P893a Pozo, Juan Ignacio
Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem / Juan Ignacio Pozo; trad. Ernani Rosa. — Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.

1. Educação – Aprendizagem – Alunos – Professores. I. Título.

CDU 371.21

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

ISBN 85-7307-804-9

APRENDIZES E MESTRES

A nova cultura da aprendizagem

Juan Ignacio Pozo

Instituto de Psicologia
Universidade Autônoma de Madri

Tradução:
Ernani Rosa

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:
Eduardo Mortimer
Professor da Faculdade de Educação da UFMG.
Doutor em Educação pela USP.

ARTMED EDITORA

2002

Biblioteca "Cel. Alire B. Carneiro
UNIVILLE

"dizer o que sabemos", pode se tornar mais eficiente se planejada em função do interlocutor, se analisada e se forem utilizados de modo discriminativo recursos variados para alcançar a meta fixada.

Em suma, pôr em marcha uma estratégia de aprendizagem implica, como ficou dito, o domínio de uma série de procedimentos componentes. Uma estratégia se compõe de técnicas combinadas de forma deliberada para alcançar um determinado propósito de aprendizagem. Tanto os elementos componentes como seu uso técnico ou estratégico devem ser treinados se quisermos que os aprendizes, além de jogadores, sejam treinadores de si mesmos.

Aprendendo a aprender: mestres estratégicos para aprendizes estratégicos

À aprendizagem das estratégias de aprendizagem se aplicam os mesmos princípios e fases do treinamento estratégico em geral (mostrados na Figura 11.4). Esse processo, baseado numa transferência progressiva do controle da aprendizagem, numa consciência que o mestre empresta ao aluno para que este acabe se apropriando dela (como vimos no Capítulo 7), implicará, portanto, não apenas dispor de tarefas instrucionais adequadas, mas principalmente de mestres que adotem atitudes estratégicas em relação a seu trabalho para que os aprendizes possam aprender com elas. Não haverá aprendizes estratégicos sem mestres estratégicos (Monereo e Clariana, 1993). Se os mestres não concebem seu trabalho de ensinar ou instruir como uma tarefa complexa e aberta, como um problema, diante do qual é preciso adotar estratégias diversas conforme as metas concretas, se ensinar é uma tarefa monótona ("cada professorzinho tem seu livrinho") em vez de uma tarefa diversificada e divertida, dificilmente os aprendizes abandonarão a rotina da aprendizagem monótona.

Transformar os *exercícios de aprendizagem rotineira*, em que alunos e professores representam uma vez mais esse velho papel tantas vezes ensaiado, em verdadeiros *problemas abertos*, supõe fazer com que o aluno pare para pensar no que vai fazer para aprender e por que vai fazê-lo. Grande parte dos programas de estratégias de aprendizagem se baseia precisamente em introduzir perguntas no processo de aprendizagem, em vez de realizá-lo mecanicamente. Por exemplo, Selmes (1987) sugere um esquema muito simples para se perguntar sobre a própria aprendizagem (qual é meu propósito?, que estratégia vou usar?, vou conseguir o que me proponho?), baseado nas fases antes descritas da aplicação de uma estratégia. Se aceitamos que são os mestres que devem abrir novos espaços mentais para os aprendizes, ou seja, novas zonas de desenvolvimento proximal, os aprendizes se farão essas perguntas não só porque os treinamos explicitamente para fazê-lo, o que sem dúvida é necessário, mas porque percebem que essa reflexão é parte de sua tarefa como aprendizes, que aprender requer não só a aquisição de nova informação e conhecimentos, como também perguntar-se: como fiz e como posso fazer melhor. Essa atitude estratégica, como reflexo de uma mudança cultural na aprendizagem, só se produzirá se os mestres se fizerem, como aprendizes que foram e ainda são, essas mesmas perguntas e buscarem suas respostas. Monereo *et al.* (1994) propõem um simples interrogatório para que os mestres, como aprendizes, se iniciem nessa reflexão sobre a aprendizagem, que, como essa consciência que os mestres devem *proporcionar* a seus aprendizes, tomamos aqui emprestado (Figura 11.6).

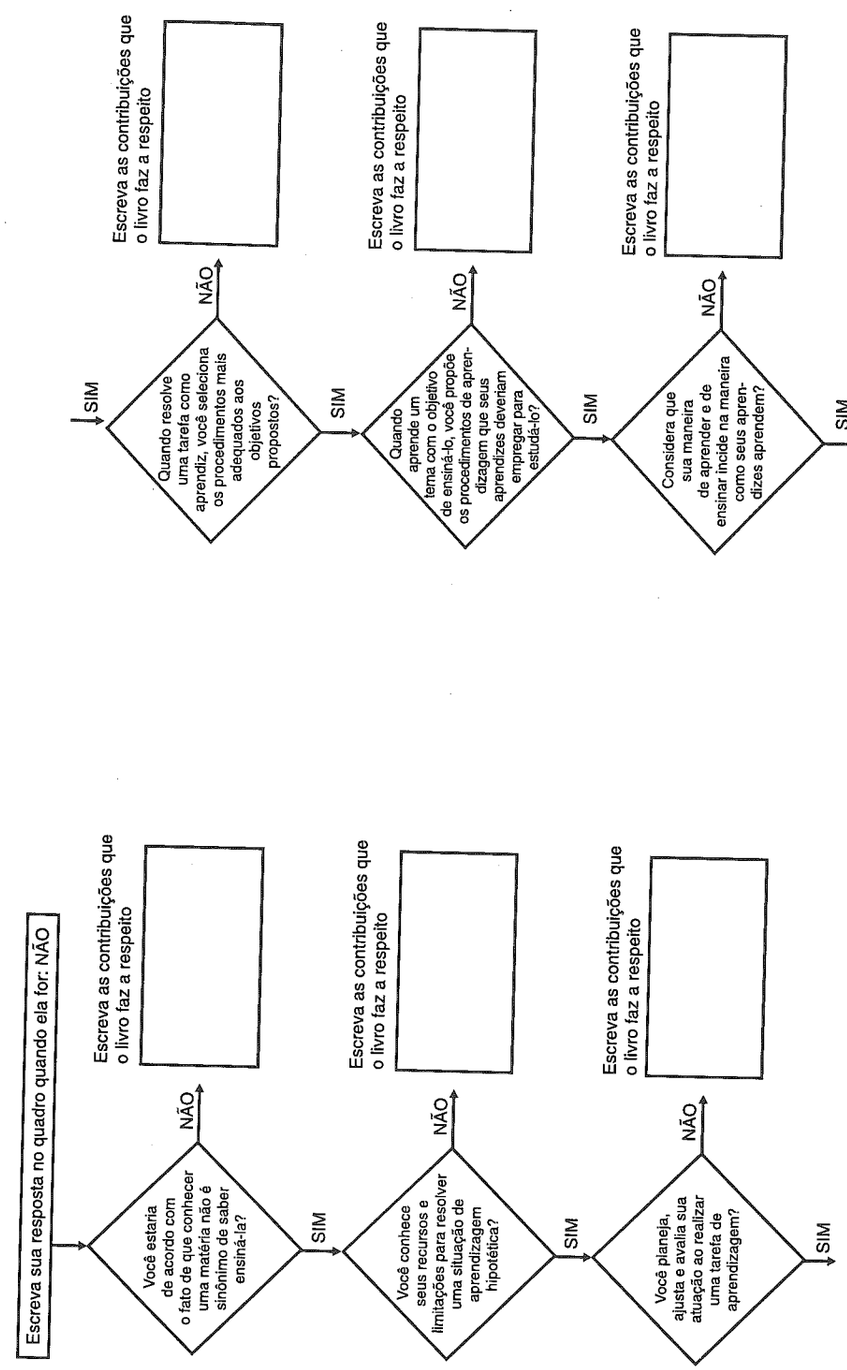

FIGURA 11.6 Roteiro de perguntas que um mestre pode se fazer como aprendiz para compreender melhor a tarefa com que se defrontam seus próprios aprendizes (*tomado de Monereo* et al., *1994*).

Enfim, a mudança nas estratégias de aprendizagem não é só uma questão de treinamento procedimental. Nem mestres nem aprendizes se envolverão numa aprendizagem estratégica se seus modelos, implícitos ou explícitos, sobre a aprendizagem supõem que esta é uma tarefa linear, sempre igual a si mesma. No Capítulo 7 vimos alguns dos modelos implícitos, mas freqüentes sobre a aprendizagem. Em capítulos anteriores, vimos como esses modelos, enquanto representações sociais ou teorias implícitas, têm uma função simplificadora, cuja eficácia se restringe a contextos específicos, sempre iguais a si mesmos. À medida que em nossa cultura a aprendizagem se complica e diversifica, aprender a aprender, adquirir procedimentos de aprendizagem transferíveis a novos domínios e tarefas, requer também *complicar* as teorias implícitas da aprendizagem, ultrapassando essas características de causalidade linear simples, centrar nas mudanças, etc., próprios das teorias implícitas, até conceber a aprendizagem como um sistema de interação ou equilíbrio entre vários componentes, resultados, processos e condições. Esse foi o objetivo explícito deste livro: proporcionar um marco interpretativo da aprendizagem de acordo com as demandas da nova sociedade da aprendizagem. Para o intrépido e já um tanto cansado leitor — e para o mais cansado ainda autor — desses componentes restam analisar apenas, na quarta e, por fim, última Parte, as condições da aprendizagem.