

# INDICADORES DE QUALIDADE DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE METÁFORAS DO CAMPO DA SAÚDE

## *LEARNING QUALITY ITEMS: CONSIDERATIONS FROM HEALTH FIELD METHAPHORES*

João Baptista de ALMEIDA JÚNIOR<sup>1</sup>

### RESUMO

*A ação educativa experimenta uma pressão social para se transformar, em consonância às mudanças deste final de milênio. A necessidade de novas tecnologias de ensino e aprendizagem convida os educadores à reflexão acerca de novos indicadores de qualidade de aprendizagem, na dimensão do aprender a aprender. O artigo apresenta metáforas, emprestadas do campo da saúde, que objetivam discutir novas relações de ensino/aprendizagem.*

**Palavras-chave:** *relação ensino/aprendizagem, qualidade de aprendizagem, aprender a aprender*

### ABSTRACT

*The educative action has been experimenting a social pressure to transform itself, according to the changes of this millenium final. The needs of new teaching and apprendicement technologies lead the educators to a consideration about the new apprendicement quality signs, related to "learning to learn". The article presents metaphors, which were from the health field and aim to discurs the new teaching/learning relations.*

**Keywords:** *teaching/learning relation, apprendicement quality, learning to learn*

Na perspectiva de uma sociedade em processo de mudança acelerada, nós educadores nos encontramos em um beco sem saída quando nos deparamos com as sucessivas crises educacionais, nas quais parecem

esgotadas todas as alternativas de superação. Mesmo assim, confiando na própria capacidade de transcendência, alimentamos a esperança de superar mais este momento crítico de transformação.

<sup>(1)</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

Nesse panorama de eventos sociais e econômicos transitórios, destaca-se um fenômeno acadêmico, objeto de predição de Guiomar Namó de MELLO em artigo à Folha de S. Paulo (02/08/99). A professora ressalta que, muito provavelmente, as profissões (ou boa parte delas), escolhidas pelos jovens que ingressam hoje na universidade, não existirão ou talvez estejam modificadas radicalmente, em menos de cinco anos, quando esses mesmos jovens terminarem seus cursos.

MELLO sinaliza três qualidades, três capacidades, necessárias desde hoje, para que os formandos ao ingressarem na profissão não estejam em defasagem com a realidade, treinados em técnicas ultrapassadas ou portadores de conhecimentos obsoletos. São elas: flexibilidade, criatividade e polivalência. Além destas, outras habilidades podem ser apontadas, também requeridas e necessariamente urgentes, para que se forme um profissional competente e sujeito da história, capaz de responder com um trabalho criativo pela sua inserção na sociedade em contínua transformação.

Estas e outras exigências de habilidades, surgidas a partir da realidade social dinâmica, instigam nos a pensar sobre a *qualidade de aprendizagem* que desenvolvemos em e com nossos alunos/as na universidade.

Um consenso antigo no âmbito da educação, pelo menos do ponto de vista formal, afirma que a qualidade de aprendizagem está diretamente relacionada à qualidade de ensino. Uma aula bem ministrada, seja expositiva, dialógica ou compartilhada em dinâmicas de grupo, seja no laboratório ou em qualquer outra prática bem planejada e conduzida pelo professor, certamente, resultará em boa aprendizagem.

É importante reconhecer essa interdependência: a inter-relação entre ensino e aprendizagem. Há quem diga figurativamente que são duas faces de uma mesma moeda: a moeda corrente da educação. Tem razão quem pensa assim, é indicativo de bom senso.

Contudo, do mesmo modo que uma moeda tem duas faces e quando se olha para uma delas é impossível não intuir a outra, impossível não imaginá-la estar ali do outro lado, como pano de fundo, dando condição de existência à moeda. Do mesmo modo, é impensável abstrair e particularizar as ações de ensino sem perder de vista sua interdependência estreita com a aprendizagem. Afinal, uma moeda de uma só face não seria moeda; uma situação que privilegie apenas o ensino não deveria ser considerada educacional. Mas nem sempre pensam assim os educadores. Ou se pensam e comentam, isso que é evidente no discurso não corresponde muitas vezes à prática coerente.

Há professores que se preocupam em melhorar seus métodos e técnicas de ensino; buscam novas metodologias didáticas para dar conta do conteúdo, muitas vezes árido de sua disciplina. Contudo, esquecem-se de considerar o outro lado da moeda, a interface da aprendizagem, que muitos julgam ser um resultado automático da ação de ensinar. Como uma equação matemática: bom professor mais boa metodologia de ensino igual a garantia de *qualidade de aprendizagem*.

A *qualidade de aprendizagem* não é um produto automático da ação de ensino, não é uma decorrência natural da aula bem planejada e ministrada. Fatores como: história de vida dos alunos; seus hábitos de estudo e posturas intelectuais e seletivas; condições físicas e materiais de trabalho; ambiente familiar e cultural; motivações pessoais; empatia com o professor e com a disciplina; e outros mais podem resultar em menor ou maior êxito no processo ensino-aprendizagem.

Vale a pena discutir essa relação, na medida em que coloca um desafio básico à viabilidade de uma parceria na tarefa educativa: o da necessidade de docentes e discentes, a despeito das muitas dificuldades de trabalho dentro da universidade, abraçarem, com urgência e corresponsabilidade, o projeto próprio de ensino/aprendizagem, envolvendo-se na produção de um conhecimento com

vocação para a reflexão crítica e transformação das realidades sociais.

Propõe-se aqui aprofundar a compreensão sobre a relação ensino-aprendizagem, enfatizando o aspecto da *qualidade de aprendizagem*.

Se o filósofo Heidegger ainda fosse vivo, com certeza mudaria a máxima que assinalou em vida ou ampliaria o conceito de ensino derivado da mesma; conceito que merece uma atenção reflexiva de todos os educadores, pela ênfase que concede ao papel do professor na perspectiva da aprendizagem de seus alunos.

Dizia Heidegger, na metade do século XX, acentuando a responsabilidade do professor no processo de ensino-aprendizagem: *“Ensinar é mais difícil que aprender, porque ensinar é deixar aprender”*.

Evidente que o filósofo não estava propagando o *laissez faire* pedagógico. Muito menos preconizava uma espécie de espontaneísmo na missão docente. Em sentido contrário, já naquela época, alertava para a função primordial do professor no preparo e organização das etapas necessárias para que seus alunos pudessem aprender, isto é, para que estes tivessem condições de construir um saber próprio, mesmo que para isso fosse necessário não dar aulas. Porque muitas vezes, os alunos têm tantas aulas e tarefas decorrentes a cumprir que não têm tempo para aprender, não têm tempo de acessar por si mesmos a quantidade de informações que recebem e processar um conhecimento significativo. Tal qual um copo com líquido saturado por um sal qualquer, o aluno não consegue deixar decantar os resíduos de informações dadas em aula ou lidas nos textos, a fim de filtrar um conhecimento solidamente estruturado, menos caótico e mais duradouro.

Mas se Heidegger vivesse neste final de milênio, nesta realidade em constante processo de mudança, no contexto das transformações radicais que a sociedade tem experimentado dia-a-dia, teria de refazer a conclusão de sua máxima para: *“Ensinar é deixar aprender a aprender”*,

querendo significar com isso uma aprendizagem em dupla potencialidade, uma ação duplamente vinculada à atitude pessoal do educando, em que o *aprender a aprender* é a tônica da *qualidade de aprendizagem*.

À garantia de sucesso da aprendizagem, derivada do modelo propositivo e tradicional de ensino, contrapõe-se hoje o princípio da incerteza pedagógica.

O ensino não mais apresenta garantia de propriedades intrínsecas que lhe conferiam, num passado distante, certo êxito de aprendizagem. O bom resultado da aprendizagem depende da interação professor/aluno e da adaptação deste aluno ao meio educacional, ao subsistema pedagógico preparado pelo educador no contexto mais abrangente do ecossistema sócio-cultural: a aula bem ministrada e compartilhada; a participação ativa do aluno nas dinâmicas de classe; o preparo dos alunos para a aula, por meio de leituras previamente indicadas; o roteiro de questões para balizar as leituras; a orientação do professor a fim de que o aluno possa economizar tempo diante de tanta informação e se ocupar com o que é mais relevante nos estudos; a divisão de tarefas e o compromisso de equipe em prepará-las para o crescimento do saber da classe; a utilização de material complementar via internet, biblioteca, multiteca ou pesquisa de campo.

Todas essas atividades preparatórias demonstram que o professor tem uma função primordial - no sentido literal de antecipar-se, vir primeiro - na relação educativa. Todavia, para ocorrer a aprendizagem, exige-se do estudante responsabilidade, ou seja, espera-se a resposta do aluno. Vale lembrar que responsabilidade significa capacidade de dar respostas de modo consciente, ativo, concentrado e ético, e não no sentido de condicionamento operante.

A aprendizagem não está centrada apenas no aluno como preconizam as teorias de aprendizagem que enfatizam e distorcem a proposta rogeriana. O trabalho do aluno não é pontual, isolado, com a incumbência de cumprir

tarefas, exercitando-se no quarto de estudo ou no silêncio da biblioteca. Os educadores devem se deixar atrair também pela força heurística do conhecimento, quando ultrapassam a tênue fronteira do campo do ensino e ingressam na aprendizagem, ao interagirem diretamente com seus alunos na busca de novas informações e conhecimentos, na tarefa de construir um saber que traga significados (valores) pessoais e sociais aos seus produtores.

Não há mais certeza absoluta hoje na educação: se é que havia em alguma época. A exemplo do que ocorreu na Física contemporânea, em que a concepção de átomo se modificou e que sua existência espaço-temporal não pode mais ser definida com certeza; em vez disso, concebe-se um átomo que mostra tendências de existir e de se materializar somente diante da ação de um observador interessado em conhecê-lo. Do mesmo modo, no campo da educação, o aprendiz se apresenta hoje como uma *probabilidade de ocorrência de aprendizagem* no contexto de um projeto de ensino elaborado por um educador; não um indivíduo anônimo a ser moldado, feito "aluno-átomo", passível de observação e manipulação.

Não se concebe um aluno isolado enquanto entidade elementar, com registro acadêmico x ou y. O aluno existe somente enquanto pode ser nomeado, e como tal, admirado (visto proximamente) e compreendido (interpretado), em inter-relação com outros: na classe, no grupo, no laboratório, na equipe de estágio, nas atividades de residência, nas práticas sociais e inter-humanas. Um aluno fechado em si, mônada auto-suficiente, não participante das atividades de aula, só pode ser entendido como alguém à margem em relação aos que estão em atividade. Fosse um único estudante dir-se-ia que é apático ou que está descansando.

Há momentos estudantis de interiorização e reflexão pessoal, necessários para organizar as idéias em conhecimento sistematizado (episthème). A reflexão individual não pode ser

descartada sob o risco de se ver o aluno conduzido pelo modismo dos argumentos dos outros, por não encontrar âncoras teóricas na própria estrutura cognitiva ou não depositar confiança nos próprios pensamentos, como lastros de fundamentação axiológica.

Os hábitos desenvolvidos pela metodologia de um trabalho científico, aplicada à leitura de textos acadêmicos, auxiliam os estudantes no exercício particular de sistematização e lastreamento do conhecimento em valores, a partir dos sentidos pessoais e sociais despertados pelos textos. Esse exercício preliminar, contudo, não é suficiente. O mais importante é a disposição do aluno de não simplesmente interagir com o texto mas de interagir com todos: professor e classe, vivenciando o diálogo, a partir do texto, enquanto pretexto para discussões orientadas para o social.

Nesta perspectiva, podemos apontar como primeiros indicadores da *qualidade de aprendizagem*: o inter-relacionamento participativo no compromisso de aula e o endereçamento social dos estudos, como razões de ser de uma aprendizagem significativa.

Mais ainda, a noção de complementaridade tornou-se parte essencial do modo como o professor organiza a situação pedagógica, o contexto da aula, para a ocorrência do ensino/aprendizagem em direção à postura qualitativa do aluno. Daí a solicitação docente da parceria dos alunos e de toda a classe, por meio de dinâmicas de grupo ou de outra forma de intervenção, na organização do estudo e da produção de conhecimento sob mútua responsabilidade.

Para Gregory BATESON (apud MORAIS, 1985), "*qualquer coisa deve ser definida por suas relações com outras coisas e não pelo que é em si mesmo*". Mais relacional que qualquer objeto deste mundo, encontra-se o ser humano portador de traços sociais na formação de sua personalidade. Assim, no

âmbito da educação, na relação ensino-aprendizagem, não existe o “ensinador” isolado do “aprendiz”; os sujeitos do ato educativo são ao mesmo tempo *educador se educando*, na fórmula gerúndica proposta por FREIRE para conotar a idéia de movimento constante entre os dois pólos da relação educativa.

A seguir, faremos uso de alguns tropos, em linguagem figurada, para aproximar nossa visão e entendimento das alterações que estão ocorrendo na relação entre educador e educando no processo ensino/aprendizagem.

Embora possam, as metáforas, parecer frias ou mesmo insignificantes na representação da riqueza e da polissemia do inter-humano da relação educativa, defendemos seu uso pelo elemento instigante que propõe para reflexão. A chave que fundamenta o uso das figuras em qualquer discurso, particularmente no metadiscurso pedagógico, é, segundo FONTANIER (apud FONTES, 1999), a noção de desvio: “*o desvio confere força expressiva e novidade*”. Assim, ousamos metaforizar o relacionamento entre professor e aluno com o fito de encontrar, nas imagens, novidades em termos de questionamento do tratamento da *qualidade de aprendizagem*.

No quadro normativo do discurso pedagógico - do mestre que sabe ao discípulo que não sabe, do articulista que tem a verdade na palma da mão e a oferece ao leitor ávido por respostas prontas - insere-se o tropo, feito um vírus, a desorganizar sua estrutura tradicional, desconstruindo-a, a fim de reconstruí-la em formas mais coerentes com os novos mecanismos de percepção e tomada de informações da atualidade.

Assim, à guisa de comparação, do campo da saúde é possível destacar um exemplo de atividade coparticipativa que para obter sucesso depende da interação de confiança entre seus pares. O êxito de uma boa terapia depende de um compromisso entre paciente e profissional de saúde, seja este médico, dentista, enfermeiro, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional ou outro. De nada adianta uma prescrição de

medicamentos, dietas, exercícios, em suma procedimentos terapêuticos, se o paciente de antemão tem vago interesse em cumprí-los ou realizá-los.

A disposição de cura (aprendizagem), por mais que seja almejada pelo paciente (aluno) e considerada evidente na relação terapêutica, depende da atenção persuasiva do profissional de saúde (professor) em insistir nas prescrições, visto que, diante de um pequeno progresso na recuperação da saúde, o paciente é levado a se acomodar ou mesmo desistir de completar o tratamento (estudo). Trata-se de uma vigilância providencial do profissional de saúde (professor), em direção ao rompimento da dependência com o paciente (aluno), de modo que este assuma, por conta própria, os hábitos necessários à manutenção do estado de saúde.

Outra imagem que vale a pena explorar, com reservas, na análise da relação professor/aluno é a que compara as ações de ensinar e aprender aos atos de vender e comprar.

Se nesta estranha comparação, *aprender* está para *ensinar* na mesma ordem que *comprar* está para *vender*, a partir da nova concepção ecológica de educação, diríamos que essa equação funcional se expandiria. Ao professor não caberia mais o papel de “vendedor ambulante” de um conhecimento que o aluno deveria “adquirir”, a partir de métodos persuasivos de ensino. Explorando ainda (com reservas) a metáfora mecânica de Dewey, hoje talvez coubesse ao professor o papel de *gestor de marketing educacional*, ante os inúmeros conteúdos das prateleiras de saberes, renováveis a cada dia. O professor deve orientar o educando na seleção dos conteúdos, discutindo e apontando para critérios sociais e pessoais de legitimidade dos mesmos, e aguardar que o educando decida, ele próprio, o que colocar no carrinho a partir de sua lista de princípios ou interesses prévios.

Não há que ter prurido ao se falar da atividade do professor como um *gestor de marketing educacional*. Ante o fenômeno da sociedade de informação ligada em rede, esse papel está sendo cada vez mais solicitado.

A *internet* configura-se como sendo um hipermercado de informações, dos mais variados matizes epistemológicos, umas com maior relevância social, outras com menor, dependendo do ponto de vista de quem analisa o teor da informação ou precisa dela. Encontram-se na rede desde a reflexão pessoal de uma estudante adolescente australiana ou um artigo científico de um jovem cientista da Índia, até a divulgação dos anais de um Congresso de Especialistas em Filosofia da velha Sorbonne ou a disponibilização do acervo milionário da biblioteca de Harvard; tudo acessível para consulta, pesquisa, debate, recortes e novas montagens. Esse gigantesco banco de dados que cresce a cada dia tem informações úteis e, numa proporção muito maior, informações descartáveis. Obviamente, a relevância da informação depende de quem a utiliza e dos critérios de busca. Mas um efeito parece evidente, a socialização desse aglomerado de informações está revolucionando as tarefas de ensinar e de aprender e o sentido substancial da *qualidade de aprendizagem*.

Outra imagem que serviria para ilustrar o novo paradigma da dinâmica do ensinar e aprender hoje - na perspectiva de que aprender significa *aprender a aprender*, ter autodomínio das habilidades - pode ser retirada também da área da saúde, particularmente, da proposta da medicina preventiva.

A relação professor/aluno assemelha-se à relação médico/paciente, este último não numa relação de dependência curativa devido a alguma enfermidade para a qual procura orientações profissionais, mas exatamente no caso de, tendo que evitar a enfermidade e a provável dependência terapêutica, venha a aplicar-se de forma preventiva a uma série de prescrições sob a orientação daquele profissional.

Pensar na relação professor/aluno como uma relação preventiva é assumir a possibilidade do aluno se posicionar diante do conhecimento e encaminhar-se para prosseguir por conta própria, sem a "dependência medicamentosa ou

terapêutica" do professor prescritivo; em lugar disso, um aluno capaz de superar seus possíveis enganos, pois, já teve orientação suficiente para, se cometê-los, corrigi-los e seguir em frente.

Não se trata de auto-medicação (auto-didatismo), que também no campo educacional é desaconselhável. Trata-se de ter consciência da importância da saúde intelectual e dos caminhos e procedimentos mais fortificantes (convenientes) para atingi-la e mantê-la. Não há risco do profissional (docente) se ver descartado por não serem mais necessárias suas orientações (lições), visto que o "paciente" (aluno) pouco adocece. A nova relação que se estabelece entre este profissional de saúde (professor) e seu "paciente" (aluno), vale a pena ressaltar outra vez, não sendo de dependência, é de manutenção da vida saudável (intelectual) em mútua construção.

Ante a previsão de aprendizagem, o papel do professor como organizador do contexto educativo é mais abrangente e necessário como nunca. BRUNER (1993), quando discutia a vontade de aprender dos jovens escolares, lembrava que interessar-se por tudo é não aprofundar-se em coisa alguma. Se isso é válido para crianças, no que os psicólogos denominam de atenção primária, voltada para as inúmeras atividades e impressões do meio, na esfera dos jovens, no âmbito da universidade, o fenômeno comportamental não difere muito, revelando uma atitude pueril dos atuais universitários ante o turbilhão de informações que seduz sua atenção.

Para manter a atenção concentrada na tarefa de conhecer, não por simples curiosidade (que é motor de conhecimento, já assinalava Aristóteles), mas discriminando e armazenando informações relevantes que venham a constituir ferramentas operacionais do raciocínio, há que obviamente criar critérios para ela, ou seja, discipliná-la.

Por outro lado, se a simples menção à palavra disciplina provoca arrepios em educadores e educandos, o que dizer da responsabilidade do professor do ensino superior quanto a

proposta de implementá-la na construção do conhecimento. Para muitos, disciplina sugere ordem, comportamento homogeneizado, quase sinônimo de adestramento. Há muito de instrução e treinamento no ensino superior, sem a carga preconceituosa que essas palavras carregam. Saber dar um nó cirúrgico, ler um raio X, fazer um dosímetro de medicamento, prescrever exercícios físicos para correção de uma deficiência motora, são fatos-exemplos de que muitas vezes o saber fazer aprende-se mais rápido e com confiança quando se utiliza de técnicas de treinamento sob orientação.

Entretanto, numa perspectiva epistemológica, disciplina refere-se à organização de raciocínio, a coisas que se aprendem a fazer com método, a repetir orientações que aprendeu com alguém ou algo: o professor, o monitor, o colega de classe, o manual de orientação, um filme, uma conferência, etc. É uma ordem que convém à tarefa usual, ao funcionamento regular de um modo; o problema está em ser consentida livre e conscientemente como uma prescrição necessária e inteligente, como um hábito aceito comprovadamente, e não por submissão imposta.

Ao contrário do que muita gente pensa, a disciplina promove a economia de tempo em direção ao pensamento criativo. A exemplo do que acontece no campo da língua portuguesa, somente depois de se conhecer as práticas normativas da gramática, de dominar as regras de ortografia, morfologia e sintaxe, é que um escritor pode modificá-las para escrever uma poesia concreta.

Canalizar o interesse do aluno para práticas intelectualmente mais significativas requer sua transição da forma passiva e episódica de receber conhecimentos para um compromisso disciplinado e regular, em envolvimento contínuo com a tarefa educativa. Não só o professor é o responsável pelos conteúdos dados em classe em determinados módulos fixos e seqüenciais que serão cobrados no momento da prova (avaliação pontual); também o aluno deve

participar do processo de construção coletiva do conhecimento, cada vez mais dinâmico, porque reflexo da dinâmica da sociedade atual. Por meio deste expediente de participação em aula, contribuindo com sua cota de informação pertinente, será possível reconhecer o grau de empenho do aluno no processo (avaliação contínua e iluminativa) e aquilatar seu nível de *qualidade de aprendizagem*.

A prática reflexiva do desvio da metáfora é instigante. Habitua o pensamento a trabalhar dialeticamente e a enfrentar o caos decorrente da desordem ocasionada pelas mudanças. Auxilia também no posicionamento ético do sujeito diante de questões suscitadas pelas contradições encontradas no caminho:

- a) Como se posicionar em termos de valores quando parece que todos os valores estão sendo derrubados pelos questionamentos ácidos da atualidade?
- b) Como se posicionar em termos de metodologia de ensino, mais especificamente no que se denomina métodos e estratégias de ensino, para se obter uma aprendizagem significativa que possa ser considerada de qualidade?
- c) Como transformar a faculdade (*dynamis*) do aluno em prática constante de estudo, em moto perpétuo, habilitando-o a se desenvolver como cidadão nesta sociedade em mudança, bem como dar continuidade ao processo de elaboração e aplicação do conteúdo interdisciplinar que 'visitou' durante o tempo de universidade, movendo-se em direção ao futuro da profissão.

E outras questões como: que tipo de sociedade pretendemos construir?; que problemas (mais urgentes) precisamos superar?; como enfrentar injustiças e exclusões para que todos tenham chances de participar como cidadão?

Uma forma de encontrar respostas a essas questões é abordar com os próprios alunos os problemas do seu cotidiano. Através de fórmulas eficientes de interação destes com realidades sociais, sob o enfoque teórico dos conceitos científicos que os acompanham em todas as séries do curso, convidar os alunos a testarem respostas concretas para os problemas mais urgentes. Exemplo: iniciar o tema da aids a partir do enfoque moral e religioso; antes de desembocar na ótica médica, percorrendo os aspectos sociais e culturais como preconceitos, machismo, etc.

Esse caminho interdisciplinar permite ao futuro profissional da saúde a percepção ampla da realidade social, como deve ser a qualquer estudo que pretenda ter legitimidade ética e científica. Trabalhando com temas atuais, com assuntos pertinentes à maioria dos cidadãos, e desenvolvendo uma postura de busca e entendimento dos problemas sociais da saúde sob diversos prismas, o engajamento do aluno na relação ensino/aprendizagem está longe de ser passivo e, conseqüentemente, traduz uma *qualidade de aprendizagem*.

Qualidade que não é sinônimo de eficiência ou de *qualidade total*, derivada da proposta de reengenharia que atinge as grandes empresas nacionais na busca do certificado Iso 9000 e que se pretende alcance também as instituições universitárias, na onda da globalização neoliberal.

Em sentido diverso, conforme assinala DEMO (1995), entende-se *qualidade de aprendizagem* como uma capacidade, ou seja, a capacidade de levar o educando a:

- manejar e produzir conhecimentos;
- desenvolver uma competência que se reconstrói permanentemente;
- ler social e compreensivamente a realidade e não apenas decodificá-la como objeto de estudo;
- humanizar a história;
- apurar o sentido de cidadania para não reproduzir ou perpetuar as desigualdades sociais.

Qualidade, portanto, não equivale a competitividade, a desenvolvimento de habilidade individual para competir no mercado, por mais que isso soe estranho no âmbito dos cursos superiores modernos de caráter marcadamente profissionalizante. A *qualidade na aprendizagem* deve ser referenciada à habilidade do aluno poder antecipar sua participação, como cidadão, no pensar e edificar uma sociedade mais justa, colaborando para que as diferenças não sejam divergências para uma vivência política consensual e mais democrática.

DEMO (1997) recorda ainda que o instrumento mais importante da sociedade moderna é o conhecimento inovador; um conhecimento cáustico, capaz de se autodestruir criticamente para se reconstruir imediatamente após e novo. Nesta perspectiva, não se pode reduzir a educação ao ensino (aula), nem este à mera informação (conteúdo). O professor que não sabe nada dá aula; aquele que sabe, trabalha junto com seus alunos e os faz produzir ativamente. Não basta aos formados terem recebido tantas informações e saberem manejar uma ou mais tecnologia com destreza. É necessário ainda, e sobretudo, saber o que fazer com o conhecimento. Isto só é possível ser ensinado e aprendido se for feito simultaneamente na perspectiva de uma prática mergulhada no social.

O ensino que visa uma *qualidade de aprendizagem* não pode se constituir na forma de treinamento, simples instrução ou transmissão de informações, embora possam ocorrer momentos em que essas ações sejam necessárias para compor o processo educacional complexo e abrangente. Na perspectiva da *qualidade de aprendizagem*, o ensino deve-se manifestar como um processo formativo, de dentro para fora, sempre participativo, baseado na (re)construção da competência do sujeito com ética e criticidade, em suma, no ato contínuo de *aprender a aprender*.

Desse modo, o professor deve inicialmente colocar para si as seguintes indagações, norteadoras de sua futura prática pedagógica quando se trata da tarefa de formar o universitário na dimensão do *aprender a aprender*: o que (1); de quem (2); para que (3)?

(1) O que *aprender a aprender*?

Habilidades, valores, competência comunicativa e posturas; acessar o conhecimento; localizar e relacionar o que é relevante; saber discernir o que é ou não relevante para a prática sócio-profissional a que se destina; localizá-lo no *maremagnum* de informações veiculadas pelos diversos meios que atingem o educando (aulas, livros, revistas, filmes, programas televisivos, conferências...)

(2) De quem *aprender a aprender*? Da

sociedade, da história, dos mestres (autores reflexivos), dos colegas, dos erros cometidos, dos saberes acumulados; dar sentido e valor ético ao conhecimento, integrando-o aos anteriores, a partir de um julgamento de relevância para a vida pessoal, social e profissional; e da pertinência face aos valores morais e sociais em transformação na sociedade.

(3) Para que *aprender a aprender*? Para

(re)construir a sociedade, reorientar os rumos da história, rever e desenvolver o conhecimento, as ciências; compartilhar o sentido do conhecimento, comunicar, ouvir, argumentar, rever, negociar, conferir; aplicar o conhecimento; empregá-lo para melhorar sua vida profissional ou social; usá-lo para formular propostas de intervenção solidária na realidade.

Em todo o processo educativo, é mister que estes questionamentos ocorram simultaneamente e não de modo consecutivo

como previa o modelo de ensino/aprendizagem tradicional, de inspiração cartesiana e positivista: primeiro a discussão e teorização; depois a proposta de prática.

Fica patente que a postura presencial do educador no processo é fundamental. O professor deve romper com a linearidade de produção do conhecimento, no duplo sentido unidirecional da relação mecânica de ensino/aprendizagem: do professor para o aluno e da teoria para a prática.

No primeiro sentido, o professor se vê destituído de sua "onisciência"; não é mais (se é que aconteceu algum dia) uma espécie de enciclopédia do saber. Hoje, o professor perdeu a exclusividade profissional de transmissor do saber e corre junto com as divulgações dos mídias. Corre atrás, muitas vezes, pois não consegue dar conta de tanta informação que lhe cai nas mãos.

No segundo sentido, os paradigmas epistemológicos de base qualitativa resgatam e enfatizam o sentido da prática, valorizando sua relação de interdependência com a reflexão teórica. O movimento dialético do pensamento é o que reflete mais de perto a dinâmica social. Assim, trata-se de um ir e vir constantemente aos temas mais pertinentes da área de estudo, o que quebra a estrutura formal de interdisciplinaridade em direção a multidisciplinaridade e os alunos são convidados a trabalhar mais com temas do que com itens de conteúdo programático.

Enfim, ser professor na relação ensino/aprendizagem hoje é deixar *aprender a aprender* e deixar-se aprender também com os alunos. Daí a imprescindibilidade do trabalho coletivo e participativo. Pois, não tendo o domínio completo da dinâmica teoria-prática, o professor deve considerar fator fundamental a contribuição dos alunos na construção da tarefa educativa. E essa contribuição pode ser identificada como mais um item de qualidade de aprendizagem.

## Considerações finais

As tecnologias emergentes, com um tempo de vida cada vez menor, apresentam-se como provocadoras de um volume crescente de conhecimentos que desafiam os profissionais na busca de novas metodologias de ensino. Mesmo que houvesse tempo para encontrar e treinar uma modalidade de ensino aplicável a determinada tecnologia em desenvolvimento, quando se encontrasse a forma adequada para tratá-la, a tecnologia já estaria ultrapassada. Daí a necessidade de *aprender a aprender* para dar conta das solicitações presentes e futuras de conhecimento profissional, visto que escola ou mestre algum contemplaria todas as novidades de qualquer campo do saber que se escolha.

Assim, se o parar de estudar representa uma atitude desaconselhável em qualquer atividade profissional na sociedade de hoje, da mesma forma, restringir-se ao saber transmitido no tempo letivo da universidade, apenas com o intuito de alcançar o diploma, é engessar-se enquanto ser criativo para a realidade social. As duas formas configuram paralisias do ser educativo, seja do educador ou do educando, com seqüelas imprevisíveis à saúde psicológica e social dos sujeitos que delas forem acometidos.

O prognóstico educacional mais urgente é *transformar-se*, enquanto educador ou educando, para ter condições de transformar a realidade. Na perspectiva de uma sociedade em mudança acelerada, no âmbito da fundamentação estariam logicamente estruturados os conhecimentos responsáveis pela construção de um observador crítico da realidade, capaz de praticar qualquer tecnologia que venha a ser inventada. No âmbito do exercício profissional, como cidadão, além de desenvolver as três habilidades apontadas por Mello (flexibilidade, criatividade e polivalência), permanecer ancorado em um referencial axiológico-interpretativo das

conseqüências das novas práticas tecnológicas, capaz de fazer uma avaliação inteligente a fim de neutralizar os instantes de perplexidade próprios das rápidas mudanças sociais.

## Bibliografia

- BACCEGA, Maria Aparecida. Conhecimento, informação e tecnologia. *Comunicação & Educação*. Revista do Curso de Gestão de Processos Comunicacionais, (11): 7 a 16, São Paulo: Editora Moderna/USP, jan/abr 1998.
- BRUNER, Jerome S. *Uma nova teoria de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1973.
- DEMO, Pedro. *ABC - iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- DEMO, Pedro. *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FONTES, Joaquim Brasil. *As obrigatórias metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino*. São Paulo: Editorial Iluminuras, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MELLO, Guiomar Namó. Corações informados, cabeças feitas. *Folha de S. Paulo*, Tendências e Debates, 02/08/99.
- MORAIS, Regis de. *Ecologia da Mente*. Campinas: Editorial Psy, 1993.
- PÉREZ, Ana Maria. Los maestros y la reforma educativa. *La Educación*, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, nº 121, p. 193-212, Organización dos Estados Americanos (OEA), Washington, 1995.
- WURMAN, Richard Saul. *Ansiedade de informação: como transformar informação em compreensão*. 5.ed. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1995.