

---

## 4. A PRÁTICA SOCIAL, A TECNOLOGIA E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

---

*Paulo Brazão*  
Universidade da Madeira

### 4.1. A prática social como fenómeno gerador da aprendizagem

O conceito de prática social é definido por Wenger (1998) como um fazer inerente a um contexto histórico e social com significado. O conceito de prática salienta o carácter social e negociado explícito e tácito dos percursos dos indivíduos.

Este "fazer" social de natureza mais ampla e dinâmica intervém na definição das comunidades sociais. Uma prática social é inerente à existência de comunidades que se reconhecem mutuamente num determinado tipo ou conjunto de "fazeres".

As comunidades de prática não podem ser decretadas ou formalmente instituídas. Também não implicam forçosamente co-presença, um grupo bem identificado ou fronteiras socialmente visíveis.

As práticas em comunidade devem manter algumas características que as possam identificar como fontes de coerência. Existem três dimensões de uma comunidade de prática – um empenhamento mútuo, um empreendimento conjunto e um reportório partilhado, (Wenger, 1998).

Não vamos aqui desenvolver cada um destes aspectos, para nos debruçarmos sobre a questão da aprendizagem enquanto fenómeno situado.

Na perspectiva de Lave e Wenger, (1991), o conhecimento é um fenómeno situado e como tal é elemento integrante das práticas sociais. Nesse sentido, a aprendizagem é uma dimensão integral e inseparável da prática social. Como aspecto desta, envolve a pessoa na sua globalidade, implicando não apenas uma relação com actividades específicas, mas uma relação com comunidades sociais, o que implica que os indivíduos se tornem participantes, membros, um tipo de pessoa, uma identidade.

Nesta perspectiva, aprender significa tornar-se uma pessoa diferente face às possibilidades dos sistemas de relações, com significado, que as tarefas, as funções e compreensões possibilitam. Aprender é condição e forma evolutiva de pertença a uma comunidade social.

Aqueles autores afirmam que aprender, pensar e saber, dizem respeito a relações entre pessoas em actividade, inseridas num mundo cultural e social.

Segundo eles, o conceito de aprendizagem situada é mais abrangente que as noções de “aprender *in situ*” ou “aprender fazendo”.

A característica “situada” da actividade teve origem na aprendizagem baseada na experiência diária, e constitui a base do carácter negociado, dos significados de conhecimento e aprendizagem, em que as pessoas se envolvem, (Lave, 1991).

A situacionalidade diz respeito ao carácter relacional do conhecimento e da aprendizagem, ao carácter negociado do significado, e à natureza do compromisso da actividade de aprendizagem dos aprendizes. Os autores afirmam que não há actividade que não esteja situada, no sentido em que ela implica o compromisso mútuo da pessoa com o mundo onde está inserida.

A aprendizagem é situada por implicar a localização no espaço e no tempo, das acções e dos pensamentos, bem como no social, das pessoas envolvidas no contexto social que originou o significado.

A estrutura própria do mundo leva a que a especificidade conduza sempre a uma generalidade, embora isso não implique que seja abstracto. Lave, (1991), afirma como exemplo que o poder das histórias é maior na transmissão de ideias, que na articulação da própria ideia.

A noção de aprendizagem situada surge como um conceito transitório, onde de um lado, estão os processos cognitivos primários, e no outro, a prática social como fenómeno gerador, onde a aprendizagem é uma das suas características. A aprendizagem é um aspecto integral da prática social generativa. O foco da análise altera-se do indivíduo, enquanto aquele que aprende, para o aprender como participação no mundo social. A aprendizagem não é entendida como um tipo de actividade, mas antes, como um aspecto de qualquer actividade.

Adoptar uma perspectiva situada da aprendizagem escolar não significa que esta seja entendida como forma de ensino, muito menos como estratégia pedagógica ou didáctica.

#### 4.2. Como é entendido o currículo de aprendizagem?

O currículo de aprendizagem é um campo de recursos de aprendizagem na prática diária, vista na perspectiva dos aprendizes. Envolve os seus motivos, os objectivos que movem as acções, os recursos que entretanto eles se apropriam,

os artefactos e a forma como os usam no trajecto que vão definindo. O currículo emerge da participação numa comunidades de prática, engendrada por relações pedagógicas e por uma visão prescritiva da prática que os aprendizes pretendem atingir, assim como de outras relações que juntam os participantes entre si e a outras instituições, (Matos, 2005b).

Lave & Wenger, (1991), entendem a aprendizagem como uma experiência inerente à participação em comunidades de prática. Esta participação é emergente e intencional. Embora se possa equacionar formas de enriquecer o ambiente educativo, os autores afirmam não ser possível, no entanto, estabelecer uma causalidade entre ensino e aprendizagem ou seja, entre o resultado do ensino do professor e a aprendizagem dos alunos, (Matos, 2005a).

Sobre a perspectiva social da aprendizagem como participação em comunidades de prática, Matos, (2005), conclui que ela assenta em três princípios, (Matos, 2005b):

- A aprendizagem é inerente à natureza humana, é parte integrante da prática social, e não apenas de uma actividade específica;

- A aprendizagem é antes de mais a capacidade de negociar novos significados, e implica não só mecanismos, como também envolve a participação;

- A aprendizagem transforma a nossa identidade, a nossa capacidade de participar no mundo, através da mudança da nossa prática e das comunidades.

Podemos dizer que encarar a aprendizagem como prática social, implica olhar simultaneamente, quer para a acção das pessoas sobre o mundo social – levantando questões sobre as relações entre as formas de produção e a reprodução das comunidades de prática – quer para o próprio mundo, onde as pessoas se encontram – questionando a produção de pessoas com competências de informação, identidade e mestria.

### 4.3. Os ambientes de aprendizagem e a construção de weblogs

#### 4.3.1. Breve apontamento do estudo

Tendo em conta a visão da aprendizagem enquanto prática social, vamos agora apresentar em síntese um estudo de natureza etnográfica que pretendeu descrever e interpretar a cultura emergente numa sala de aula do 4º Ano de Escolaridade, no momento em que os alunos a professora e o investigador se envolviam na actividade de construção e manutenção de *Weblogs*.

O estudo foi desenvolvido segundo uma metodologia etnográfica de acordo com (Lapassade, 1993), (Fino, 2000). Foram tidos em conta os seguintes aspectos:

- As questões levantadas para a investigação nortearam a selecção e o registo dos factos daquela realidade;
- Foi utilizado um diário de bordo para registo e reflexão relativa aos enfoques;
- As informações pessoais dos informantes foram previamente negociadas com os mesmos e com os seus encarregados de educação.

Tivemos também em consideração sobre a natureza dos aprendizes, através dos pressupostos construtivistas de Vigotsky sistematizados por Hatano (1993), citados por (Fino, 1999):

- Os aprendizes são activos, gostam de ter iniciativa e de escolher entre várias alternativas;
- Os aprendizes são tão activos como competentes na tarefa da compreensão, sendo possível que construam conhecimento baseado na própria compreensão, ultrapassando esse conhecimento a informação disponibilizada pelo professor, ou indo mesmo além da própria compreensão do professor;
- A construção de conhecimento pelo aprendiz é facilitada pelas interacções horizontais e pelas interacções verticais;
- A disponibilidade de múltiplas fontes de informação potencia a construção de conhecimento.

#### 4.3.2 . Implicações sobre a construção de weblogs

Construir isoladamente *weblogs* não é o mesmo que desenvolver uma prática social. Mas esta acção pode vir a tornar-se como tal, se os participantes se reconhecerem enquanto membros, desenvolvendo recursos, formas de acção associadas, a estatutos e a significados.

Construir *weblogs* sentindo-se parte de uma comunidade de prática local é desenvolver o sentido de pertença.

A concepção de um novo ambiente de aprendizagem, constituiu um espaço diferente para desenvolver actividades em *weblogs*, independente das orientações do plano curricular. Assim, a actividade em *weblogs* veio acrescentar algo mais

à cultura daquela sala que foi em nosso entender, a possibilidade de olharmos o envolvimento dos alunos nesta actividade, como uma emergente comunidade de prática. A partir daí foi possível entender os *weblogs* enquanto parte integrante de um reportório partilhado de uma cultura emergente. Um produto cultural concebido dentro da cultura daquela sala mas simultaneamente com uma relativa autonomia, face aos constrangimentos da cultura escolar.

A aprendizagem foi encarada como prática social, e implicou um olhar simultâneo quer para a acção dos alunos sobre o mundo social – levantando questões sobre as relações entre as formas de produção e a reprodução das comunidades de prática – quer para o próprio mundo, onde aqueles se encontravam – questionando a produção de pessoas com competências de informação, identidade e mestria.

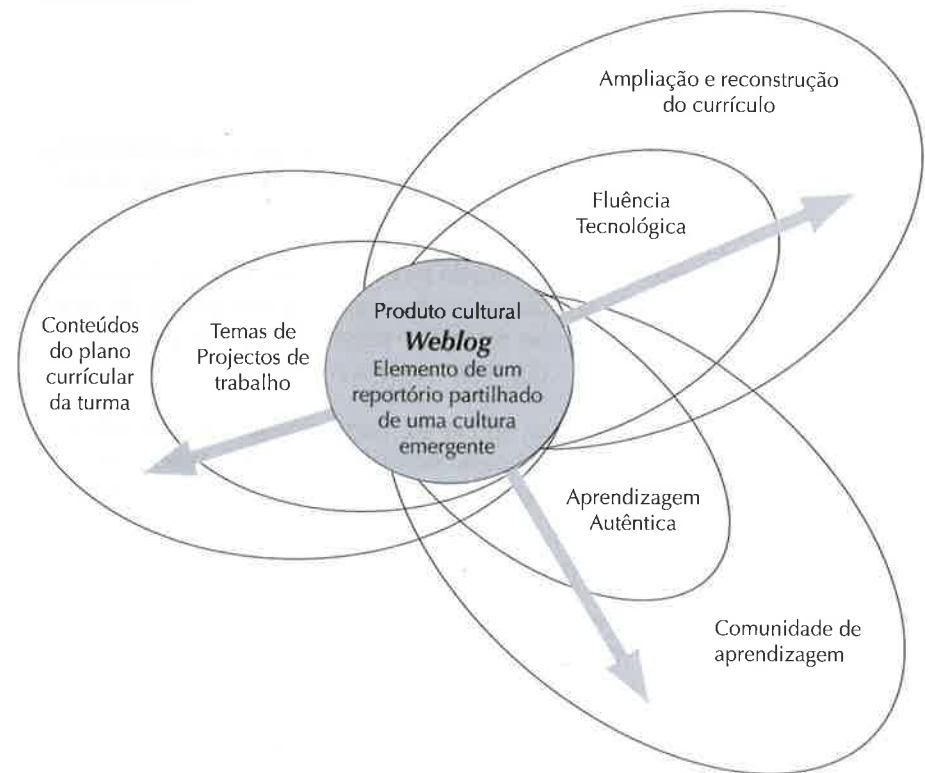


Figura 1 – Uma visão do uso do *weblog* na sala de aula

Os computadores e o uso da Internet foram entendidos como ferramentas ao serviço dos alunos. Ajudaram a criar novos contextos de aprendizagem, permitindo flexibilidade e transdisciplinaridade na abordagem de temáticas, percursos de aprendizagem autónomos, a partir do acesso directo a fontes de informação e à pluralidade cultural do mundo, do ponto de vista dos alunos.

A utilização do computador numa perspectiva construcionista, (Papert, 1991), possibilitou a construção do conhecimento por parte dos alunos a partir da construção de artefactos do seu interesse. Decorreu de uma aprendizagem situada num contexto específico, onde, em colaboração e pelo diálogo, os aprendizes, formaram e testaram as suas construções – negociação social do conhecimento.

A construção social do conhecimento foi entendida como ruptura na concepção tradicional da aprendizagem, sendo necessária ao processo de inovação.

#### 4.3.3. Em conclusão

Para terminar, apontamos aspectos que sugerem a interligação da aprendizagem enquanto prática social, da tecnologia e da construção do currículo, tendo em conta:

- Um olhar sobre o contexto tomado pelo seu lado interno, do professor/ investigador inserido no campo a observar, de participação do sujeito, comungando da cultura que pretende relatar, assumindo à partida, total subjectividade na eleição dos fenómenos a analisar;
- A visão da sala de aula enquanto comunidade de aprendizagem, observando-a como espaço para expressão de actividades autênticas, da vida real, e como forma de quebrar com qualquer invariante cultural presente;
- A visão do uso das ferramentas da Internet onde os processos de aprendizagem confluem com a construção e produção de artefactos, para que possam ser entendidos como produtos culturais. Perspectivar ainda a integração da tecnologia no espaço pedagógico como modo de expressão e reflexão dos aspectos da vida da sala e fora dela, permitindo sempre uma grande autonomia na acção dos indivíduos;
- A abertura de espaços no contínuo curricular para trabalhar actividades autênticas, trazendo à turma reflexão e significatividade das aprendizagens.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated learning Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

MATOS, J. (2005a). *Aprendizagem como participação em comunidades de prática mediadas pelas TIC*. Paper presented at the CHALLENGES 2005 - IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. from [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/comunicacoes/Challenges2005\\_IFM.doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/comunicacoes/Challenges2005_IFM.doc).

MATOS, J. (2005b). *Aprendizagem e prática social. Contributos para a construção de ferramentas de análise da aprendizagem matemática escolar [Electronic Version]*. Retrieved 20/4/2007 from <http://www.spce.org.pt/sem/9900%20Matos.pdf>.

PAPERT, S. (1991). *Situating Constructionism*. In I. Harel, & S. Papert (Ed.), *Constructionism* (pp. 1-12). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

WENGER, E. (1998). *Communities of practice learning, meaning and identity*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.