemos fazer uma correspondência desse elemento com uma modalidade de ação educativa historicamente construída pelo programa, que é a formação de protagonistas juvenis. Segundo Costa (2011, s/n)

[...] no campo da educação, o termo protagonismo juvenil designa a atuação dos jovens como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla.

Nesse sentido, compreendemos que a metodologia de aprendizagem em Células Estudantis Cooperativas forjam nos jovens “precistas” esse protagonismo juvenil, uma vez que eles não só compõem um grupo de aprendizagem, mas participam de uma ampla rede solidária e engajada sócio-politicamente com as questões de suas comunidades e municípios. Avendaño (2008, p. 30), nos traz, a respeito disso

O que se denomina genericamente de “precista” não é apenas aquele que participou de projetos educacionais do PRECE, e sim qualquer sujeito envolvido na rede de ações protagonizadas por um coletivo, que possui origens, caminhas e objetivos semelhantes - sejam elas ações educacionais, político-comunitárias ou referentes ao processo de desenvolvimento da economia local. Esse coletivo possui um cíclico processo de conscientização individual e comunitária, provocando a transformação da realidade por meio da utilização do saber e do auto-conhecimento dos sujeitos como seres ativos e históricos.

Um terceiro elemento da Aprendizagem Cooperativa norte-americana, denominado interação estimuladora, de preferência face a face, parte da idéia de que a interação entre os alunos em prol de um objetivo estabelecido coletivamente gera um maior compromisso pessoal de uns com os outros e, conseqüentemente, maior chance de sucesso pessoal e grupal (LOPES; SILVA, 2009; COCHITO, 2004).

Esse elemento dialoga com uma prática precista que é a valorização das histórias de vida dos estudantes. Como eles estão em interação constante, seja por conta de atividades voltadas aos estudos ou devido a outras atividades nas quais estão coletivamente engajados,

há um incentivo para que os estudantes compartilhem as suas histórias de vida como um método para favorecer uma mútua compreensão entre eles e fortalecer os vínculos existentes.

Um quarto elemento da Aprendizagem Cooperativa norte-americana diz respeito às competências sociais, que são relativas à necessidade de que os alunos aprendam algumas habilidades sociais e tenham motivação para usá-las no trato uns com os outros no dia a dia, como também para gerenciar conflitos de maneira positiva. Algumas dessas habilidades seriam: aceitar as diferenças, pedir ajuda, partilhar os materiais, dentre outras (JOHNSON; JOHNSON, 2005; LOPES; SILVA, 2009).

A realidade norte-americana de questões sociais relacionadas a preconceitos sócio-raciais, que se mesclam com uma série de outras formas de discriminação, tornando o ambiente escolar muitas vezes propício a prática de violência verbal e física entre os alunos, favoreceu a composição, na construção da Aprendizagem Cooperativa norte-americana, de uma série de habilidades voltadas para os conflitos contextualizados nesse cenário (COCHITO, 2004).

Quando nos deparamos com a realidade brasileira, nordestina e, mais especificamente cearense de um histórico de exclusão e desigualdades sociais, contexto no qual o PRECE está inserido, percebemos como seus princípios estão voltados para a transformação dessa realidade. O PRECE traz arraigado a sua prática valores e atitudes relativos à cooperação, solidariedade, doação, dedicação, fraternidade, a citar alguns, que vem sendo passado de uma geração de estudantes para outra. Conforme Arneide Avendaño (2008, p.48), “[...] faz parte do currículo [das EPCs] um curso de Formação Política, em que os estudantes mediante textos e debates, discutem sua realidade e o que fazer para transformá-la.” Essa postura cidadã torna-se, pois, um elemento fundamental para constituição dessa metodologia.

O último elemento é o processo de grupo, que “são balanços regulares do funcionamento do grupo e da progressão da aprendizagem” (COCHITO, 2004, p.26). É um momento de avaliação grupal em que são tomadas decisões a respeito do que deve ser mantido ou modificado para que se alcancem os objetivos desejados por todos. A aprendizagem cooperativa traz essa prática como algo contínuo e freqüente após o encerramento de cada atividade grupal (LOPES; SILVA, 2009). Esse modelo sistemático de avaliação fortalece ainda mais a postura dialógica que o PRECE pressupõe em sua metodologia, pois avaliação da aprendizagem é feita tanto em relação ao trabalho em si, quanto à forma como os estudantes trabalharam em grupo.

Na aprendizagem cooperativa norte-americana há uma proposta de construção de conhecimento através das interações entre alunos. Para tanto, é empregado uma série de métodos e técnicas que são estruturados a fim de promover uma cooperação entre os discentes. O professor/facilitador tem, nesse caso, o papel de apresentar o conteúdo, propor atividades coletivas e fazer um acompanhamento da forma como essas são realizadas nos grupos.

A proposta do PRECE é o estudo em células cooperativas (em sala ou fora dessa), em que os estudantes dirigirão sua aprendizagem em grupo tendo como base os elementos já apresentados, além de recursos técnicos que podem ser utilizados, facilitando a dinâmica e efetivação de tais elementos explicitados acima. Ao professor cabe auxiliar, monitorando os estudantes sempre que necessário na realização das atividades e percalços que surgirem.

Percebemos, com o exposto, a busca do PRECE numa apropriação crítica de alguns elementos e preceitos do método cooperativo estadunidense. A contextualização da realidade a qual se encontra inserido e uma maior ênfase no diálogo, experiência e liberdade dos estudantes, apontam especificidades que perpassam tais apropriações e configuram a aprendizagem cooperativa precisa como singular.

RECURSOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA DO PRECE NUMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa, diferentemente da cooperativa, não se caracteriza como um método com técnicas específicas para a aquisição do conhecimento. Ela se configura mais como uma proposta de redirecionamento da relação aluno-professor no contexto de aprendizagem, onde a figura do professor cede espaço a do facilitador e a aprendizagem ocorre a partir das vivências experimentadas pelo aluno. Nesse sentido, a aprendizagem:

não se baseia nas habilidades de ensinar de um líder, no seu conhecimento erudito do campo, no planejamento do currículo, no uso de subsídios áudio-visuais, na programação do computador utilizado, nas palestras e aulas expositivas, na abundância de livros, embora tudo isso possa, uma vez ou outra, ser empregado como recurso importante. Não, a facilitação da aprendizagem significativa baseia-se em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz (ROGERS, 1977, p. 111).

A aprendizagem cooperativa do PRECE, devido influências da aprendizagem cooperativa norte-americana, adota técnicas e sistematizações. Mas diferencia-se desta na medida em que a vivência dos integrantes e a relação entre esses ganham destaque na aprendizagem, promovendo uma liberdade entre os estudantes e fomentando o protagonismo juvenil.

A importância do diálogo e da experiência pessoal nas células de aprendizagem cooperativa pode ser observada pelo uso sistemático do recurso de contação da história de vida, em que os estudantes conversam sobre sua vida pessoal com o intuito de se conhecerem mais e fortalecerem a relação, e da relevância dada a momentos de conversas informais nos encontros em células. É nesse sentido que aproximamos a experiência do PRECE de uma aprendizagem significativa e vivencial, o que nos permite uma articulação de seus recursos com a proposta rogeriana de educação.

O compartilhamento das histórias de vida em meio aos sentimentos e livros, incluindo aí o professor, que na aprendizagem cooperativa tradicional desenvolve função de monitorar os estudantes, traz uma dimensão mais fluída e igualitária no processo educacional. No PRECE, a valorização da cooperação grupal na construção do conhecimento possibilita também um espaço permissivo em que o aluno direciona sua própria aprendizagem.

A organização da turma em grupos é uma ação primordial. Mais que agrupar os estudantes aleatoriamente há uma intencionalidade por parte do facilitador/professor no processo de divisão de grupo. Assim, após a exposição de um determinado conteúdo, os alunos reúnem-se em pequenos grupos, cada um com um papel específico e devem juntos realizar as atividades propostas pelo professor, requerendo, dessa forma, uma responsabilização individual e grupal na construção do conhecimento (JOHNSON, JOHNSON; KARL, 1998; COCHITO, 2004).

Os estudantes são incentivados a organizarem-se de forma que cada um contribua efetivamente para concretização da tarefa. É possível que o professor sugira algumas atribuições, levando em consideração em que consiste a atividade proposta. Por exemplo, se o grupo é dividido para discussão de um tema pode-se atribuir papéis como de um relator da discussão desenvolvida pelo grupo, um representante para apresentação da idéia, um mediador do debate, um gerenciador do tempo de fala, etc. (LOPES; SILVA, 2009).

É importante que os estudantes sintam-se a vontade para criar os papéis que julgam necessários para o bom funcionamento do grupo. Nas Células do PRECE acontece dos estudantes designarem alguém para ficar responsável por “acalmar os ânimos” caso a discussão fique acalorada diante de um tema polêmico ou ainda alguém responsável pelo intervalo e organização de um lanche. O grupo tem autonomia para decidir o que favorece sua dinâmica. Conforme apontou Rogers (1978, p.52): “[...] o grupo reconhece no seu processo os elementos não-saudáveis, centra-se neles, filtra-os ou elimina-os, e continua, tornando-se num

grupo mais saudável.” Cabe, portanto, ao professor/facilitador confiar nesses diversos arranjos grupais.

Vale a pena salientar a importância de esses papéis terem um caráter rotativo, ou seja, que cada membro do grupo tenha a chance de assumir diferentes funções (COCHITO, 2004), o que propicia um espaço em que todos tenham a chance de experimentar-se de diferentes formas, promovendo um ambiente favorável às potencialidades dos estudantes.

Além da contação da história de vida e da atribuição de papéis, existem algumas técnicas que o professor/facilitador pode utilizar. Tais técnicas provêm da aprendizagem cooperativa norte-americana, tendo sido apropriada pelo PRECE de forma a promover o diálogo entre os estudantes e uma aproximação pessoal, além propiciar experiências de cooperação entre esses.

Com tais recursos, ao invés de uma exposição unilateral advinda do docente sobre determinado assunto, como na educação tradicional, os estudantes poderão construir cooperativa e experiencialmente conhecimentos sobre o assunto. Alguns destes recursos (LOPES; SILVA, 2009) seriam:

A) CO-OP CO-OP (ver figura 1)

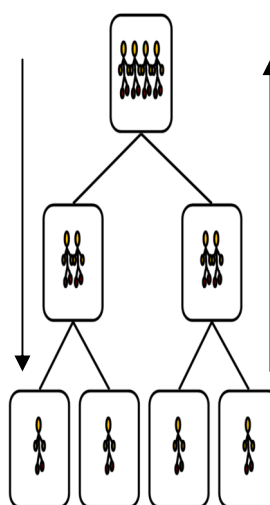


Figura 1

- 1- Um tema abrangente é escolhido para toda a classe, que estará dividida em grupos;
- 2- O tema é dividido em sub-temas que serão distribuídos entre as duplas de estudantes;
- 3- Estes sub-temas serão divididos em tópicos de forma que cada estudante da dupla fique responsável por um tópico específico;
- 4- Cada um estudará individualmente seu tópico, em seguida reuni-se com sua dupla e discute o sub-tema;
- 5- Posteriormente, o grupo inicial se juntará para discutir o tema completo.

B) Grupos de Especialistas ou Jigsaw (ver figura 2)



Figura 2

Primeira etapa: os estudantes são divididos em grupos nos quais estudarão um único tema, tornando cada membro do grupo “especialistas” em determinado subtema.

Segunda etapa: novos grupos são montados de modo que cada um deles contenha um “especialista” de cada um dos subtemas, havendo uma socialização entre todos os membros.

O uso de tais recursos parte de uma postura de confiança do professor nas potencialidades dos alunos e na capacidade desses em responsabilizarem-se por sua própria aprendizagem. A sala de aula pode torna-se um espaço de “aprender a aprender” (ROGERS,

1977), em que cada sujeito co-responsabiliza-se não somente pela sua aprendizagem, mas também de seus colegas.

Ao utilizar as divisões de grupo expostas acima como técnicas em sala de aula para viabilizar um espaço propício à liberdade de aprender, tendo como base a relação interpessoal dos estudantes, o professor estará propiciando um ambiente favorável para a aprendizagem significativa.

CONCLUSÃO

Partindo de questionamentos sobre a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula, tomamos a experiência de aprendizagem em células cooperativas, com seus princípios e recursos advindos da aprendizagem cooperativa norte-americana, como inspiração para novas configurações em sala de aula.

Apesar de influências do modelo cooperativo norte-americano, a experiência cooperativa precisa possui seu próprio terreno metodológico e diferencia-se, dentre outras coisas, por sua maior ênfase na experiência de vida dos estudantes e no protagonismo desses, com a possibilidade de transformação social. Assim, acreditamos que a aprendizagem cooperativa vivenciada pelos estudantes do PRECE apontam um caminho de práticas que primam por um aprendizado centrado nas experiências autênticas dos estudantes.

Elas alertam uma necessidade de se repensar a relação estabelecida entre alunos e professores nos processos de aquisição de conhecimento, onde ambos devem revisar os seus papéis, muitas vezes cristalizados no cotidiano escolar, para a construção de uma nova forma de aprendizagem significativa, ou seja, enraizada no desejo sincero do aluno em aprender e na disponibilidade real do professor de assumir o seu lugar de acompanhante do aluno, e não de dirigente, no seu caminho de conhecimento.

É nesse sentido que acreditamos na possibilidade de apropriação por parte dos professores de metodologias e recursos advindos dessas experiências, adaptados para as suas realidades cotidianas, com o objetivo de uma implementação da aprendizagem significativa em sala de aula.

Buscamos, assim, com este escrito, propiciar reflexões acerca da implementação da aprendizagem significativa rogeriana e da necessidade da experimentação, por parte do professor, de novos recursos, vivenciados de forma autêntica, que permitam aos estudantes trilharem sua própria trajetória educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVENDAÑO, A.A. Pré-vestibular Cooperativo: uma experiências exitosa no sertão do Ceará. In: XIMENES, V.M.; AMARAL, C.E.M; REBOUÇAS JÚNIOR, F.G. **Psicologia Comunitária e Educação Popular**: vivências de extensão/cooperação universitária no Ceará. Fortaleza: LC Gráfica e Editora, 2008.

AVENDAÑO, A.C.A. PRECE: Caminhadas de sujeitos comunitários. In: XIMENES, V.M.; AMARAL, C.E.M; REBOUÇAS JÚNIOR, F.G. (orgs) **Psicologia Comunitária e Educação Popular**: vivências de extensão/cooperação universitária no Ceará. Fortaleza: LC Gráfica e Editora, 2008.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, nº 19. jul 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDI_A.pdf>. Acesso em: 8 ago, 2011.

COCHITO, M.I.G.S. **Cooperação e Aprendizagem**: educação intercultural. Lisboa: ACIME, 2004.

CONEXÕES DOS SABERES. Universidade Federal do Ceará. Objetivos. Disponível em: <www.conexoes.ufc.br/programa.htm>. Acesso em: 12 ago. 2011

COSTA, A.C.G. **Protagonismo Juvenil**: o que é e como praticá-lo. Disponível em: <<http://4pilares.net/text-cont/costa-protagonismo.htm>> Acesso em: 12 ago. 2011.

EVANS, R. I. **Carl Rogers**: o homem e suas idéias. São Paulo: Martins Fontes, 1979. 196 p.

GOMES, M.C. **Canafístula: vida e esperança no sertão nordestino** – Estudo sobre a experiência de desenvolvimento local na organização sócioeconômica do povoado de

Canafístula, Apuiarés/CE. 2010. 155f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; KARL, A. **A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades: qual é a evidência de que funciona?** Smith in Change. Vol. 30. Issue 4. p.26, Jul/Aug 1998 <Disponível em: <http://www.andrews.edu/~freed/ppdfs/readings.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2011 .

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. **Structuring cooperative learning: lesson plans for teachers.** Edina, MN: Interaction Book Company, 1987.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Teaching students to be peacemakers.** 4.ed. Edina, MN: Interaction Book Company, 2005.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor.** Lisboa: LIDEL, 2009.

VIEIRA, E. M. **Atividade Comunitária e Conscientização: uma investigação a partir dos modos de participação social.** 2008, 135p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, 2008.

PRECE. **Programa de Educação em Células Cooperativas.** Histórico. Disponível em: < www.prece.ufc.br >. Acesso em: 12 ago. 2011.

PROGRAD. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Federal do Ceará. Coordenadorias. Disponível em: < www.prograd.ufc.br >. Acesso em: 12 ago. 2011.

PROJETO ESTUDANTE COOPERATIVO. Disponível em: < www.estudentecooperativo.blogspot.com>. Acesso em: 12 ago. 2011.

ROGERS, C. R. **Terapia centrada no paciente.** 1a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

ROGERS, C.R. Posso ser facilitador num grupo? In: ROGERS, C. R. **Grupos de Encontro.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender.** 4.ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa.** 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.4

ROGERS, C. R.; KINGET, G. M. **Psicoterapia e relações humanas: teoria e prática da terapia não-diretiva.** 2.ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

WOOD, J. K. Terapia de grupo centrada na pessoa. In: **Em busca de vida: da terapia centrada no cliente à abordagem centrada na pessoa.** São Paulo: Summus, 1983.

WOOD, J. K. *et al* (Org.). **Abordagem Centrada na Pessoa.** 4.ed. Vitória: EDUFES, 2008.

UFC. Universidade Federal do Ceará. Notícias. Disponível em: <
www.ufc.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=11709&Itemid=90>
Acesso em: 12 ago. 2011.