

EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO



**A PSICOPEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE:
POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO E ATUAÇÃO - PROPOSTA DE
INSTITUCIONALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre.

Curso de pós-graduação em Educação - área de
concentração em Pedagogia Universitária.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dra. Lilian Anna Wachowicz

**CURITIBA
1995**

EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO

**A PSICOPEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE:
POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO E ATUAÇÃO - PROPOSTA
DE INSTITUCIONALIZAÇÃO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Curso de Mestrado em Educação - Pedagogia
Universitária, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela comissão
formada pelos professores:

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lilian Anna Wachowicz
Setor de Pós-Graduação - PUC-PR

Prof^ª. Dra. Zélia Milléo Pavão
Setor de Pós-Graduação - PUC-PR

Prof^ª. Dra. Heloísa Lück
Setor de Pós-Graduação - PUC-PR

Curitiba, 20 de dezembro de 1995

DEDICATÓRIA

Ao Mingo, que me possibilita crescer na diferença.

Às minhas filhas Juliana e Mariana, que me permitem a cada novo dia (re) significar o processo de ensinar e aprender.

Aos meus pais, pelo testemunho de amor e trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, prof^a Lilian Anna Wachowicz, pelo acolhimento e incentivo, acompanhados de muito conhecimento durante a construção deste trabalho.

À todos os meus professores, em especial a prof^a Heloisa Lück e a prof^a Zélia Milléo Pavão pelo exemplo de educadoras.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná pelo estudo e a pesquisa.

Aos alunos que participaram deste trabalho.

Aos colegas de mestrado turma 1993, pelos momentos de troca e amizade.

À Laura Monte Serrat Barbosa, pela postura psicopedagógica.

Ao prof^o Jorge Visca, pela iniciação na Psicopedagogia.

Ao Aldo e a Ana pela colaboração, companheirismo e noites em claro.

À prof^a Rosita Cordeiro de Loyola Hummell, pelo auxílio na elaboração do instrumento de pesquisa.

Aos amigos, pelo carinho e apoio.

À Cida, por garantir o andamento da casa.

Aos colegas, que compartilham da busca por uma educação mais humana e de mais qualidade.

À todos os meus alunos, que participaram e participam da minha formação, pelo desafio do ensinar e aprender.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| LISTA DE GRÁFICOS | vi |
| LISTA DE TABELAS | vii |
| RESUMO | ix |
| ABSTRACT | x |
| INTRODUÇÃO | 01 |
| 1 UNIVERSIDADE E PSICOPEDAGOGIA | 06 |
| 1.1 INTERDISCIPLINARIDADE..... | 14 |
| 1.2 AÇÃO COMUNICATIVA..... | 17 |
| 1.3 INTERSUBJETIVIDADE..... | 23 |
| 1.4 CORPOREIDADE..... | 25 |
| 2 O PROCESSO DO ESTUDO..... | 30 |
| 3 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS, SEGUNDO A ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS..... | 37 |
| 4 AS POSSIBILIDADES PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO NA UNIVERSIDADE: CENTRO DE ATENDIMENTO..... | 82 |
| ANEXO 01 | 85 |
| ANEXO 02..... | 89 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 95 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|----|--|----|
| 1 | OUTRAS ATIVIDADES ALÉM DO ESTUDO..... | 40 |
| 2 | MODALIDADES ESPORTIVAS PRATICADAS..... | 43 |
| 3 | TIPOS DE DIFICULDADES NA PRÁTICA DE ESPORTES..... | 45 |
| 4 | PREFERÊNCIAS NO APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA..... | 46 |
| 5 | TIPOS DE DIFICULDADES NO APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA..... | 48 |
| 6 | TIPOS DE INSTRUMENTOS MUSICAIS UTILIZADOS..... | 49 |
| 7 | TIPOS DE DIFICULDADES PARA TOCAR UM INSTRUMENTO MUSICAL..... | 51 |
| 8 | TIPOS DE ATIVIDADES MANUAIS PRATICADAS..... | 54 |
| 9 | TIPOS DE DIFICULDADES NA PRÁTICA DE ATIVIDADES MANUAIS..... | 55 |
| 10 | PRÁTICA DE LAZER..... | 58 |
| 11 | TIPOS DE DIFICULDADES NA PRÁTICA DE LAZER... .. | 60 |
| 12 | TIPOS DE HOBBY PRATICADO..... | 62 |
| 13 | TIPOS DE DIFICULDADES PARA A PRÁTICA DE HOBBY..... | 63 |
| 14 | MATÉRIAS QUE OS ALUNOS APRESENTAM MAIS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CURSO QUE REALIZAM..... | 66 |
| 15 | TIPOS DE DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM SISTEMÁTICA..... | 68 |
| 16 | TIPOS DE DIFICULDADES DOS ALUNOS QUE ESTÃO ENTRANDO/SAINDO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA..... | 71 |
| 17 | DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA VIDA DIÁRIA..... | 74 |
| 18 | ÉPOCA DA PERCEPÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM..... | 77 |
| 19 | PERCEPÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM POR OUTROS..... | 79 |
| 20 | IDENTIFICAÇÃO DO DESEJO DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM..... | 81 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----|---|----|
| 1 | INDICATIVA DA AMOSTRAGEM POR CENTROS | 32 |
| 2 | SEXO DOS ELEMENTOS RELATIVOS À PRIMEIRA QUESTÃO E AO TOTAL DA AMOSTRA..... | 38 |
| 3 | IDADE DOS ELEMENTOS RELATIVOS À PRIMEIRA QUESTÃO E AO TOTAL DA AMOSTRA..... | 38 |
| 4 | DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR CURSO DE GRADUAÇÃO..... | 39 |
| 5 | OUTRAS ATIVIDADES ALÉM DO ESTUDO..... | 40 |
| 6 | PRÁTICA DE ESPORTES..... | 41 |
| 7 | MODALIDADES ESPORTIVAS PRATICADAS..... | 42 |
| 8 | DIFICULDADES NA PRÁTICA DE ESPORTES | 44 |
| 9 | TIPOS DE DIFICULDADES NA PRÁTICA DE ESPORTES | 44 |
| 10 | APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA..... | 45 |
| 11 | PREFERÊNCIAS NO APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA..... | 46 |
| 12 | DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA..... | 47 |
| 13 | TIPOS DE DIFICULDADES NO APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA..... | 48 |
| 14 | UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTO MUSICAL | 49 |
| 15 | TIPOS DE INSTRUMENTOS MUSICAIS UTILIZADOS | 49 |
| 16 | DIFICULDADES PARA TOCAR UM INSTRUMENTO MUSICAL..... | 50 |
| 17 | TIPOS DE DIFICULDADES PARA TOCAR UM INSTRUMENTO MUSICAL..... | 50 |
| 18 | PRÁTICA DE ATIVIDADES MANUAIS | 52 |
| 19 | TIPOS DE ATIVIDADES MANUAIS PRATICADAS | 53 |
| 20 | TIPOS DE DIFICULDADES NA PRÁTICA DE ATIVIDADES MANUAIS | 54 |
| 21 | DIFICULDADES NA PRÁTICA DE ATIVIDADES MANUAIS | 55 |
| 22 | PRÁTICA DE LAZER..... | 56 |
| 23 | TIPOS DE PRÁTICA DE LAZER | 57 |
| 24 | DIFICULDADES NA PRÁTICA DE LAZER | 59 |
| 25 | TIPOS DE DIFICULDADES NA PRÁTICA DE LAZER... .. | 59 |
| 26 | PRÁTICA DE HOBBY..... | 60 |
| 27 | TIPOS DE HOBBY PRATICADO..... | 61 |
| 28 | DIFICULDADES PARA A PRÁTICA DE HOBBY | 62 |
| 29 | TIPOS DE DIFICULDADES PARA A PRÁTICA DE HOBBY..... | 63 |
| 30 | ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM UMA OU DUAS MATÉRIAS DO SEU CURSO..... | 64 |

| | | |
|----|---|----|
| 31 | MATÉRIAS QUE OS ALUNOS APRESENTAM MAIS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CURSO QUE REALIZAM | 65 |
| 32 | DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM SISTEMÁTICA..... | 66 |
| 33 | TIPOS DE DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM SISTEMÁTICA..... | 67 |
| 34 | FREQÜÊNCIA DOS ALUNOS QUE ESTÃO ENTRANDO/SAINDO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA... | 69 |
| 35 | TIPOS DE DIFICULDADES DOS ALUNOS QUE ESTÃO ENTRANDO/SAINDO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA | 70 |
| 36 | DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA VIDA DIÁRIA | 72 |
| 37 | TIPOS DE DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM NA VIDA DIÁRIA | 73 |
| 38 | FREQÜÊNCIA RELATIVA ENTRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM SISTEMÁTICA/ASSISTEMÁTICA | 75 |
| 39 | PERCEPÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM | 76 |
| 40 | ÉPOCA DA PERCEPÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM | 77 |
| 41 | AUTO-PERCEPÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM | 78 |
| 42 | PERCEPÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM POR OUTROS | 78 |
| 43 | RESPOSTAS DO DESEJO DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM | 80 |
| 44 | IDENTIFICAÇÃO DO DESEJO DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM | 80 |

RESUMO

O presente estudo procurou analisar as dificuldades de aprendizagem do aluno universitário, pois um dos objetivos do trabalho refere-se a possibilidade de inserir o estudo e a prática psicopedagógica na universidade. A pesquisa foi realizada junto a 602 alunos, pertencentes a 31 cursos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, campus I. Como o processo ensino-aprendizagem é uma interação, também se procurou avaliar a atitude do professor, no que tange ao seu desempenho diante da dificuldade do estudante. Um outro elemento considerado foi com relação ao desejo do universitário em querer superar a sua dificuldade e no como e para quê a universidade tem trabalhado o conhecimento. A análise crítica dos dados foi permeada pelos referenciais teóricos da ação comunicativa, da corporeidade, intersubjetividade e interdisciplinaridade. Os resultados refletem a necessidade da universidade em ir além da análise, ou seja, realizar projetos. Este estudo ousou propor e fica na esperança de ver o projeto se tornar realidade.

RESUMO

O presente estudo procurou analisar as dificuldades de aprendizagem do aluno universitário, pois um dos objetivos do trabalho refere-se a possibilidade de inserir o estudo e a prática psicopedagógica na universidade. A pesquisa foi realizada junto a 602 alunos, pertencentes a 31 cursos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, campus I. Como o processo ensino-aprendizagem é uma interação, também se procurou avaliar a atitude do professor, no que tange ao seu desempenho diante da dificuldade do estudante. Um outro elemento considerado foi com relação ao desejo do universitário em querer superar a sua dificuldade e no como e para quê a universidade tem trabalhado o conhecimento. A análise crítica dos dados foi permeada pelos referenciais teóricos da ação comunicativa, da corporeidade, intersubjetividade e interdisciplinaridade. Os resultados refletem a necessidade da universidade em ir além da análise, ou seja, realizar projetos. Este estudo ousou propor e fica na esperança de ver o projeto se tornar realidade.

ABSTRACT

The present study made an attempted at analysing the learning difficulties of college students. As matter of fact, one of the objectives of this paper has to do with the possibility of having included the study and the Psychopedagogic practice in the university curriculum. The research was made with 602 students, belonging to the 31 courses of PUC-Pr., campus I. As the teaching-learning process is interactive, we also tried to assess the professor's attitude, in what it refers to his/her performance facing the student's difficulties. Another element taken into consideration was the wish of the college student to overcome his/her drawbacks and how and why the university has dealt with knowledge. The critical analysis of the data was influenced by the theoretical fundamentals of Psychopedagogy: communicative action, the theory of the body (corporeidade), intersubjectivity and interdisciplinarity. The results reflect the necessity of the university to go beyond this analysis, that is, to develop projects. This study dared propose and hopes to see this project come true.

ABSTRACT

The present study made an attempted at analysing the learning difficulties of college students. As matter of fact, one of the objectives of this paper has to do with the possibility of having included the study and the Psychopedagogic practice in the university curriculum. The research was made with 602 students, belonging to the 31 courses of PUC-Pr., campus I. As the teaching-learning process is interactive, we also tried to assess the professor's attitude, in what it refers to his/her performance facing the student's difficulties. Another element taken into consideration was the wish of the college student to overcome his/her drawbacks and how and why the university has dealt with knowledge. The critical analysis of the data was influenced by the theoretical fundamentals of Psychopedagogy: communicative action, the theory of the body (corporeidade), intersubjectivity and interdisciplinarity. The results reflect the necessity of the university to go beyond this analysis, that is, to develop projects. This study dared propose and hopes to see this project come true.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema deste trabalho está diretamente ligado a formação pedagógica da autora e sua especialização e atuação na área da Psicopedagogia institucional e clínica, assim como no magistério do 3º grau.

Apesar dos significativos avanços apresentados pela Psicopedagogia, no ensino superior ela ainda é uma área de atuação e estudo não explorada o suficiente.

A Psicopedagogia como um campo profissional e uma sub-área do conhecimento, está voltada ao estudo, à prevenção, à avaliação e à intervenção das questões relacionadas ao processo de aprendizagem e suas dificuldades, e, conseqüentemente, o seu trabalho atinge também o processo de ensino.

Ao se mencionar aprendizagem é comum voltar os olhos aos alunos, como se fossem eles os únicos integrantes deste processo. É oportuno frisar que a aprendizagem, por ser dinâmica e processual, envolve todos os participantes do ato educativo, ou seja, tanto a pessoa em situação de aprendizagem, como o educador que intervém ao lado de quem vai aprender. É uma via de mão dupla: professor e aluno aprendem e ensinam, respeitando-se naturalmente, as especificidades de cada um.

No Ensino Superior, estudos preliminares indicam que não existem trabalhos suficientes desenvolvidos neste grau de ensino, com relação as possibilidades de contribuição da Psicopedagogia

ao processo ensino-aprendizagem, de forma a favorecer, principalmente, a aproximação entre o professor e o aluno.

De um lado, encontra-se o aluno universitário, apresentando dificuldades em vincular-se ao professor, aos colegas e ao conteúdo específico a ser aprendido, nem sempre por razões epistêmicas, mas muitas vezes, por depositar em situações contextuais externas a ele, o motivo de seu conflito em não conhecer o objeto de aprendizagem.

Por outro lado, percebe-se o professor universitário sem dedicar esforços suficientes para pensar e agir sobre o vínculo a ser formado entre ele, o aluno e o objeto do conhecimento.

Em decorrência de tais fatos, surge primeiramente a necessidade de referenciais teóricos que vislumbrem a possibilidade de unir não só os conhecimentos, mas sobretudo as pessoas que compõem o processo ensino-aprendizagem.

O primeiro capítulo deste trabalho se dispõe a apresentar a Psicopedagogia no Ensino Superior, como uma proposta de reflexão e atuação por parte dos componentes da vida universitária, neste caso específico, o professor e o aluno, objetivando uma Educação mais eficaz e humana.

Como suporte teórico e prático deste trabalho, destaca-se primeiramente a *interdisciplinaridade*, pela urgência que a universidade tem em trabalhar o ser humano e o saber científico na sua globalidade, articulando entre alunos e professores o encontro e o confronto de idéias e posições, na busca do conhecimento.

Para ajudar a uma maior compreensão desta visão mais ampla da realidade universitária, chega-se à *ação comunicativa* de Jürgen Habermas, que propõe a inter-ação dos envolvidos num

determinado grupo, considerando as diferenças individuais, os conflitos teóricos e/ou pessoais, a fim de construir um projeto único, a partir de uma linguagem comum.

E quando na proposta de Habermas encontra-se a solicitação de integração entre as pessoas, entende-se que o movimento a ser dispendido, parte do intra-subjetivo para o inter-subjetivo, promovendo assim, a *intersubjetividade*, que é inerente à ação comunicativa, à interdisciplinaridade e, conseqüentemente, à Psicopedagogia no Ensino Superior. Ao se falar em ensino, fala-se também em aprender, o que lembra aluno e professor, pessoas em movimento (cognitivo, afetivo, social, ético, corporal, etc.).

Sendo assim, não é possível se pensar Universidade, sem partir da observação das necessidades e dos desejos deste homem e mulher que fazem parte desta instituição. É na proposta da *corporeidade*, de Hugo Assmann, que este trabalho se propõe a não ficar somente no dito, mas ir além, ao vivido.

Na segunda parte deste estudo encontra-se a proposta metodológica, que partiu primeiramente da própria experiência da autora no magistério superior, na orientação educacional em escola de 1º e 2º graus, no exercício clínico da Psicopedagogia e no encontro com educadores em cursos de atualização e formação.

Também como base metodológica e diagnóstico da realidade, este trabalho contou com a participação de 602 estudantes dos primeiros e últimos anos de todos os cursos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Campus I, através de uma sondagem a cerca de suas atividades não acadêmicas e suas dificuldades ao realizá-las, como também, e no caso da pesquisa, o aspecto mais importante, o levantamento das dificuldades destes alunos na aprendizagem específica dos conteúdos.

Outro aspecto a ser registrado é com relação a percepção do professor diante da dificuldade de aprendizagem apresentada pelo discente.

O terceiro capítulo descreve e analisa os dados da pesquisa, à luz das categorias levantadas a partir da fundamentação teórica deste estudo. Observa-se de início que o aluno universitário, de maneira geral está envolvido com outra atividade além dos estudos sistemáticos da universidade, tendo como preferência o exercício de um esporte.

Da amostra pesquisada apenas um pequeno número dos alunos frequenta um curso de língua estrangeira, assim como tem uma atividade manual ou toca um instrumento musical. Foi investigado o lazer e o hobby do aluno, mostrando através dos dados uma certa indiscriminação entre os dois tipos de atividades. O aspecto mais considerado na interpretação destes dados, direcionou-se às dificuldades do estudante para com as diversas atividades.

Observou-se que quando o respondente foi convidado a se colocar enquanto estudante, a participação nas respostas foi maior, como é o caso da questão que pergunta sobre as suas dificuldades enquanto aluno.

Procurando relacionar a aprendizagem assistemática com a aprendizagem sistemática, foi elaborada uma tabela de relações percentuais entre as questões relativas aos dois tipos de aprendizagem, onde não se verifica grande relação entre os dados.

A pesquisa mostra a distância do professor universitário para com o aluno que apresenta dificuldade no seu processo de aprendizagem acadêmica, obstaculizando portanto, a qualidade do ensino.

O trabalho, depois da análise dos dados, faz a sua proposta com relação à possibilidade dos referenciais teóricos e práticos da Psicopedagogia estarem presentes no processo ensino-aprendizagem do 3^o grau, na busca da integração de pessoas e saberes.

Esta pesquisa pretende refletir a viabilidade de transformar o processo de ensino superior, enquanto institucionalização do ato de ensinar, em uma ação interdisciplinar, capaz de elaborar conhecimentos integrados que redimensionem o processo de aprendizagem, mediante a contribuição da Psicopedagogia, num processo que parte do movimento intersubjetivo.

1 UNIVERSIDADE E PSICOPEDAGOGIA

Ninguém é uma ilha completa em si mesma; todo homem é um fragmento do continente, uma parte do todo; se o mar arrebatou um penhasco, é a Espanha quem sofre a perda. O mesmo se se tratar de um promontório, de uma fazenda de seus amigos ou da sua própria, a morte de um homem me diminui porque estou inserido na humanidade, e por isso nunca pergunte por quem os sinos doam: doam por você.

John Donne

O fato de estar, a universidade, inserida em uma determinada sociedade, faz com que ela se torne reflexo de tudo o que acontece, principalmente porque trabalha com idéias e com a juventude e, por ser ela agente e produto social.

Hoje, nas vésperas do ano 2000, vive-se um mundo em crise, onde os interesses e contradições estão presentes em todos os níveis de vida: cultural, ético, social, tecnológico, histórico, econômico, etc. Isso não deixa de ser muito importante para a evolução do próprio homem e da sociedade, mas por outro lado é extremamente complicado, porque na verdade, as pessoas de maneira geral não foram, ou não estão preparadas para este turbilhão de estímulos, ou seja, para viver o conflito.

A tendência pluralista da sociedade, faz com que a universidade trabalhe com recursos de várias origens: humanos, materiais e tecnológicos, e, conseqüentemente, o conflito é inevitável. Como os recursos nunca são suficientes, os grupos de interesse são inúmeros e a dinâmica das organizações é geralmente muito rápida, é urgente que a universidade procure alternativas que venham a contribuir para que sua presença seja

cada vez mais democrática, eficaz e humana, na sociedade da qual faz parte.

A universidade precisa recobrar a expectativa de ser o palco privilegiado onde a sociedade discute sua sorte e suas esperanças. Este palco deve ser a universidade, porque nela é possível preservar ambiente de confronto aberto, democrático e científico ao mesmo tempo, permitindo consciência crítica e montagem de soluções. Não pode perder-se em "filosofadas", nem em orgias técnicas, como se os instrumentos substituíssem os fins. Para fazer esta mescla inteligente, sensível, desafiadora, é mister lugar adequado, que só pode ser a universidade (DEMO, 1993, p.148).

Dentre as inúmeras possibilidades que a universidade hoje possui com relação a ser o palco de confronto aberto, democrático e científico, apresenta-se a Psicopedagogia, como um campo profissional e uma sub-área do conhecimento, que busca a superação das variáveis que afetam constantemente o processo ensino-aprendizagem, impedindo-o de acompanhar as mudanças oriundas da sociedade.¹

Uma das propostas da Psicopedagogia é a integração e a sistematização de vários campos do conhecimento. Isso requer uma relação de reciprocidade e interação entre as diferentes disciplinas que compõem o processo educativo, passando da simples comunicação de idéias, à integração mútua de conceitos, terminologia, metodologia e, principalmente, de linguagem. Linguagem esta que pode ser traduzida não só oralmente, mas também através de atitudes.

As atitudes do sujeito (professor e aluno) diante do objeto de estudo, que no caso da Psicopedagogia é a aprendizagem, demonstrarão como é e/ou como está o movimento indivíduo-objeto: linear e fragmentado, ou circular e interdisciplinar.

No caso da Psicopedagogia, a visão de conjunto do ser humano é fundamental para a prevenção, a avaliação e o

¹ Para o conhecimento do processo histórico da Psicopedagogia, ver anexo 2.

tratamento eficiente e eficaz das dificuldades de aprendizagem, porque, assim sendo, o sujeito deixa de ser considerado apenas como uma reunião de partes distintas e passa a ser visto como uma totalidade composta de partes.

Na proposta psicopedagógica, a visão de totalidade se refere à interação entre as disciplinas, não somente a Pedagogia e a Psicologia: a partir delas, busca os referenciais teóricos de outras ciências que possam contribuir para a superação das dificuldades, que no caso específico deste trabalho se refere à aprendizagem do aluno universitário, mas que se relaciona diretamente com o trabalho do professor.

Acredita-se que a universidade é, ou deveria ser, o lugar onde o conteúdo historicamente elaborado é discutido, criticado e impulsionado para o futuro. As diferentes áreas do conhecimento estão ali presentes de forma integrada, tendo em vista as novas descobertas que destacam a qualidade da Educação e, conseqüentemente, da sociedade.

WHITEHEAD propõe para a universidade a união do ensino à pesquisa, da imaginação à experiência, do velho ao novo, de estudantes e professores, como também a liberdade de pensar certo ou errado.

A justificativa para uma universidade é que ela preserva a conexão entre o conhecimento e o gosto pela vida, unindo jovens e velhos na causa imaginativa do ensino. [...] À universidade cabe soldar a imaginação à experiência. [...] Deve-se estar livre para pensar certo e errado, e livre para apreciar a variedade do universo (1969, p.102).

O autor destaca a urgência do ensino se concretizar no fazer pensar, oportunizando, tanto ao aluno como ao professor, o ousar criar.

A universidade é, sem dúvida, uma caixa de ressonância de tudo o que acontece na sociedade, portanto não pode

continuar repetindo modelos e não perceber que as diferenças, o pensar e agir de forma não usual, pode quem sabe, levar à mudança tão esperada.

A relação sociedade-universidade é fundamental ao desenvolvimento de um povo consciente, crítico e humano, para que a visão de totalidade do homem não se perca.

A vocação ontológica que o próprio homem deve existenciar é a de sujeito que opera e transforma o mundo. Quanto mais o homem conhece, criticamente, as condições concretas e objetivas do seu aqui e do seu agora - de sua realidade - mais pode ultrapassar esta realidade, transformando-a. Quanto mais inserido e não puramente adaptado à realidade concreta, mais se fará sujeito das mudanças (CARVALHO, 1988, p.11).

Como diz o ditado popular, "o homem sábio é aquele que aprende também com as dificuldades". A universidade brasileira tem em sua história muitos exemplos que comprovam que a fragmentação do conhecimento, das pessoas e das áreas não favoreceu o aumento da qualidade da Educação e a obtenção de uma postura interdisciplinar.

Portanto, a proposta psicopedagógica é auxiliar no movimento de conquista da integração dos diferentes aspectos relativos ao processo de aprendizagem na universidade, envolvendo professor e aluno, no mesmo movimento, respeitando, evidentemente, suas especificidades.

O homem foi compartimentalizado pelo pensamento moderno, pelo mito da especialização. A universidade tem como exemplo deste fato a divisão do conhecimento por departamentos, a separação do ensino da pesquisa e o plano da administração do âmbito acadêmico. Somente na vida profissional observam-se alguns exemplos de integração, e assim mesmo é muito raro.

A sociedade do século XXI, por conseguinte, a universidade do ano 2000 solicita uma análise e uma atuação

mais ampla e menos tendenciosa da realidade. É incrível a dificuldade que as pessoas têm de viver a pluralidade, o contrário, o conflito! A escola, a família e a sociedade não preparam, talvez porque nem saibam como, o sujeito para viver de modo integrado.

Reforçando o já posto, vive-se um momento de crise; mas é na crise que o ser humano se percebe e vislumbra possibilidades de mudanças.

E uma outra questão se coloca: Qual o reflexo desta situação no aspecto específico da relação professor-aluno?

De maneira geral, a visão tradicional de Educação acredita no professor como sendo o que transmite conhecimentos e os alunos, como aqueles que reproduzem os conteúdos, tal e qual foram passados. Ao professor cabe ensinar e ao aluno aprender. Prática essa, atualmente, muito vivenciada nas instituições de *ensino* superior (a própria denominação confirma a dicotomização).

Não se pode negar a importância desta tendência educacional que para o momento histórico de sua concepção, foi sem dúvida a expressão da realidade.

Hoje, diante das exigências de uma sociedade moderna, que segundo Habermas² necessita recuperar a dimensão humana baseada no agir comunicativo, os apelos são diferentes e, conseqüentemente, a Educação, como parte deste contexto social, precisa estar integrada a ele, não como repetidora de seus conceitos, mas através da análise, da crítica e da atuação interdisciplinar buscar e/ou resgatar o humano.

² Filósofo alemão, membro da Escola de Frankfurt, um dos maiores representantes da Teoria Crítica, pensador da Ação Comunicativa. Sobre o assunto ver CORTINA, Adela. *Crítica Y utopia: La Escuela de Francfort*. Madrid, Cincel, 1986.

No processo ensino-aprendizagem, destacando-se a universidade, uma das expectativas com relação aos professores e alunos dentro de uma nova dimensão de Educação, é a saída da posição de meros transmissores e receptores passivos e acomodados que, diante dos fatos e acontecimentos da vida contemporânea, não se mobilizam a uma auto-reflexão na busca da identificação pessoal e social. "É a reflexão que nos fará ver a consistência até de nossa própria conceituação, e que, articulada a nossa ação, estará permanentemente transformando o processo social, o processo educativo, em busca de uma significação mais profunda para a vida e para o trabalho" (RIOS, 1993, p.67).

Acredita-se que, ao perceber-se como elemento participativo e co-responsável na relação ensino-aprendizagem, os envolvidos no ato educativo poderão objetivar uma interação, isto é, um trabalho realizado no coletivo. Para que haja a interação, é necessária a diferenciação, ou seja, tanto o professor como o aluno devem procurar descobrir quem é quem neste processo, tomando conhecimento dos diferentes papéis que ocupam, para que descobrindo as diferenças possam verdadeiramente interagir.

Professores e alunos são, portanto, autores do mesmo processo, não apenas indivíduos numa mesma sala, porém sempre e somente pessoas.

Contudo, ambos possuem conhecimentos e experiências diferentes, cada qual com a sua síntese, na forma de compreender a realidade. Na verdade, são sínteses precárias e fragmentadas. Com relação ao professor é precária porque não pode prever os níveis de compreensão do aluno. Com relação ao aluno, seus conhecimentos e experiências não lhe servem como ponto de partida para a aprendizagem sistemática, pois não

oferecem a necessária articulação da experiência pedagógica na prática social de que participa.

A presença e a atuação de ambos é, portanto, essencial no processo ensino-aprendizagem, pois elimina um dos elementos mais criticáveis das propostas pedagógicas antigas: uns ou outros ou ambos são como uma platéia assistindo a um espetáculo, ou no máximo atores que representam, mas não criam o "novo".

A idéia do "novo", nesse momento, refere-se à relação entre o real e o ideal. O real é o que está acontecendo, é o presente que contém ao mesmo tempo o momento histórico e o a-histórico, o ideal "(...) possui o sentido de uma aspiração ou de um limite, acessível ou não" (JAPIASSU; MARCONDES, 1993, p.126). O ideal impulsiona o real, fundamenta a ação e a reflexão. A síntese, construída a partir desses dois pólos distintos e ao mesmo tempo complementares, já é o projeto do "novo".

Quando se projeta, tem-se sempre em mente um ideal. Confunde-se, às vezes, inadequadamente, o ideal com algo irrealizável, que se classifica de utópico. O ideal é sim utópico, mas é preciso recuperar o sentido autêntico de utopia, que significa, na verdade, não algo impossível de ser realizado, mas algo ainda não realizado (RIOS, 1993, p.74).

Nesse contexto, pode-se considerar o processo ensino-aprendizagem como sendo uma construção real advinda do ideal que se quer, e que por fazer parte de uma determinada realidade, deve procurar caminhar para a problematização dos fatos, para o desconhecido, para o que está implícito nas diversas situações. Como diz BLEGER (1989), deve-se criar um novo processo chamado "ensinagem". E considerando as reflexões deste autor, quando se fala em "novo", refere-se à construção ou planificação de um *projeto*, isto é, tanto o professor como o aluno, ao

modificarem suas atitudes estarão vivendo uma outra dimensão do processo.

Professores e alunos, ambos participantes e responsáveis pelo processo educativo, devem, a partir da reflexão de suas atitudes, analisar as dificuldades e as contradições de suas práticas que, na realidade, refletem a visão do homem, do mundo e da sociedade em que acreditam ou que somente reproduzem.

A mudança, como propõe a Psicopedagogia, o ensinar aprendendo e o aprender ensinando é um desafio, porque, em primeiro lugar, é difícil pensar e/ou agir sobre o provisório, buscando (consciente ou inconscientemente) mais os fins do que os meios; segundo, porque toda situação nova gera momentos de tensão, de ansiedade e, porque não dizer, de dor.

"O processo de ensino/aprendizagem não é suave, e sim um caminho acidentado que exige dos seus protagonistas movimentos internos e externos para assimilar e acomodar o novo" (BARBOSA, 1993, p.62).

Portanto, o projeto do "novo", com relação ao ensinar e ao aprender, deve partir de uma auto-reflexão (intrasubjetividade), sobre o saber "quem sou", sobre o reconhecimento das possibilidades e limitações, para daí, então, traduzir-se em uma nova postura que só poderá ser concretizada no trabalho coletivo (intersubjetividade).³

A Psicopedagogia vem despertando atenção e curiosidade no campo da Educação e áreas afins. Muito de "modismo" se nota em torno dela, o que preocupa os envolvidos com uma educação de qualidade e eficiência. Mas, ao mesmo tempo, cabe ressaltar que o movimento ocasionado pela Psicopedagogia pode já ser considerado positivo, uma vez que tem ajudado a (re)-significar o

³ Sobre o assunto, ver NOT, Louis. *As Pedagogias do conhecimento*. São Paulo: Difel, 1981.

papel do educador e da instituição escolar. Tal situação pode ser facilmente constatada nos cursos de formação em Psicopedagogia.

Atualmente, na PUC-Pr., os profissionais que mais procuram esta especialização são da área da Educação, que na sua maioria querem melhorar a sua prática de sala de aula.

Lidar com a resistência da escola (enquanto instituição) frente a mudanças é algo que a Psicopedagogia, se ainda não está preparada, necessita com urgência encontrar seus argumentos teóricos, para colocá-los em prática. Essa leitura do que falta e o que fazer para possibilitar que o sofrimento da falta seja substituído pela busca do prazer em querer mudar, para encontrar outras opções de ação pedagógica, é o campo da Psicopedagogia dentro da instituição escolar e um dos aspectos que a distingue da Pedagogia (MENDES, 1994, p.10).

A Psicopedagogia é uma das propostas de recuperação da visão de totalidade do ser humano com relação ao processo educativo. Ela busca na ciência, na teoria, a fundamentação para a sua prática interdisciplinar. Ela mobiliza os envolvidos no processo para repensarem suas visões de homem, de mundo e de sociedade, quando exige o "pensar" como uma possibilidade de caminhar para o "novo".

Para BLEGER (1989), o eixo da aprendizagem é o pensar. Pensar indica mudanças, desafios, descobertas, examinar uma mesma realidade pelos diferentes ângulos que se apresenta, é projetar.

1.1 INTERDISCIPLINARIDADE

Como pensar interdisciplinarmente?

Na proposta psicopedagógica, a visão de totalidade se refere à interação entre as disciplinas, permitindo uma reflexão

crítica que redimensiona o sentido humano na busca do encontro da unidade do indivíduo.

Interdisciplinaridade é o termo que vem sendo utilizado para caracterizar a interação entre as disciplinas. Para tanto, é preciso que este movimento vá além das simples palavras, e provoque nos interessados em uma nova postura, o objetivo utópico da unidade do saber, como ressalta Japiassu.

Interdisciplinaridade: interação entre duas ou mais disciplinas, podendo ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa.[...] Diríamos que o objetivo utópico do interdisciplinar é a unidade do saber (JAPIASSU, 1992, p.88).

É necessário o encontro, o sentar junto, o confronto das disciplinas e das pessoas que participam do processo. Já se constatou que a fragmentação do saber, a divisão entre os profissionais e a individualização das situações, só reforçaram a situação caótica em que se encontra a realidade educacional brasileira.

Neste panorama desponta a Psicopedagogia como uma contribuição ao processo ensino-aprendizagem, sendo ela não uma disciplina particular, mas uma resultante de várias áreas, principalmente da Pedagogia e da Psicologia. Portanto, o caráter interdisciplinar é inerente à Psicopedagogia.

Necessitando de diferentes áreas do conhecimento, a Psicopedagogia pretende integrar e até aprofundar o específico de cada disciplina numa visão globalizante de Educação, procurando recuperar no indivíduo a visão do todo, a partir da reflexão crítica que leva ao redimensionamento do sentido humano.

Em Habermas pode-se ler que o conhecimento é comum entre as disciplinas. Quando ele anuncia a necessidade dos

autores do processo buscarem a linguagem comum, está se referindo à inter-disciplinaridade. Não basta simplesmente cada um dizer o que pensa dentro dos seus paradigmas, com seus saberes, e não haver o diálogo. É preciso que tudo e todos sejam contemplados, do contrário é o mesmo que não considerar a globalidade, e só analisar os fatos por um único aspecto.

A eliminação de barreiras entre as disciplinas e as pessoas inicia-se pela troca; troca do que se sabe e do que não se sabe. É preciso possibilitar o verdadeiro movimento da inter-ação, isto é, do agir conjunto e aberto frente ao objeto de estudo, superando fragmentações e obstáculos entre as teorias e as práticas.

É, realmente, uma questão de atitude, uma construção que parte primeiramente de uma conversão pessoal e experiência de vida, para no grupo haver a partilha do conhecimento específico e grupal, passando do disciplinar para o interdisciplinar.

... a interdisciplinaridade se constitui em um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientado por uma atitude crítica e aberta à realidade, com o objetivo de apreendê-la e apreender-se nela, visando muito menos a possibilidade de descrevê-la e muito mais a necessidade de vivê-la plenamente (LÜCK, 1994, p.67).

E como fazer acontecer a “atitude interdisciplinar” na universidade, onde ranços de autoritarismo e poder se fazem presentes?

Acredita-se que uma das grandes dificuldades de visualização do interdisciplinar na universidade, esteja na história de cada pessoa, estudantes, professores, funcionários, que sofrem, conseqüentemente, influências do meio de que fazem parte. A cultura, os valores, a ética, a sociedade de maneira geral não está acostumada a pensar e agir interdisciplinarmente.

A Psicopedagogia, numa visão interdisciplinar, pode redimensionar o processo educativo no 3º grau, justamente quando propõe uma nova postura do indivíduo frente ao aprender e ao ensinar, quando não exclui a possibilidade do erro, mas aproveita o "não saber" também como condição de mudança.

É necessário que as pessoas que fazem parte do processo ensino-aprendizagem, tomem consciência da importância da reflexão sobre o saber, para que possam superar a visão linear do conhecimento e buscar a circularidade do conhecimento interdisciplinar que acontece de forma relacional e interativa.

Estes mesmos envolvidos, além da auto-conscientização, necessitam apresentar *projetos*, numa demonstração de que o processo de maturidade está ocorrendo, gerando portanto, a mudança no seu aspecto interno e externo. Corresponde, pois, a reconhecer que "o projeto não é algo que é construído e logo depois arquivado. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola" (VEIGA, 1995,p.13).

1.2 AÇÃO COMUNICATIVA

Uma das propostas da Psicopedagogia é olhar a pessoa que aprende não somente pela lado epistêmico e epistemofílico, mas também oportunizar na inter-ação com o outro o descobrir de suas possibilidades.

E ao voltar a atenção para a "ação", o indivíduo depara-se com o termo "razão", definido como a "faculdade de julgar que caracteriza o ser humano" (JAPIASSU; MARCONDES, 1991, p.209). Para os adeptos da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, da qual Habermas é um dos seus discípulos mais destacados,

racionalização é a "(...) justificação de certas práticas, (...) a construção de uma visão coerente e globalizadora do mundo, mas a partir de dados parciais ou de um princípio único" (p.209), portanto, pode-se concluir que toda a ação corresponde a uma razão que a fundamenta.

Como se refere Habermas (1988), a variedade de conceitos de ação, utilizados pela Sociologia, podem ser reduzidos a quatro tipos de ação social: teleológica ou estratégica, normativa, dramatúrgica e comunicativa.

A ação teleológica pressupõe uma pessoa e sua relação com um determinado objetivo (relação meios-fins). Quando a pessoa envolvida calcula os meios (coercitivamente ou não) para alcançar os fins, a ação passa a ser estratégica.

Já a ação normativa é a que ressalta a relação de uma pessoa com o seu objetivo e o mundo social⁴ no qual está inserida. Este contexto social é regulado segundo os valores comuns e as normas daí advindas, que são resultantes do acordo estabelecido pelo próprio grupo. Isto quer dizer que muitas vezes o desejo pessoal é substituído pelos "desejos" sociais. Habermas, no entanto, esclarece que a norma se tornará socialmente válida, quando todos os envolvidos a reconhecerem como tal e ela os favorecer.

Que una norma sea válida idealiter significa que merece el asentimiento de todos los afectados, porque regula los problemas de acción en beneficio de todos. Que una norma rija fácticamente significa, en cambio, que la pretensión de validez con que se presenta es reconocida por los afectados. Y este reconocimiento intersubjetivo funda la validez social (o vigencia) de la norma (HABERMAS, 1988, p.128).

O terceiro tipo de ação social é a dramatúrgica, cujo elemento principal é apontado por Habermas como sendo a

⁴ HABERMAS conceitua *mundo social* como o conjunto de todas as relações interpessoais legitimamente reguladas (1988, p. 144).

representação de papéis sociais que se estabelecem na interação entre pessoas. Ingram, estudioso de Habermas, traduz como objetivo da ação dramática a auto-apresentação, isto é, a projeção da imagem pública. É certo que determinados papéis exigem que seus atores "encenem" mais que outros, mas, mesmo assim, é impossível deixar de transparecer facetas próprias e subjetivas da pessoa no seu dia a dia.

No teatro da vida presume-se, como condição de confiança mútua, que os papéis desempenhados pelos atores são congruentes com seu caráter verdadeiro. Assim, para que as ações sejam racionais no sentido não-estratégico, elas precisam ser sinceras, e as intenções declaradas devem ser autênticas, isto é, não podem ser tais que permitam ao ator ser enganado (INGRAM, 1993, p.53).

Ao relacionar a ação dramática ao processo ensino-aprendizagem, percebe-se o quanto é necessário ao professor e ao aluno serem verdadeiramente autênticos e sinceros no desempenho de seus papéis, permitindo a interação teoria-prática.

Estabelecendo uma relação entre a ação dramática com a proposta da *Corporeidade*⁵, pode-se destacar a atividade do professor que ao ministrar suas aulas, acredita que o conteúdo, a forma e os objetivos propostos, constituem uma totalidade juntamente com a sua maneira própria de ser e que considera o aluno como alguém composto de cognição, sentimento, sociabilidade e que juntos se manifestam através do corpo vivido nas relações existentes em sala de aula.

Habermas propõe a ação comunicativa como a quarta categoria, sendo esta a mais importante, sem excluir, entretanto, os demais tipos, mas dá um novo significado, a partir de uma visão de totalidade, isto é, uma categoria está subjacente em outra, permitindo um movimento dialético. A ação comunicativa

⁵ Este tema será abordado no item 1.4 deste trabalho.

ocorre quando duas ou mais pessoas procuram chegar a um acordo por meio da cooperação.

Acordo não significa passividade ou omissão, mas ir em busca de seus objetivos de maneira solidária. A ideologia da razão solidária tem a ver com a interdisciplinaridade e com a intersubjetividade, tema a ser discutido mais à frente.

Um dos meios para se alcançar o entendimento é os envolvidos no processo do agir comunicativo construírem argumentos e explicações, através da fala, que facilitem a compreensão da realidade.

Para prevenir malentendidos quiero hacer hincapié en que el modelo comunicativo de acción no equipara acción y comunicación. El lenguaje es un medio de comunicación que sirve al entendimiento, mientras que los actores, al entenderse entre si para coordinar sus acciones, persigue uno determinadas metas (HABERMAS, 1988, p.145).

Ao realizar uma interpretação do mundo moderno, Habermas sugere a mudança do paradigma da ação instrumental para o paradigma da ação comunicativa. "(...) o paradigma do conhecimento de objetos tem de ser substituído pelo paradigma da compreensão mútua entre sujeitos capazes de falar e agir" (HABERMAS, 1990, p.276).

A ação instrumental orienta-se pela relação sujeito-mundo dos objetos (relações coisificadas), isto é, privilegia o saber empírico, as regras técnicas. Objetivadas para o êxito, essas regras almejam prognósticos sobre os sucessos observados e os fins pré-determinados, tendo em vista uma aplicação imediata. Esta ação apresenta o caráter de exclusão: ou é isso, ou é aquilo, é positivo ou negativo.

Existe, nesta concepção, o dualismo entre fato e decisão, conhecimento e avaliação, natureza e história. Em ambos os

lados, o positivismo aplica o mesmo procedimento empírico, tornando-se incapaz de compreender a totalidade.

O positivismo corresponde ao "decisionismo", ao produto no campo da práxis, ou seja, a racionalização dos meios (técnica) corresponde à racionalização dos fins. O conhecimento científico se limita ao empiricamente observável, distanciando-se dos aspectos subjacentes da vida, como por exemplo os estágios na universidade, que pouco ou quase nada realizam de debate e reflexão, articulando teoria a prática.

Logo, percebe-se que a ação instrumental leva a uma visão sincrética da realidade, ou seja, faz com que o indivíduo pense e aja de forma excludente, parcial e difusa.

Com relação ao processo ensino-aprendizagem na universidade, observa-se que pelo lado do docente o conteúdo é reproduzido de forma estática e unilateral, sendo a teoria apresentada e na maioria das vezes ficando sem o exercício do pensar, assim como do lado do aluno o estudar ainda é visto como reprodução e não produção de conteúdos e experiências.

Os problemas práticos exigem mais que meios racionais e supostamente "neutros". Exigem um guia teórico que indique como uma situação pode ser convertida em outra (transformação), levando em conta que fins e meios são inseparáveis.

Por sua vez, ao se referir à ação comunicativa, Habermas propõe a recuperação da dimensão da interação humana. Privilegia a relação sujeito-sujeito, não excluindo as ações instrumentais, mas superando-as. O mundo vivido na ação comunicativa não visa somente às estratégias, e sim às relações entre as pessoas.

La acción comunicativa es la interacción simbólicamente mediada. [...] los participantes no se orientan primariamente por el éxito propio, sino que persiguen sus metas en la medida en que pueden conjugar sus planes desde definiciones comunes de la situación" (CORTINA, 1986, p.132).

Na Teoria da Ação Comunicativa, HABERMAS cita, em uma nota de rodapé, a influência da filosofia dialógica de Martin Buber em seu trabalho (1987).

Destaca-se, na análise de Buber, como sendo substancial à natureza humana a *relação* entre as pessoas. O homem, frente ao mundo, apresenta diferentes atitudes das quais Buber (1979) ressalta duas que possibilitam ao indivíduo tornar-se mais humano: "EU-TU" e "EU-ISSO". O Eu só se torna Eu em virtude do Tu e o Tu só é Tu em virtude do Eu, ou seja, o fundamental da natureza humana é a relação, o diálogo, o encontro. No relacionamento Eu-ISSO, a comunicação é diferente, porque o mundo dos objetos estabelece um modo unidirecional com o Eu. Isto não significa que a relação Eu-ISSO seja pior do que a relação Eu-Tu, mas é também importante para o equilíbrio do ser humano. "A primeira palavra-princípio EU-TU decompõe-se em um EU e um TU, mas não proveio de sua justaposição, é anterior ao EU. A segunda, o EU-ISSO, surgiu da justaposição do EU e ISSO, é posterior ao EU" (BUBER, 1979, p.25).

O que Buber denomina atitude Eu-Tu, corresponde à situação na qual predomina a presença da totalidade de um Eu e de um Tu livres de pré-determinações; é a atitude que precede à análise, ao conhecimento cognoscitivo. Enquanto que na atitude Eu-ISSO o ser humano não vê o mundo e as pessoas na sua totalidade, isto é, como presenças.

Existe um objetivo a ser atingido voltado a interesses específicos, o que promove uma visão fragmentada da realidade. As duas atitudes não são dicotômicas, mas complementares,

principalmente quando não se privilegia a relação Eu-Isso em detrimento da relação Eu-Tu. Para Zuben "Se o homem não pode viver sem o ISSO, não se pode esquecer que aquele que vive só com o isso não é homem" (*in*: BUBER, 1977, p.54).

A partir deste referencial, evidencia-se um dos motivos que levam Habermas a acreditar e proclamar atitudes mais humanas e solidárias no interior do agir comunicativo. Quando ele fala em ação estratégica, parece lembrar a relação Eu-Isso de Buber; e quando exalta a ação comunicativa, refere-se à relação Eu-Tu.

No processo ensino-aprendizagem do 3^o grau, fica evidente a urgência em se retomar ações de caráter comunicativo, onde professor e aluno por mais que não estejam acostumados a viver e a conviver com o outro, precisam estabelecer como prioritário em seus papéis a solidariedade, que para o momento é a alternativa que se vislumbra na busca de um ensino digno e eficiente, assim como um aprender significativo e mobilizador.

1.3 INTERSUBJETIVIDADE

Quando Habermas propõe a ação comunicativa, evidencia a necessidade de fazer existir um acordo entre os participantes, como também insiste no resgate de uma intersubjetividade que de algum modo se perdeu. Percebe-se que a visão de totalidade de um determinado processo só é possível se houver a relação dos envolvidos enquanto sujeitos deste processo, isto é, no movimento que se denomina *intersubjetividade*. "Este mundo de la vida intersubjetivamente compartido constituye el trasfondo de la acción comunicativa" (HABERMAS, 1988, p.119).

Habermas quando fala do resgate do intersubjetivo, salienta a fratura existente no processo de comunicação do ser humano, decorrente dos meios de controle instituído pelo próprio homem, que podem e devem ser superados pelo estabelecimento da ação comunicativa que necessita apenas e tão somente de solidariedade.

Si en el mundo de la vida son las acciones comunicativas las que permiten la producción y reproducción de valores, normas e instituciones, su fuerza procede de la solidaridad, propia de las acciones dialógicas; mientras que los medios propios de los sistemas son recursos monológicos (CORTINA, 1986, p.139).

Na sua Teoria do Agir Comunicativo (1987), Habermas privilegia o entendimento intersubjetivo na relação dos sujeitos capazes de falar e agir. Para tanto, é necessário que as diferenças apareçam e sejam, através do diálogo, assumidas como uma das referências importantes para o crescimento e a transformação dos participantes do processo, que no caso deste trabalho se refere ao ensino-aprendizagem do 3^o grau.

As pessoas de maneira geral não foram e não estão acostumadas a viver e/ou a conviver com o que é diferente. É o caso por exemplo, da inabilidade que se observa nas pessoas quando se dispõem a ajudar um deficiente visual a atravessar a rua, ficam geralmente sem saber como ajudá-lo.

Outro exemplo é do professor universitário quando se depara com o aluno com dificuldade de aprendizagem, logo se descarta da situação, justificando que tal dificuldade já deveria ter sido resolvida, e conseqüentemente, nada pode ser feito.

Por outro lado as mudanças são muito rápidas, é o caso típico da modificação de moeda no país e dos indicadores econômicos; e com elas a urgência do homem em se colocar em

movimento, buscando acompanhar e participar do processo criativo da sociedade.

Sente-se portanto, a necessidade de não mais isolar indivíduos, mas com o outro buscar o entendimento e a superação dos acontecimentos do cotidiano. O professor universitário acaba percebendo que não pode mais ficar apenas com a sua própria visão, não é o que o aluno precisa. Tem que ouvi-lo!

O processo ensino-aprendizagem na universidade deve acompanhar esta construção, não somente pelos motivos colocados anteriormente e que justificam a existência da universidade, mas principalmente porque está constatado que do jeito que se encontra o ensinar e aprender no 3^o grau, não pode mais ficar.

Tanto alunos como professores precisam querer aprender a trabalhar coletivamente. Querer aprender não é algo que é dado, que nasce com a pessoa, é preciso ter o desejo da mudança e a partir dele a construção de uma nova postura. Alguém tem que começar!

1.4 CORPOREIDADE

Como foi visto anteriormente, a universidade está intimamente relacionada aos acontecimentos da sociedade da qual faz parte, refletindo suas descobertas e também suas limitações. Um exemplo é o que se verifica com relação ao processo educativo que super valoriza a mente (cognitivo), o produto (resultados quantificáveis), esquecendo-se muitas vezes que o ser humano é constituído também de corpo. Corpo aqui entendido como corpo vivido, corporalidade viva. "O estar vivo

neste planeta consiste, essencialmente, na interação ativa de corpos, internamente em si mesmos e com seu mundo-ambiente" (ASSMANN, 1994, p.67).

Corpo vivido é em suma o ser humano na sua totalidade, aquele que sente, que pensa, que age, sempre em interação a outro ou outros seres humanos (intersubjetividade).

ASSMANN e a teoria da Corporeidade despertam no educador a importância de se observar as "necessidades" e os "desejos" da pessoa. Não se pode mais admitir "aulas em silêncio", onde o aluno é passivo, o conhecimento é tido como produto e o corpo é desprezado e atrapalha a aprendizagem.

Hoje os noticiários mostram um homem se re-descobrendo enquanto um ser que tem corpo porque tem rendimento, porque participa da produção e porque consome. Percebe-se até mesmo um culto ao corpo. Mas a proposta da corporeidade vai além da matéria, busca na realidade o corpo consciente, o corpo vivido.

Como apoio a teoria da corporeidade, Hugo Assmann ressalta o processo da *auto-organização* ou também chamado *autopoiésis* (auto-fazer-se). Este processo permite perceber que o ser humano pode buscar as mudanças desejadas, porque em primeiro lugar o mundo é a própria pessoa, corporalizada num sistema auto-organizativo.

Toda ação ou reação sobre a realidade é mediada pelas estratégias do sistema vivo e auto-organizativo que somos... Enquanto organismo vivo, somos também um sistema perceptivo e cognitivo. Em cima do que nos advém "de fora", construímos ativamente a nossa imagem do real. Somos criadores do "nosso mundo", inventores do "nosso mundo", fabuladores e sonhadores do "nosso mundo", transformadores do mundo real porque, em primeira instância, transformadores do "nosso mundo"... Não há mundo para nós a não ser mediante a "nossa leitura" do mundo, corporalizada no sistema auto-organizativo que somos. Nosso ser é totalmente mundanal, sujeito a, e desencadeador de espaço-temporalidades entrelaçadas no interior daquilo que percebemos como nosso "eu" e "nosso mundo" (ASSMANN, 1994, p.90).

A partir da fala de Assmann e da pesquisa (anexo 1) realizada junto à alunos universitários de 31 cursos da PUC-Pr, objetivando diagnosticar quais as atividades destes fora da academia e se ao realizá-las, encontram dificuldades específicas de aprendizagem, constata-se que o processo educativo do 3º grau pouco ou nada tem se preocupado com o indivíduo corporificado, a começar pela preferência que ainda se dá às aulas expositivas e à necessidade que o aluno tem de realizar alguma atividade física.

O trabalho evidencia o significativo número de alunos que procuram realizar outra atividade, além da acadêmica, destacando-se a prática do esporte, o que denota a grande necessidade de se repensar o processo ensino-aprendizado na universidade, procurando acompanhar o interesse e o desejo da pessoa.

Como foi visto anteriormente, a ação comunicativa de Jürgen Habermas visa o reelaborar da dimensão da interação humana, propondo um agir que leva as pessoas a serem mais solidárias, "apesar" e "graças" às diferenças. E aí encontra-se um dos questionamentos básicos deste trabalho: o que se tem feito com relação ao aluno universitário que apresenta algum tipo de dificuldade no seu processo de aprendizagem sistemática?

Da mesma forma, ao focar a Psicopedagogia como uma área de atuação profissional que propõe, na sua essência, um agir interdisciplinar, vislumbra-se a possibilidade de ao se ler a intersubjetividade referida na ação comunicativa, estar-se falando da interdisciplinaridade da qual a Psicopedagogia busca e proclama.

Numa leitura analógica de ambos os referenciais, acredita-se que mais do que a coincidência do prefixo das duas palavras (inter), a proposta subjacente está no resgate do ser humano na

sua totalidade, aproximando assim os dois conceitos e permitindo a integração dos diferentes estudos.

Por sua vez, a universidade parece contradizer as expectativas de recuperação de globalidade deste mesmo ser humano citado acima, quando se observa que sempre houve dissociação entre a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, o acadêmico e o administrativo, o lugar da satisfação e o lugar da obrigação como diz BOCHNIAK.⁶

Sendo assim, a partir dos referenciais analisados acima, o presente trabalho se propõe a verificar a possibilidade de resgatar a visão de totalidade do ser humano, tendo como linha mestra do trabalho a Psicopedagogia no processo ensino-aprendizagem do 3º grau.

Obtendo como referência o conceito de ação comunicativa de Habermas, a ação que promove a compreensão mútua entre sujeitos capazes de falar e agir, e que possuem como diz Assmann, corpos ativos em si mesmos e com o meio, a presente pesquisa pretende refletir sobre a viabilidade de transformar o processo de ensino superior, enquanto institucionalização do ato de ensinar, em uma ação interdisciplinar, capaz de elaborar conhecimentos integrados que redimensionem o processo de aprendizagem, mediante a contribuição da Psicopedagogia, num processo que parte do movimento intersubjetivo.

Ao se falar em conhecimentos integrados, é oportuno destacar que o aluno universitário, como já foi referendado acima, não pode ser apenas considerado quanto ao intelecto, é muito mais do que isso. Ele passa por um processo de auto-fazer-se, que para HUGO ASSMANN é chamado de *Autopoiése* (1993). "[...] nada nos atinge como realidade, e nós tampouco nada

⁶ Sobre as dicotomias existentes na instituição de ensino ler BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola*. São Paulo: Loyola, 1992.

atingimos do real, sem a constante mediação dos processos auto-organizativos corporais" (p.91).

Desde Platão, passando por Dèscartes, a educação vem trilhando uma vertente mentalista, isto é, privilegia a mente em detrimento do corpo. Hoje é urgente a articulação entre cérebro e mente, já que se quer construir na educação um sujeito corporificado, tendo como referencial a pessoa humana, entendida neste contexto como "necessidade e desejo".

Portanto, o instrumento adotado nesta pesquisa abarca algumas alternativas nas quais o estudante universitário atuará ou não, e que vão além do desenvolvimento cognitivo, mas que também fazem parte do seu processo de aprendizagem, tais como o esporte, o lazer, a atividade manual, o hobby, o instrumento musical e a língua estrangeira.

O campo de pesquisa selecionado foi um conjunto de 618 alunos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, alunos estes oriundos dos primeiros e últimos anos de todos os cursos em funcionamento no campus I da referida instituição, no 2º semestre de 1994.

2 O PROCESSO DO ESTUDO

Tendo como objetivo o reconhecimento da Psicopedagogia como um campo de atuação profissional e uma sub-área do conhecimento que possibilita a prevenção e a intervenção nas dificuldades do processo ensino-aprendizagem também no 3º grau, este estudo foi encaminhado, tendo como base metodológica quatro fontes: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa realizada com alunos universitários, a experiência da autora em oito anos de ensino superior e os depoimentos de alunos e professores colhidos ao longo destes anos.

O questionário distribuído aos alunos contém 19 questões, com perguntas abertas e fechadas (anexo1).

Este estudo contou com a participação de 12% do total de alunos do 1º ano, assim como 23% do total de alunos do último ano, matriculados no 2º semestre de 1994, no campus I da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no campus I, está dividida em quatro centros, que por sua vez estão compostos por diversos cursos (31 no total):

- a) **Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET)** - Engenharia de Computação, Engenharia Civil, Ciência da Computação, Engenharia de Alimentos, Química Industrial, Engenharia Elétrica, Bacharelado em Informática, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia

Mecânica, Engenharia Química, Matemática e Desenho Industrial;

- b) **Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH)** - Letras Português-Inglês, Licenciatura em Educação Física, Filosofia, Pedagogia Diurno, Secretariado Executivo, Letras Português, Ciências Religiosas e Pedagogia Noturno;
- c) **Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS)** - Biologia, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Odontologia e Psicologia;
- d) **Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS)** - Publicidade e Propaganda, Direito Diurno, Serviço Social, Direito Noturno e Jornalismo.

Os alunos, em cada turma, foram sorteados por uma tabela de números randômicos de acordo com o número da chamada.

Para que fosse possível verificar a diferença no processo de aprendizagem, foi tomada uma amostragem estratificada por centros e por cursos nos primeiros e últimos anos.

Pela tabela de "Determinação de uma amostra de populações finitas e erros de estimação de 5%, com nível de confiança de 3 sigmas"⁷, obteve-se a seguinte amostragem:

⁷ Ver RICHARDSON, Roberto Jarry et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.

TABELA 1 - INDICATIVA DA AMOSTRAGEM POR CENTROS

| CENTRO | TAMANHO DO UNIVERSO (alunos) | TOTAL DA AMOSTRA (alunos) |
|--------|------------------------------|---------------------------|
| CCET | 1080 - 1 ^o ano | 128 - 1 ^o ano |
| | 299 - último ano | 66 - último ano |
| CTCH | 502 - 1 ^o ano | 61 - 1 ^o ano |
| | 251 - último ano | 58 - último ano |
| CCBS | 802 - 1 ^o ano | 96 - 1 ^o ano |
| | 380 - último ano | 87 - último ano |
| CCJS | 480 - 1 ^o ano | 58 - 1 ^o ano |
| | 281 - último ano | 64 - último ano |
| TOTAL | 2864 - 1 ^o ano | 343 - 1 ^o ano |
| | 1211 - último ano | 275 - último ano |

Antes da aplicação dos questionários, os mesmos foram testados por alguns alunos que informaram sobre as mudanças necessárias à efetividade da comunicação entre o pesquisador e o respondente.

Para a realização da pesquisa foram distribuídos um total de 618 questionários, de acordo com os critérios mencionados acima. Houve um percentual de 2,6% de questionários não respondidos, evidenciando as omissões no último ano do Curso de Medicina. Os instrumentos foram entregues, mas não houve retorno.

Os questionários apresentam perguntas fechadas e abertas que visavam a investigação do rendimento dos alunos com relação a suas aprendizagens assistemáticas (de todo dia) e sistemáticas (da universidade), como também às suas possíveis dificuldades.

O instrumento de avaliação contém 19 (dezenove) questões que abordam atividades tais como: esporte, curso de língua estrangeira, instrumento musical, atividade manual, hobby, lazer, realizadas pelos alunos. Enfim, tal instrumento objetiva investigar como os estudantes ocupam o seu tempo fora das atividades estudantis, e também detectar suas dificuldades específicas.

As questões mais significativas para este estudo estão relacionadas ao desempenho acadêmico dos alunos e as dificuldades que apresentam no estudo dos diferentes conhecimentos, observando quem percebeu sua dificuldade e se gostariam de superá-la.

O formulário foi construído com base na técnica recomendada que salienta que as perguntas mais importantes, do ponto de vista do trabalho, fossem entremeadas por algumas de menor importância, para deixar o candidato mais à vontade ao respondê-las, evitando, assim, o mascaramento do problema.

O período de aplicação do questionário teve a duração de um mês (outubro de 1994) e foi realizada diretamente pela pesquisadora que contou com o auxílio dos professores das turmas. É oportuno salientar que alguns professores demonstraram interesse nos resultados da pesquisa.

O número de respondentes foi significativo. Acredita-se que o fato da pesquisadora estar presente na maioria das aplicações tenha motivado o aluno a não se omitir.

Os dados do formulário da pesquisa foram processados pelo aplicativo estatístico SAS (*Statistical Analysis System*) devido à necessidade de sumarizações e codificações das respostas e por envolver um grande número de variáveis quantitativas e qualitativas.

Para digitação foram criadas telas, usando o software FoxPro, devido a grande quantidade de campos correspondentes às observações a serem digitadas.

Para a edição, isto é, a preparação do processamento das respostas, foi utilizado o software de planilha eletrônica Excel, pela possibilidade de se poder trabalhar com uma só variável e processar por agregação os dados das questões abertas.

A análise estatística consistirá da interpretação dos resultados a partir de tabelas de frequência, representação gráfica e aplicação de testes estatísticos.

A análise da pesquisa procurou evidenciar as dificuldades de aprendizagem sistemática dos alunos que ingressaram na universidade e daqueles que saíram, pois um dos objetivos do trabalho refere-se às questões de natureza psicopedagógica. Outra preocupação está na observação do porquê, como e para quê a universidade tem trabalhado o conhecimento.

Também se pretendeu avaliar a formação e o desempenho do professor, no que tange ao seu desempenho no trabalho e às dificuldades de aprendizagem de seu aluno. Um outro aspecto a ser considerado é com relação à expectativa do aluno na superação da sua dificuldade.

Para a análise da pesquisa foi utilizado o sistema de categorias, que para MINAYO significa "(...) elementos ou

aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si" (1994, p.70).

As categorias gerais, isto é, as estabelecidas antes da coleta dos dados, resultam da fundamentação teórica. Este trabalho se propõe a verificar como estas categorias se processam na prática. São elas as seguintes:

- a) A interdisciplinaridade na Psicopedagogia - a Psicopedagogia é uma sub-área do conhecimento e um campo profissional que propõe a inter-ação entre as disciplinas, objetivando a visão de conjunto do ser humano.
- b) A intersubjetividade na relação pedagógica - é a busca da linguagem comum entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, privilegiando o diálogo na relação professor-aluno.
- c) Aluno - homem ou mulher, entendido em todos os aspectos de sua personalidade, que cursam a universidade no primeiro ou último ano, dos 31 cursos pesquisados da PUC-Pr.
- d) Aprendizagem assistemática - aprendizagem que ocorre em todos os lugares e com todas as pessoas fora da instituição escolar.⁸
- e) Aprendizagem sistemática - aprendizagem que se realiza na universidade, especialmente na interação professor-aluno.⁹

⁸ Sobre este assunto ver VISCA, Jorge. *Clinica psicopedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

⁹ Ibid.

- f) Dificuldade de aprendizagem - alteração no processo de aprendizagem, decorrente de causas emocionais, cognitivas, sensoriais, orgânicas, pedagógicas, sociais.
- g) A percepção do professor diante da dificuldade do aluno - refere-se a atenção do professor na dificuldade para aprender do aluno, que vai além do aspecto cognitivo.
- h) Universidade - instituição inserida numa sociedade concreta, destinada a trabalhar com o conhecimento universal, num ambiente aberto, democrático e científico, que promove a análise crítica e o lançamento de projetos.

3 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS, SEGUNDO A ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS

O instrumento de pesquisa distribuído aos alunos (anexo 1) contém 19 (dezenove) questões referentes ao processo de aprendizado sistemático.

O número de questionários considerados neste estudo perfaz um total de 602 (seiscentos e dois) respondidos. Foram distribuídos 618 (seiscentos e dezoito) questionários e retornaram 602. A diferença de 16 (dezesesseis) instrumentos de coleta de dados, deve-se ao não retorno dos questionários, por parte dos alunos do último ano do curso de Medicina, que pelo fato de estarem distribuídos nos hospitais, não foi possível a devolutiva dos instrumentos. Deste total devolvido considerou-se 577 (quinhentos e setenta e sete) instrumentos em virtude dos dados incompletos que impediram a sua leitura fidedigna.

As respostas dos 577 (quinhentos e setenta e sete) elementos da amostra institucional final variam de freqüência em cada questão devido a possibilidade de múltiplas respostas para cada uma, ou ainda a ausência de resposta.

Dos 577 alunos que responderam à 1ª questão, 374 (64,8%) são do sexo feminino e 203 (35,2%) são do sexo masculino (TABELA 2).

TABELA 2 - SEXO DOS ELEMENTOS RELATIVOS À 1ª QUESTÃO E AO TOTAL DA AMOSTRA

| Cumulative SEXO | Cumulative Frequency | Percent | Frequency | Percent |
|--------------------|-------------------------|---------|-----------|---------|
| Feminino | 374 | 64.8 | 374 | 64.8 |
| Masculino | 203 | 35.2 | 577 | 100.0 |

A faixa etária de maior frequência encontra-se em 221 alunos entre 21 e 23 anos, seguindo 205 alunos entre 18 e 20 anos (TABELA 3).

TABELA 3 - IDADE DOS ELEMENTOS RELATIVOS À 1ª QUESTÃO E AO TOTAL DA AMOSTRA

| Cumulative IDADE | Frequency | Frequency |
|---------------------|-----------|-----------|
| 15-17 | 9 | 9 |
| 18-20 | 205 | 214 |
| 21-23 | 221 | 435 |
| 24-26 | 84 | 519 |
| 27-29 | 37 | 556 |
| 30-40 | 19 | 575 |
| 41-50 | 2 | 577 |

Estes dados indicam a predominância de mulheres e jovens, entre 18 e 23 anos, frequentando os 31 cursos da PUC-Pr, campus I, no 2º semestre de 1994.

À título de simplificação dos dados a tabela seguinte apresenta as Engenharias agrupadas, o curso de Informática junto com o de Ciências da Computação, assim como o de Letras Inglês reunido ao de Português.

Dentre os cursos, o Direito é o que aparece com maior número de respondentes - 70, indo até Ciências Religiosas com 7 colaboradores (TABELA 4).

TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR CURSO DE GRADUAÇÃO

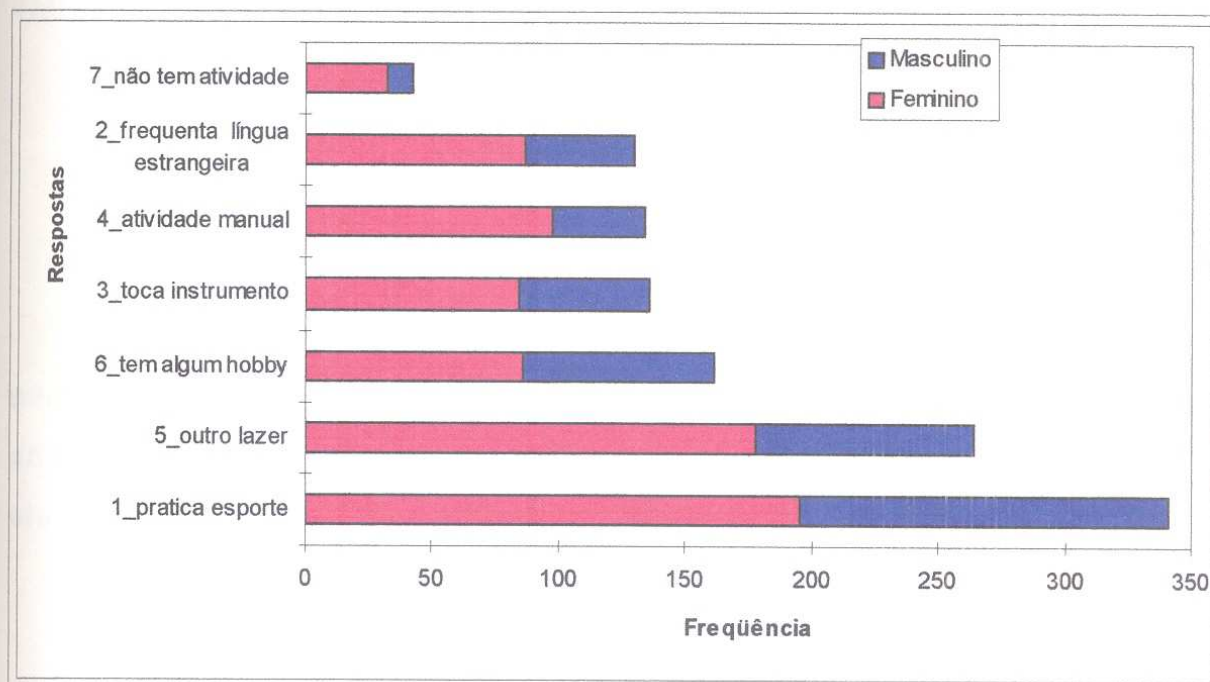
| <u>CURSO</u> | <u>Frequency</u> |
|--------------------|------------------|
| DIREITO | 70 |
| ENGENHARIA | 62 |
| INFORMÁTICA | 49 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | 31 |
| FARMÁCIA | 31 |
| ODONTOLOGIA | 30 |
| FISIOTERAPIA | 29 |
| PEDAGOGIA | 27 |
| ARQUITETURA | 24 |
| LETRAS | 24 |
| DES. INDUSTRIAL | 22 |
| PSICOLOGIA | 22 |
| PUBLICIDADE | 20 |
| FONOAUDIOLOGIA | 15 |
| JORNALISMO | 15 |
| QUÍMICA INDUSTRIAL | 14 |
| ENFERMAGEM | 13 |
| ALIMENTOS | 12 |
| FILOSOFIA | 11 |
| SECRETARIADO | 11 |
| BIOLOGIA | 10 |
| SERVIÇO SOCIAL | 10 |
| MATEMÁTICA | 9 |
| MEDICINA | 9 |
| C. RELIGIOSAS | 7 |

A TABELA 5 e o GRÁFICO 1 relativos à 1ª questão demonstram que tanto o grupo feminino (33,80% alunas) como o masculino (25,30% alunos) opta pela prática de um esporte (59,10%) além das atividades acadêmicas, seguindo a prática de algum lazer (45,75%). Destaca-se como atividade das menos procuradas pelos alunos a participação em cursos de língua estrangeira (22,53%), assim como fica evidente que um pequeno número (7,28%) das respostas, referem-se a sujeitos que não realizam outra atividade além do estudo, denotando assim, a necessidade que o estudante tem em diversificar suas atuações e não só ficar atento às questões de caráter cognitivo, como enfatiza a universidade.

TABELA 5 - OUTRAS ATIVIDADES ALÉM DO ESTUDO

| Resposta | Feminino | Masculino | Total | Total |
|--------------------------------|----------|-----------|-------|-------|
| | % | % | % | Freq. |
| 1_pratica esporte | 33,80 | 25,30 | 59,10 | 341 |
| 5_outro lazer | 30,85 | 14,90 | 45,75 | 264 |
| 6_tem algum hobby | 14,90 | 13,00 | 27,90 | 161 |
| 3_toca instrumento | 14,56 | 9,01 | 23,57 | 136 |
| 4_atividade manual | 16,98 | 6,24 | 23,22 | 134 |
| 2_frequenta língua estrangeira | 15,08 | 7,45 | 22,53 | 130 |
| 7_não tem atividade | 5,55 | 1,73 | 7,28 | 42 |

GRÁFICO 1 - OUTRAS ATIVIDADES ALÉM DO ESTUDO



Outro aspecto que se pode levantar a partir da leitura dos dados, é que a aprendizagem, como faz parte do dia a dia das pessoas, só poderá ser significativa na sua forma sistemática, própria da instituição escolar, quando tais pessoas houverem passado pelas aprendizagens anteriores, ou seja, desde as primeiras aprendizagens realizadas no vínculo com a mãe até aquelas realizadas com tudo e todos, chamada de assistemática.¹

A 2ª questão, relativa aos esportes praticados pelo aluno, (TABELA 6), contou com 400 respondentes.

TABELA 6 - PRÁTICA DE ESPORTES

| Cumulative SEXO | Cumulative Frequency | Percent | Frequency | Percent |
|--------------------|-------------------------|---------|-----------|---------|
| Feminino | 232 | 58.0 | 232 | 58.0 |
| Masculino | 168 | 42.0 | 400 | 100.0 |

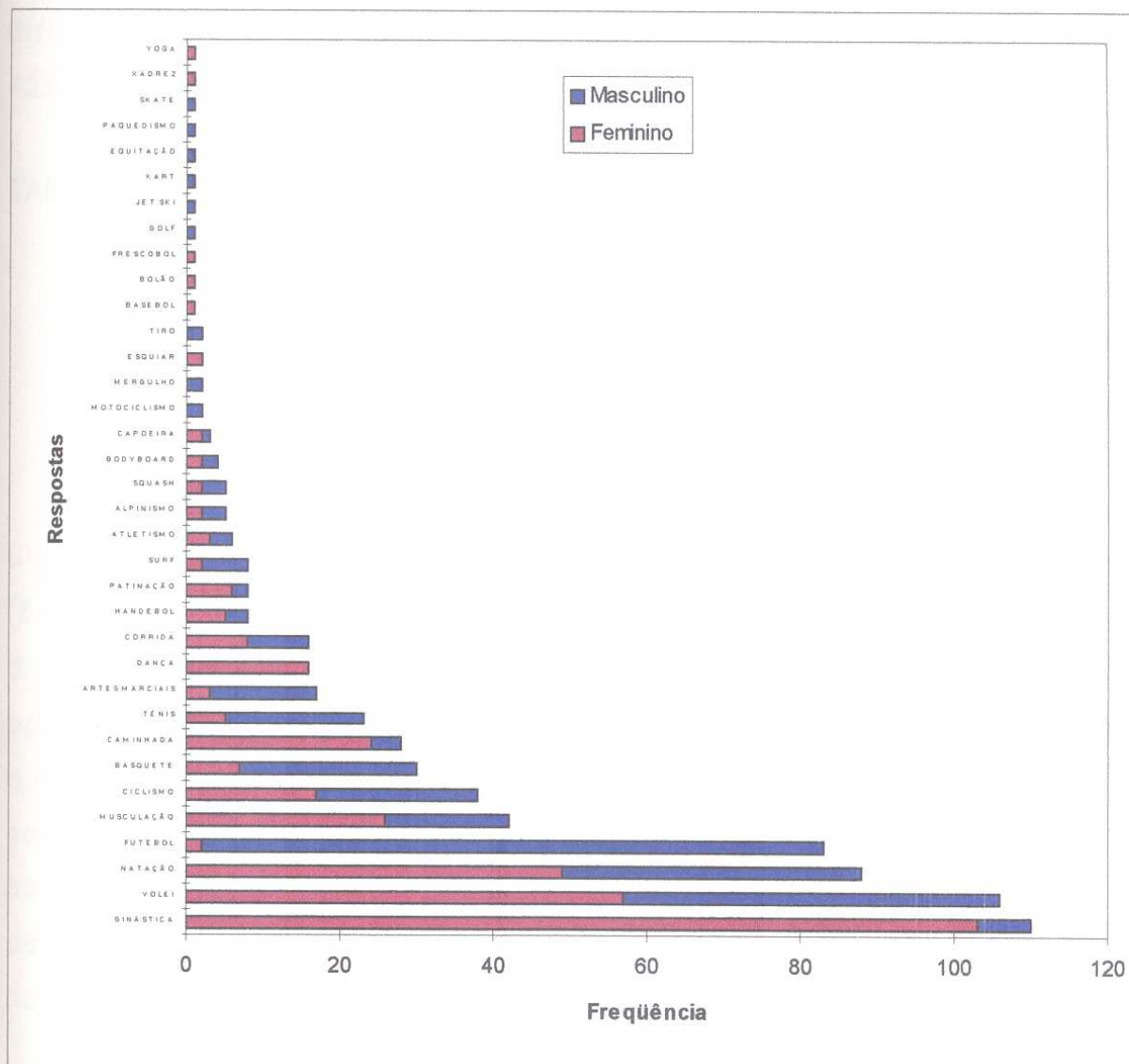
Dos estudantes que praticam esportes, a ginástica foi evidenciada no grupo feminino, com 25,75% de respostas, enquanto que o futebol prevalece entre 20,25% das respostas dos alunos (TABELA 7 e o GRÁFICO 2).

¹ Sobre o esquema evolutivo da aprendizagem ver: VISCA, *Clínica Psicopedagógica: Epistemologia Convergente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

TABELA 7 - MODALIDADES ESPORTIVAS PRATICADAS

| Resposta | Feminino | Masculino | Total | Total |
|----------------|----------|-----------|-------|-------|
| | % | % | % | Freq. |
| GINÁSTICA | 25,75 | 1,75 | 27,50 | 110 |
| VÔLEI | 14,25 | 12,25 | 26,50 | 106 |
| NATAÇÃO | 12,25 | 9,75 | 22,00 | 88 |
| FUTEBOL | 0,50 | 20,25 | 20,75 | 83 |
| MUSCULAÇÃO | 6,50 | 4,00 | 10,50 | 42 |
| CICLISMO | 4,25 | 5,25 | 9,50 | 38 |
| BASQUETE | 1,75 | 5,75 | 7,50 | 30 |
| CAMINHADA | 6,00 | 1,00 | 7,00 | 28 |
| TÊNIS | 1,25 | 4,50 | 5,75 | 23 |
| ARTES MARCIAIS | 0,75 | 3,50 | 4,25 | 17 |
| DANÇA | 4,00 | 0,00 | 4,00 | 16 |
| CORRIDA | 2,00 | 2,00 | 4,00 | 16 |
| HANDEBOL | 1,25 | 0,75 | 2,00 | 8 |
| PATINACAO | 1,50 | 0,50 | 2,00 | 8 |
| SURF | 0,50 | 1,50 | 2,00 | 8 |
| ATLETISMO | 0,75 | 0,75 | 1,50 | 6 |
| ALPINISMO | 0,50 | 0,75 | 1,25 | 5 |
| SQUASH | 0,50 | 0,75 | 1,25 | 5 |
| BODYBOARD | 0,50 | 0,50 | 1,00 | 4 |
| CAPOEIRA | 0,50 | 0,25 | 0,75 | 3 |
| MOTOCICLISMO | 0,00 | 0,50 | 0,50 | 2 |
| MERGULHO | 0,00 | 0,50 | 0,50 | 2 |
| ESQUIAR | 0,50 | 0,00 | 0,50 | 2 |
| TIRO | 0,00 | 0,50 | 0,50 | 2 |
| BASEBOL | 0,25 | 0,00 | 0,25 | 1 |
| BOLÃO | 0,25 | 0,00 | 0,25 | 1 |
| FRESCOBOL | 0,25 | 0,00 | 0,25 | 1 |
| GOLF | 0,00 | 0,25 | 0,25 | 1 |
| JET SKI | 0,00 | 0,25 | 0,25 | 1 |
| KART | 0,00 | 0,25 | 0,25 | 1 |
| EQUITAÇÃO | 0,00 | 0,25 | 0,25 | 1 |
| PAQUEDISMO | 0,00 | 0,25 | 0,25 | 1 |
| SKATE | 0,00 | 0,25 | 0,25 | 1 |
| XADREZ | 0,25 | 0,00 | 0,25 | 1 |
| YOGA | 0,25 | 0,00 | 0,25 | 1 |

GRÁFICO 2 - MODALIDADES ESPORTIVAS PRATICADAS



O que chama a atenção é a preferência dos alunos pelos esportes coletivos, como por exemplo o futebol, o vôlei e até mesmo a natação e a ginástica que podem ser praticados individualmente ou em grupo. Vale salientar que a categoria da intersubjetividade surge dos dados, como uma necessidade premente do universitário na sua vida como um todo.   do senso comum que o esporte ajuda na forma o social do indivíduo, e neste estudo, o mesmo aparece não são como necessidade, mas também como desejo e realiza o.

A TABELA 8, correspondente à questão 3, que se refere a dificuldade que o aluno encontra na prática do esporte, indica 428 respondentes.

TABELA 8 - DIFICULDADES NA PRÁTICA DE ESPORTES

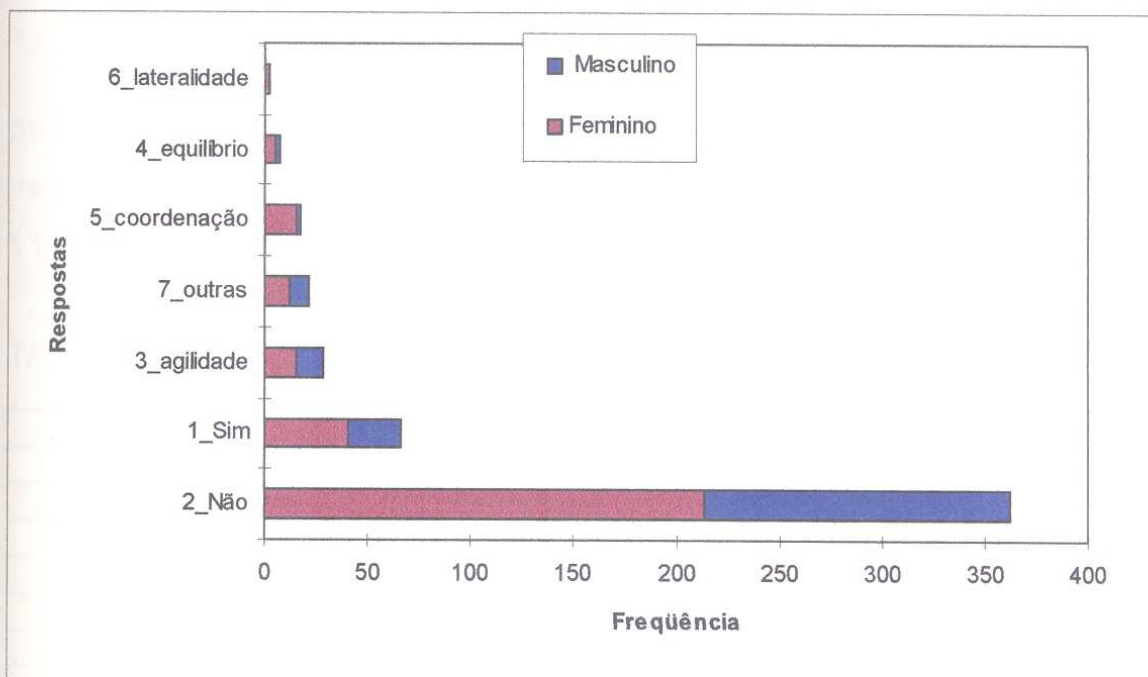
| SEXO | Cumulative Frequency | Percent | Cumulative Frequency | Percent |
|-----------|-------------------------|---------|-------------------------|---------|
| Feminino | 255 | 59.6 | 255 | 59.6 |
| Masculino | 173 | 40.4 | 428 | 100.0 |

A maioria das respostas demonstra que o estudante universitário não encontra dificuldade na realização do esporte (84,58% - TABELA 9 e GRÁFICO 3). Dos que apresentam dificuldade (15,42%), aproximadamente a metade, apontam *agilidade* como a primeira delas, aparecendo logo em seguida *outras dificuldades*. Em 3º lugar aparece a dificuldade em *coordenação*, onde se visualiza uma diferença nas respostas, considerando o sexo, isto é, das respostas das mulheres, 3,50% demonstram dificuldade de coordenação em relação a 0,47% dos homens.

TABELA 9 - TIPOS DE DIFICULDADES NA PRÁTICA DE ESPORTES

| Resposta | Feminino % | Masculino % | Total % | Total Freq. |
|----------------|---------------|----------------|------------|----------------|
| 2_Não | 50,00 | 34,58 | 84,58 | 362 |
| 1_Sim | 9,58 | 5,84 | 15,42 | 66 |
| 3_agilidade | 3,50 | 3,27 | 6,78 | 29 |
| 7_outras | 2,80 | 2,10 | 4,91 | 21 |
| 5_coordenação | 3,50 | 0,47 | 3,97 | 17 |
| 4_equilíbrio | 1,17 | 0,47 | 1,64 | 7 |
| 6_lateralidade | 0,47 | 0,00 | 0,47 | 2 |
| | | | | 504 |

GRÁFICO 3 - TIPOS DE DIFICULDADES NA PRÁTICA DE ESPORTES



Nestes dados, observa-se uma preocupação quase que latente do universitário em não evidenciar suas dificuldades, para não comprometer, quem sabe, sua imagem diante dos outros. Este fato é uma realidade, uma vez que as pessoas de maneira geral não foram educadas para enfrentarem os erros e a partir deles procurarem melhorar suas atividades. Se educadores, família e sociedade soubessem trabalhar com o insucesso, muitos entraves pedagógicos, poderiam ser dirimidos e transformados em momentos educativos por excelência.

A pergunta 4 se refere ao aprendizado da língua estrangeira. Esta, como já foi apresentada anteriormente na TABELA 5, não é das atividades mais procuradas pelo universitário, o que se comprova pelos 251 estudantes da amostra que responderam à questão (TABELA 10).

TABELA 10 - APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

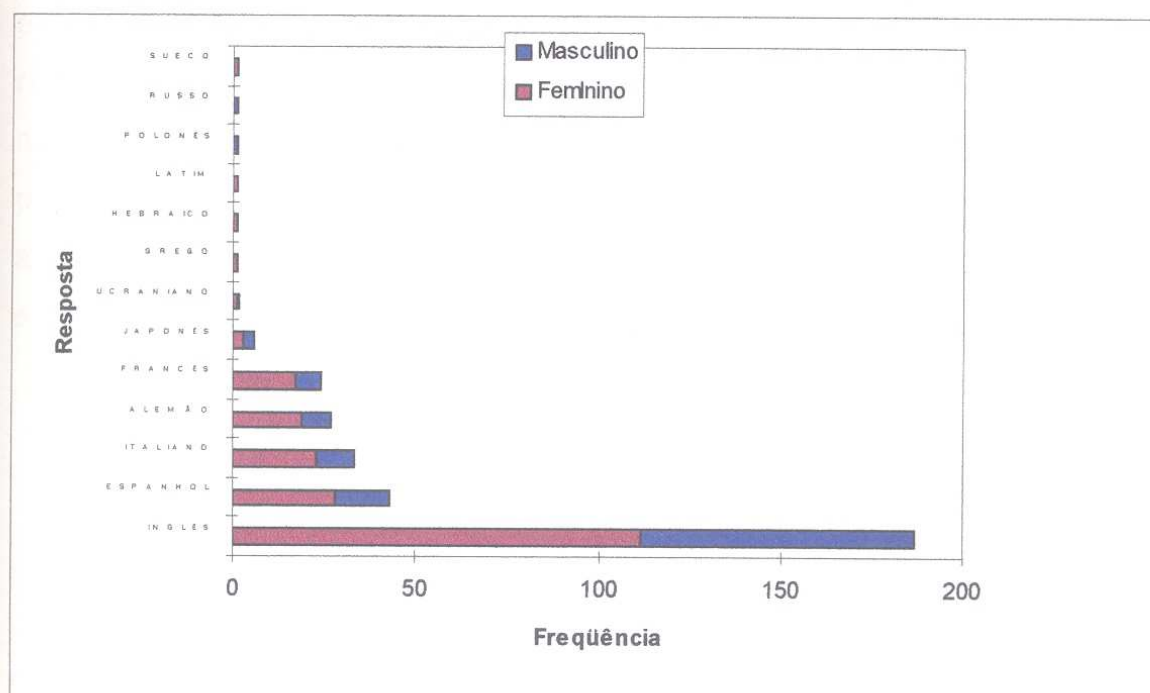
| SEXO | Cumulative Frequency | Percent | Cumulative Frequency | Percent |
|-----------|----------------------|---------|----------------------|---------|
| Feminino | 156 | 62.2 | 156 | 62.2 |
| Masculino | 95 | 37.8 | 251 | 100.0 |

Dos idiomas, o Inglês é o mais procurado com um percentual de 74,50% das respostas, enquanto o Espanhol que vem em segundo lugar apresenta 17,13% das respostas (TABELA 11 e o GRÁFICO 4).

TABELA 11 - PREFERÊNCIAS NO APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

| Resposta | Feminino | Masculino | Total | Total |
|-----------|----------|-----------|-------|-------|
| | % | % | % | Freq. |
| INGLÊS | 44,62 | 29,88 | 74,50 | 187 |
| ESPAÑHOL | 11,16 | 5,98 | 17,13 | 43 |
| ITALIANO | 9,16 | 3,98 | 13,15 | 33 |
| ALEMÃO | 7,57 | 3,19 | 10,76 | 27 |
| FRANCÊS | 6,77 | 2,79 | 9,56 | 24 |
| JAPONÊS | 1,20 | 1,20 | 2,39 | 6 |
| UCRANIANO | 0,40 | 0,40 | 0,80 | 2 |
| GREGO | 0,40 | 0,00 | 0,40 | 1 |
| HEBRAICO | 0,40 | 0,00 | 0,40 | 1 |
| LATIM | 0,40 | 0,00 | 0,40 | 1 |
| POLONÊS | 0,00 | 0,40 | 0,40 | 1 |
| RUSSO | 0,00 | 0,40 | 0,40 | 1 |
| SUECO | 0,40 | 0,00 | 0,40 | 1 |
| | | | | 328 |

GRÁFICO 4 - PREFERÊNCIAS NO APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA



Este resultado é interessante e preocupante, uma vez que se reconhece que o domínio de uma língua estrangeira é importante e necessário para a conquista do profissional do século XXI. Seria por que o aluno do 3^o grau, na sua maioria, já domina uma língua estrangeira ou sente-se incapaz de aprendê-la?

Ao se perguntar sobre as dificuldades na aprendizagem da língua estrangeira, um total de 290 alunos (TABELA 12) responde a questão, onde percebe-se um acréscimo do número de respondentes da pergunta anterior.

TABELA 12 - DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

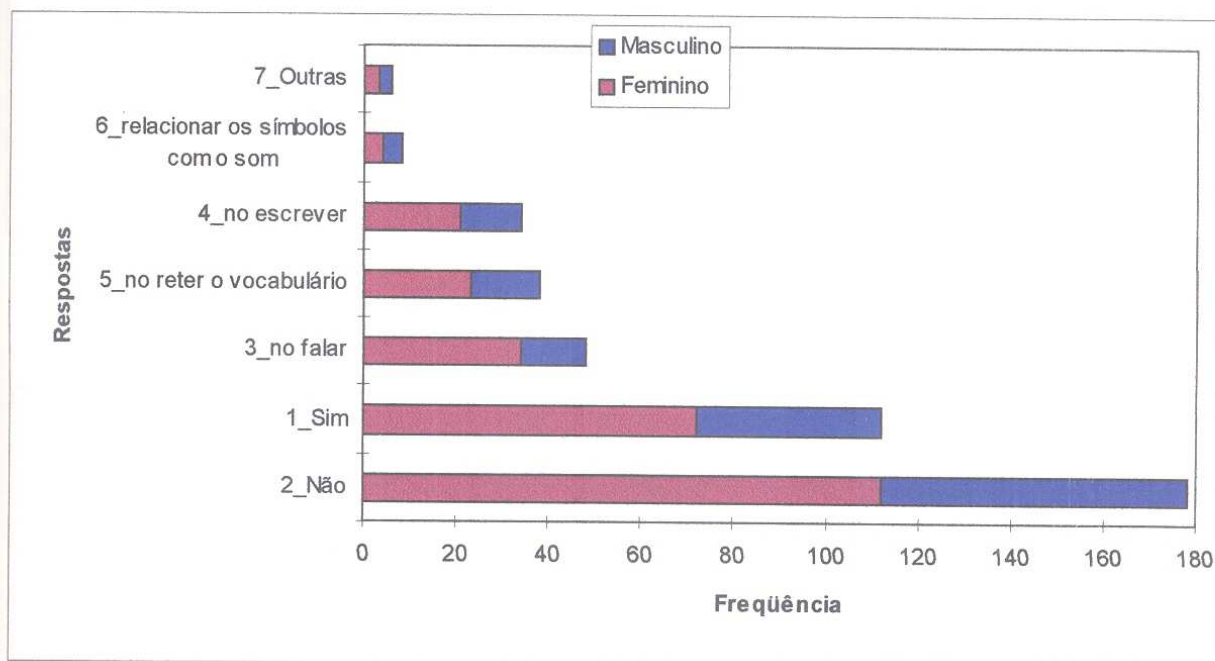
| SEXO | Cumulative Frequency | Percent | Frequency | Percent |
|-----------|-------------------------|---------|-----------|---------|
| Feminino | 184 | 63.4 | 184 | 63.4 |
| Masculino | 106 | 36.6 | 290 | 100.0 |

Uma das explicações possíveis seria o receio que o estudante tem em aprender uma língua estrangeira, talvez por experiências anteriores negativas. Do total, 61,38% das respostas referem-se a não apresentação de problemas quando na aprendizagem da língua, em comparação a 13,79% que posicionam-se positivamente (TABELA 13). E quando este aluno apresenta dificuldade, a que mais se destaca é o falar, seguindo-se do vocabulário e da escrita (GRÁFICO 5).

TABELA 13 - TIPOS DE DIFICULDADES NO APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

| Resposta | Feminino | Masculino | Total | Total |
|------------------------------------|----------|-----------|-------|-------|
| | % | % | % | Freq. |
| 2_Não | 38,62 | 22,76 | 61,38 | 178 |
| 1_Sim | 24,83 | 13,79 | 38,62 | 112 |
| 3_no falar | 11,72 | 4,83 | 16,55 | 48 |
| 5_no reter o vocabulário | 7,93 | 5,17 | 13,10 | 38 |
| 4_no escrever | 7,24 | 4,48 | 11,72 | 34 |
| 6_relacionar os símbolos com o som | 1,38 | 1,38 | 2,76 | 8 |
| 7_Outras | 1,03 | 1,03 | 2,07 | 6 |
| | | | | 424 |

GRÁFICO 5 - TIPOS DE DIFICULDADES NO APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA



No aprendizado da língua estrangeira é comum a pessoa apresentar receio na hora da fala, até mesmo porque a situação é mais comprometedoras do que na escrita.

Com respeito ao uso de um instrumento musical, 175 alunos (TABELA 14) têm acesso ao aprendizado de pelo menos um instrumento, o que é relativamente pouco em relação ao todo da amostra pesquisada.

TABELA 14 - UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTO MUSICAL

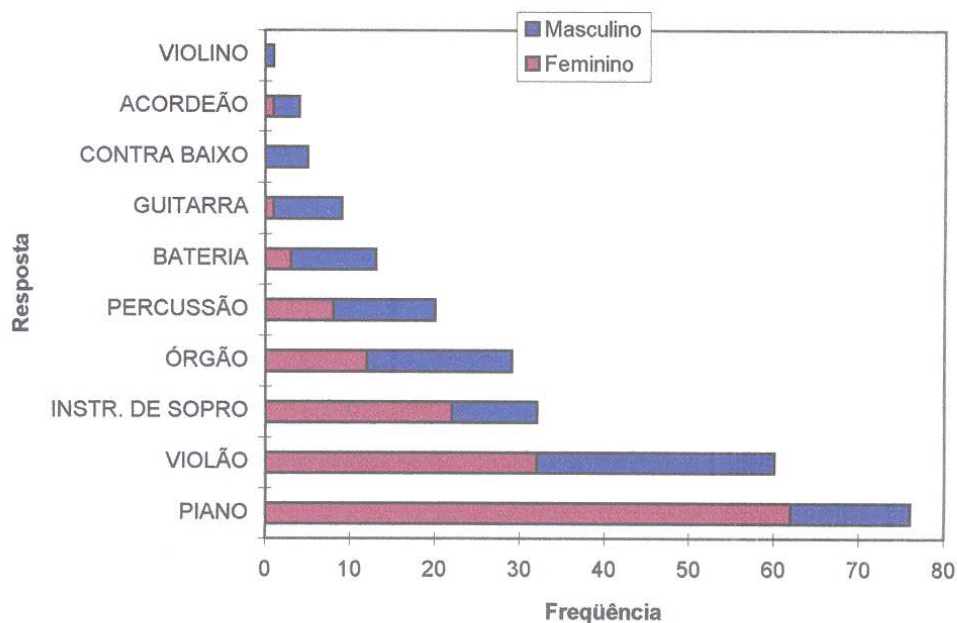
| SEXO | Cumulative Frequency | Percent | Cumulative Frequency | Percent |
|-----------|----------------------|---------|----------------------|---------|
| Feminino | 108 | 61.7 | 108 | 61.7 |
| Masculino | 67 | 38.3 | 175 | 100.0 |

O piano é o mais tocado, seguindo-se o violão e algum instrumento de sopro (TABELA 15 e GRÁFICO 6).

TABELA 15 - TIPOS DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS UTILIZADOS

| Resposta | Feminino | Masculino | Total | Total |
|-----------------|----------|-----------|-------|-------|
| | % | % | % | Freq. |
| PIANO | 35,43 | 8,00 | 43,43 | 76 |
| VIOLÃO | 18,29 | 16,00 | 34,29 | 60 |
| INSTR. DE SOPRO | 12,57 | 5,71 | 18,29 | 32 |
| ÓRGÃO | 6,86 | 9,71 | 16,57 | 29 |
| PERCUSSÃO | 4,57 | 6,86 | 11,43 | 20 |
| BATERIA | 1,71 | 5,71 | 7,43 | 13 |
| GUITARRA | 0,57 | 4,57 | 5,14 | 9 |
| CONTRA BAIXO | 0,00 | 2,86 | 2,86 | 5 |
| ACORDEÃO | 0,57 | 1,71 | 2,29 | 4 |
| VIOLINO | 0,00 | 0,57 | 0,57 | 1 |
| | | | | 249 |

GRÁFICO 6 - TIPOS DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS UTILIZADOS



Um total 218 alunos (TABELA 16), responde a questão sobre a sua percepção com relação a dificuldade no tocar um instrumento musical.

TABELA 16 - DIFICULDADES PARA TOCAR UM INSTRUMENTO MUSICAL

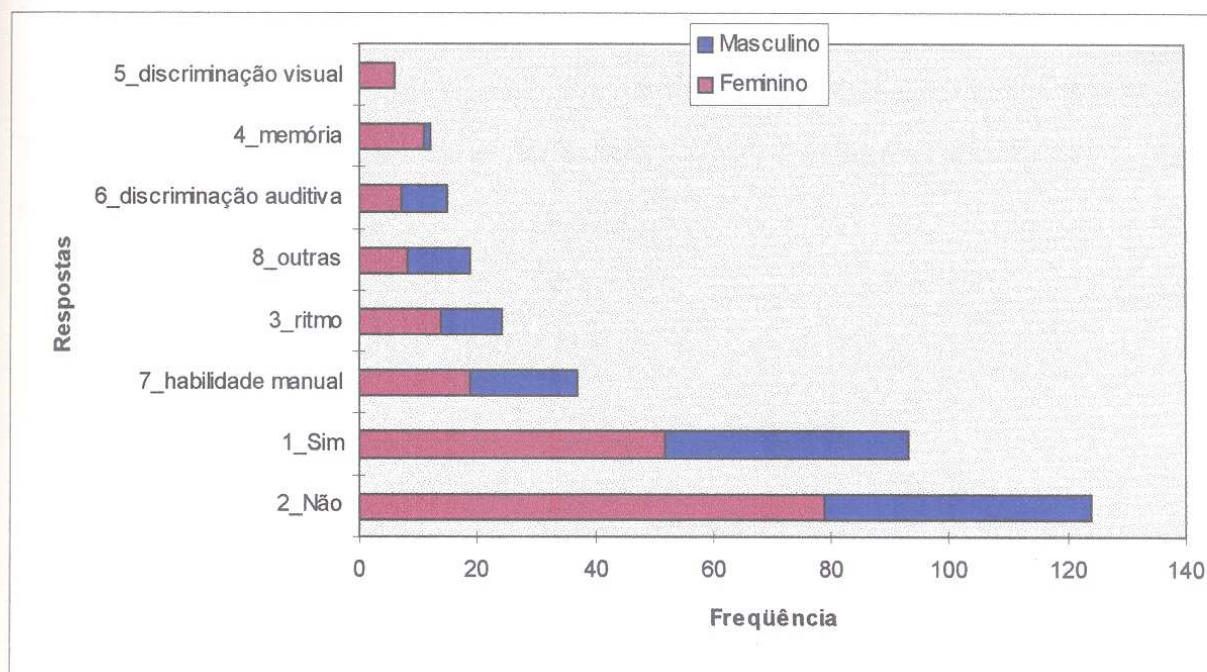
| SEXO | Cumulative Frequency | Percent | Cumulative Frequency | Percent |
|-----------|-------------------------|---------|-------------------------|---------|
| Feminino | 132 | 60.6 | 132 | 60.6 |
| Masculino | 86 | 39.4 | 218 | 100.0 |

Um percentual de 42,66% de respostas, indica que o estudante percebe a sua dificuldade no tocar um instrumento musical, o que distingue das respostas com relação ao esporte, que poucos reconhecem seus déficits no exercício do mesmo. (TABELA 17 e GRÁFICO 7).

TABELA 17 - TIPOS DE DIFICULDADES PARA TOCAR UM INSTRUMENTO MUSICAL

| Resposta | Feminino | Masculino | Total | Total |
|--------------------------|----------|-----------|-------|-------|
| | % | % | % | Freq. |
| 2_Não | 36,24 | 20,64 | 56,88 | 124 |
| 1_Sim | 23,85 | 18,81 | 42,66 | 93 |
| 7_habilidade manual | 8,72 | 8,26 | 16,97 | 37 |
| 3_ritmo | 6,42 | 4,59 | 11,01 | 24 |
| 8_outras | 3,67 | 5,05 | 8,72 | 19 |
| 6_discriminação auditiva | 3,21 | 3,67 | 6,88 | 15 |
| 4_memória | 5,05 | 0,46 | 5,50 | 12 |
| 5_discriminação visual | 2,75 | 0,00 | 2,75 | 6 |
| | | | | 330 |

GRÁFICO 7 - TIPOS DE DIFICULDADES PARA TOCAR UM INSTRUMENTO MUSICAL



O que aparece como entrave para que o universitário se relacione com um instrumento musical é algo diretamente ligado a atividade, no caso *habilidade manual*. No exemplo anterior dos esportes, o aluno relacionava a *agilidade* e o *ritmo* (GRÁFICO 7), como a dificuldade maior. Percebe-se o quanto estas características estão voltadas à visão de aprendizagem “inatista” ou “apriorista” como denomina BECKER (1993), ou seja, aquela que concebe o conhecimento e a habilidade apenas como algo que advém da bagagem hereditária.

Esta maneira de olhar o sujeito que aprende parece limitadora, pois se o indivíduo não nasceu com o “dom ou o talento” para a música, não se tem o que fazer. “Ele é irmão do fulano, por isso é que não aprende” (Esta é uma da frase retirada da fala de muitos educadores). Acredita-se, no entanto, que sempre é tempo para aprender algo que se tenha vontade!

As pontuações efetivadas acima, indicam a relação que existe entre as atividades que o sujeito precisa e quer realizar,

com a *corporeidade*, especialmente quanto à totalidade das dimensões da vida humana.

A questão relativa às atividades manuais, através da TABELA 18, indica que apenas 170 estudantes fazem alguma atividade manual.

TABELA 18 - PRÁTICA DE ATIVIDADES MANUAIS

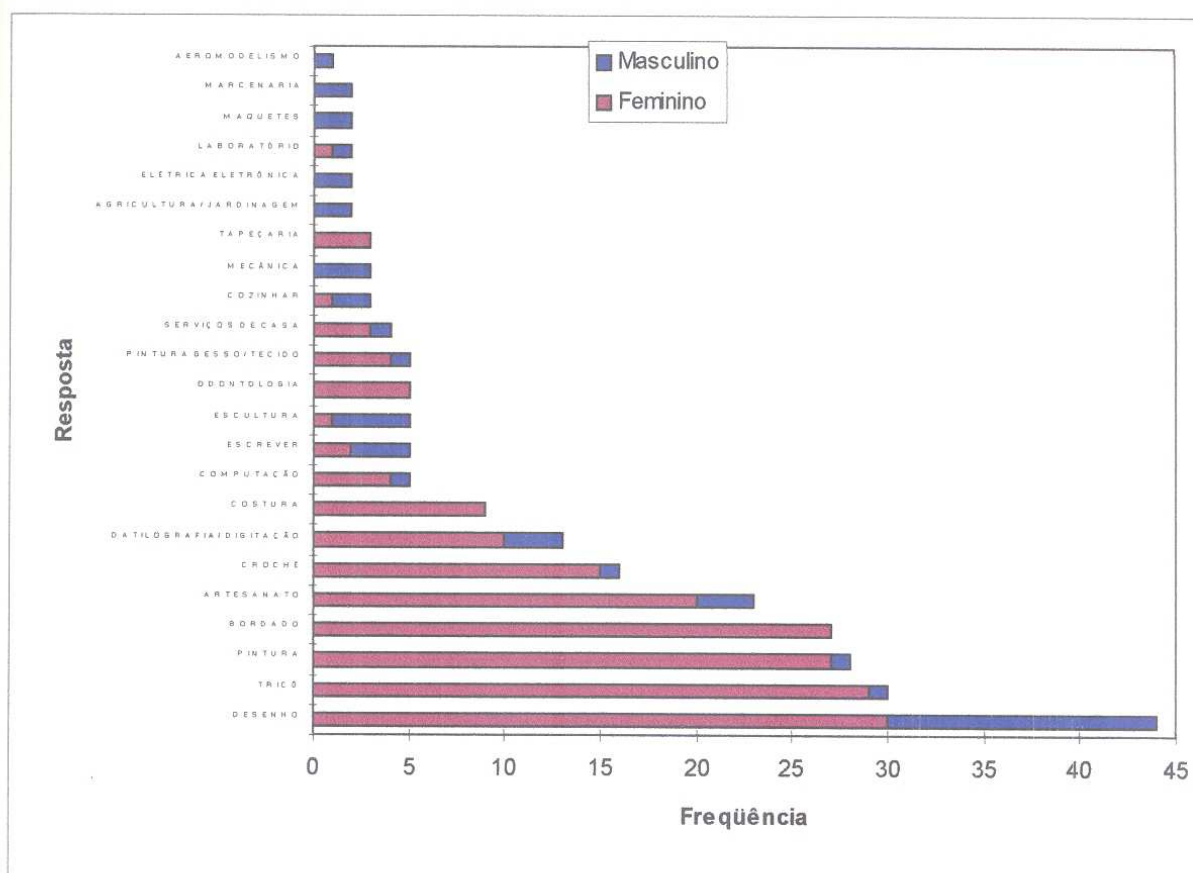
| SEXO | Cumulative Frequency | Percent | Cumulative Frequency | Percent |
|-----------|-------------------------|---------|-------------------------|---------|
| Feminino | 125 | 73.5 | 125 | 73.5 |
| Masculino | 45 | 26.5 | 170 | 100.0 |

O *desenho* (TABELA 19 e o GRÁFICO 8), tanto para os homens como para as mulheres, é a mais realizada das atividades (25,88%). Já as demais, estão praticamente voltadas ao sexo feminino, são 73.5% de mulheres em comparação a 26.5% de homens que fazem algum tipo de atividade manual, imprimindo assim um caráter "feminino" a esta habilidade.

TABELA 19 - TIPOS DE ATIVIDADES MANUAIS PRATICADAS

| Resposta | Feminino | Masculino | Total | Total |
|------------------------|----------|-----------|-------|-------|
| | % | % | % | Freq. |
| DESENHO | 17,65 | 8,24 | 25,88 | 44 |
| TRICÔ | 17,06 | 0,59 | 17,65 | 30 |
| PINTURA | 15,88 | 0,59 | 16,47 | 28 |
| BORDADO | 15,88 | 0,00 | 15,88 | 27 |
| ARTESANATO | 11,76 | 1,76 | 13,53 | 23 |
| CROCHÊ | 8,82 | 0,59 | 9,41 | 16 |
| DATILOGRAFIA/DIGITAÇÃO | 5,88 | 1,76 | 7,65 | 13 |
| COSTURA | 5,29 | 0,00 | 5,29 | 9 |
| COMPUTAÇÃO | 2,35 | 0,59 | 2,94 | 5 |
| ESCREVER | 1,18 | 1,76 | 2,94 | 5 |
| ESCULTURA | 0,59 | 2,35 | 2,94 | 5 |
| ODONTOLOGIA | 2,94 | 0,00 | 2,94 | 5 |
| PINTURA GESSO/TECIDO | 2,35 | 0,59 | 2,94 | 5 |
| SERVIÇOS DE CASA | 1,76 | 0,59 | 2,35 | 4 |
| COZINHAR | 0,59 | 1,18 | 1,76 | 3 |
| MECÂNICA | 0,00 | 1,76 | 1,76 | 3 |
| TAPEÇARIA | 1,76 | 0,00 | 1,76 | 3 |
| AGRICULTURA/JARDINAGEM | 0,00 | 1,18 | 1,18 | 2 |
| ELÉTRICA ELETRÔNICA | 0,00 | 1,18 | 1,18 | 2 |
| LABORATÓRIO | 0,59 | 0,59 | 1,18 | 2 |
| MAQUETES | 0,00 | 1,18 | 1,18 | 2 |
| MARCENARIA | 0,00 | 1,18 | 1,18 | 2 |
| AEROMODELISMO | 0,00 | 0,59 | 0,59 | 1 |
| | | | | 239 |

GRÁFICO 8 - TIPOS DE ATIVIDADES MANUAIS PRATICADAS

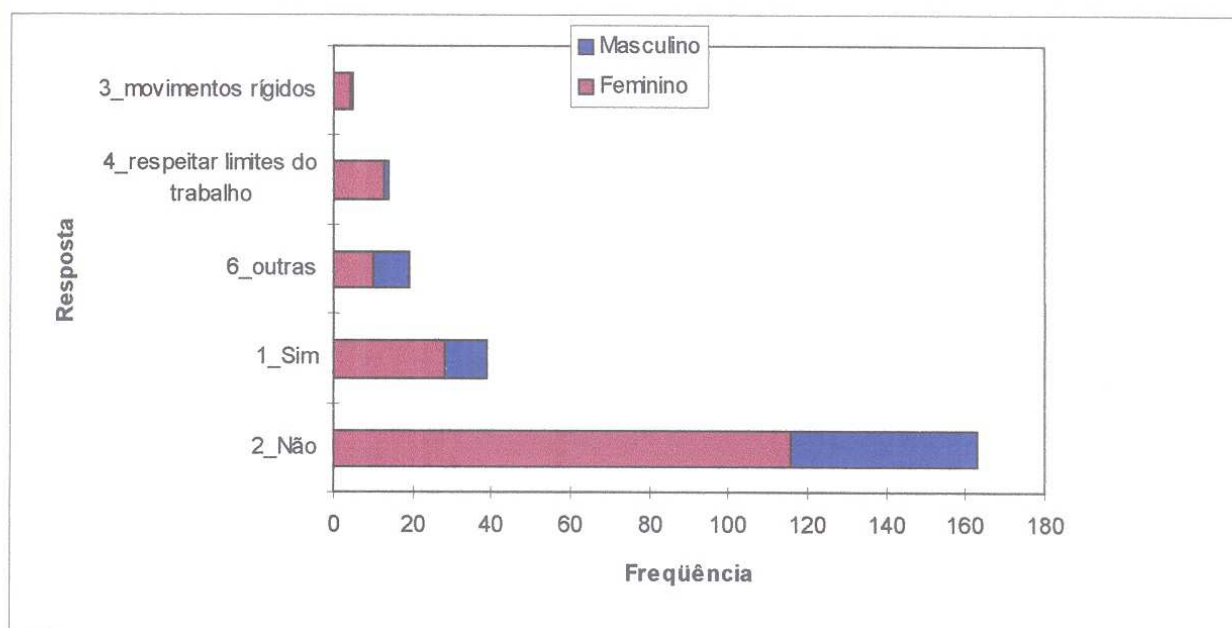


Um índice pequeno de alunos (19,31% - TABELA 20 e GRÁFICO 9) afirma encontrar dificuldade para realizar a atividade manual.

TABELA 20 - TIPOS DE DIFICULDADES NA PRÁTICA DE ATIVIDADES MANUAIS

| Resposta | Feminino | Masculino | Total | Total |
|---------------------------------|----------|-----------|-------|-------|
| | % | % | % | Freq. |
| 2_Não | 57,43 | 23,27 | 80,69 | 163 |
| 1_Sim | 13,86 | 5,45 | 19,31 | 39 |
| 6_outras | 4,95 | 4,46 | 9,41 | 19 |
| 4_respeitar limites do trabalho | 6,44 | 0,50 | 6,93 | 14 |
| 3_movimentos rígidos | 1,98 | 0,50 | 2,48 | 5 |
| | | | | 240 |

GRÁFICO 9 - TIPOS DE DIFICULDADES NA PRÁTICA DE ATIVIDADES MANUAIS



Em um curso sobre “Distúrbios de Aprendizagem”, uma professora colocava o fato de que, quando criança, não teve a oportunidade de fazer tricô e o quanto isto lhe incomodava até hoje, uma vez que sente muita vontade de fazê-lo, mas percebe-se incapaz. Este é apenas um dentre os vários exemplos que pode-se encontrar sobre o que parece impedir as pessoas de irem ao encontro de seus desejos. É interessante ressaltar que 170 universitários (TABELA 18) responderam que fazem alguma atividade manual, mas na pergunta seguinte, sobre se ele encontra dificuldade nesta atividade, 202 respondem a questão (TABELA 21), reforçando o exposto acima, que mostra que o desejo existe, mas o “não saber” é mais forte. E fica ainda mais complicado quando o “não saber” vira “erro”, impedindo qualquer tentativa de aproximação do sujeito com algo que gostaria de realizar.

TABELA 21 - DIFICULDADES NA PRÁTICA DE ATIVIDADES MANUAIS

| SEXO | Cumulative Frequency | Percent | Frequency | Percent |
|-----------|----------------------|---------|-----------|---------|
| Feminino | 144 | 71.3 | 144 | 71.3 |
| Masculino | 58 | 28.7 | 202 | 100.0 |

O 10^o item do questionário refere-se ao lazer que o universitário tem. Ao todo foram 401 respondentes (TABELA 22).

TABELA 22 - PRÁTICA DE LAZER

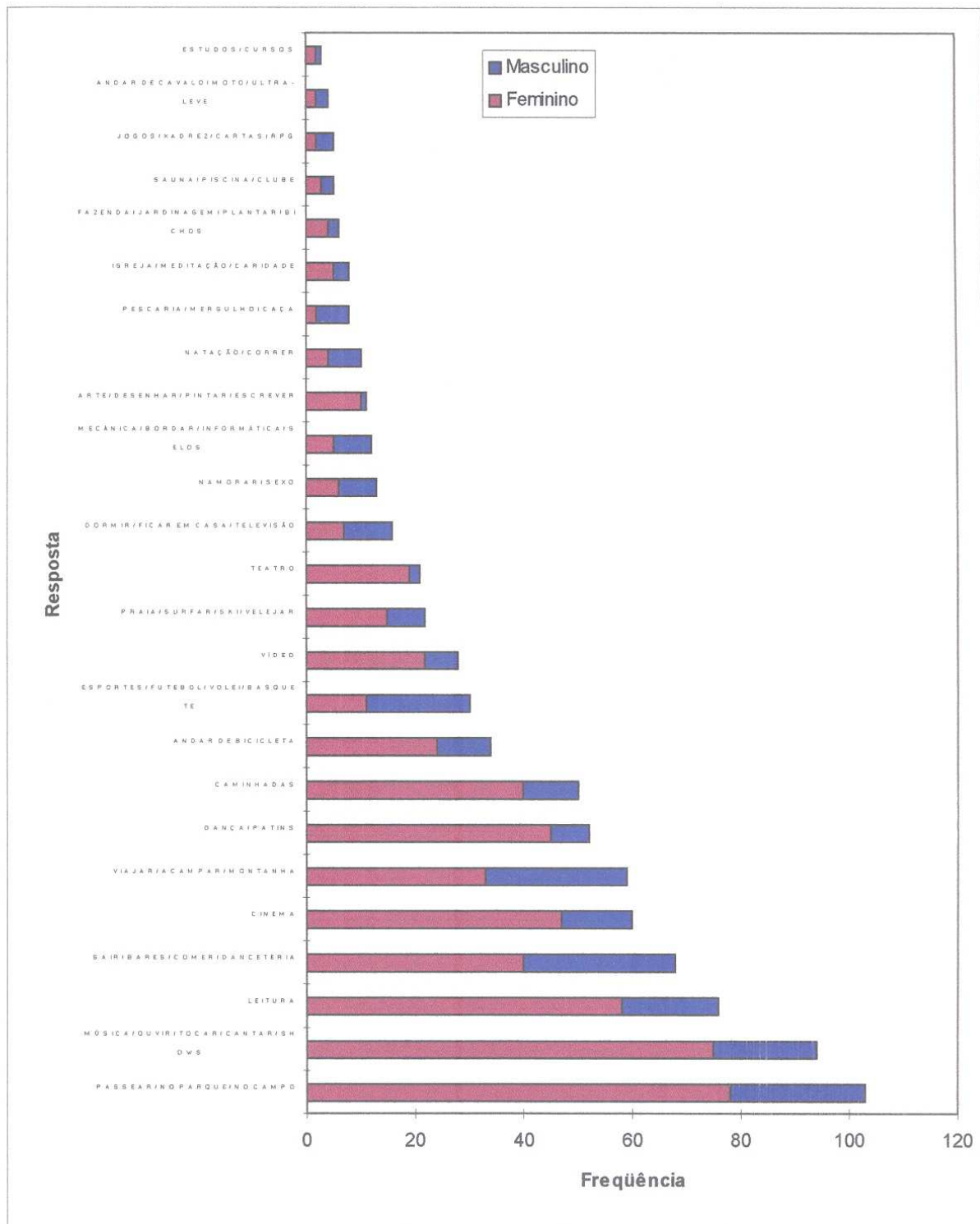
| SEXO | Cumulative Frequency | Percent | Cumulative Frequency | Percent |
|-----------|-------------------------|---------|-------------------------|---------|
| Feminino | 265 | 66.1 | 265 | 66.1 |
| Masculino | 136 | 33.9 | 401 | 100.0 |

As respostas, por serem muitas, foram agrupadas para facilitar a composição do gráfico e também por não alterarem a sua essência, como é o caso do lazer mais mencionado pelos alunos que foi o *passar*: no campo ou no parque (TABELA 23 e GRÁFICO 10). O 2^o lazer mais procurado é o que sugere a presença da música no dia a dia do universitário, assim como, aparece a *leitura* como uma das preferências. Em contrapartida, tudo o que se relaciona com estudo é quase que descartado como atividade de lazer, reforçando a idéia que o estudo é algo que não traz prazer.

TABELA 23 - TIPOS DE PRÁTICA DE LAZER

| Resposta | Feminino | Masculino | Total | Total |
|-----------------------------------|----------|-----------|-------|-------|
| | % | % | % | Freq. |
| PASSEAR/NO PARQUE/NO CAMPO | 19,45 | 6,23 | 25,69 | 103 |
| MÚSICA/OUVIR/TOCAR/CANTAR/SHOWS | 18,70 | 4,74 | 23,44 | 94 |
| LEITURA | 14,46 | 4,49 | 18,95 | 76 |
| SAIR/BARES/COMER/DANCETERIA | 9,98 | 6,98 | 16,96 | 68 |
| CINEMA | 11,72 | 3,24 | 14,96 | 60 |
| VIAJAR/ACAMPAR/MONTANHA | 8,23 | 6,48 | 14,71 | 59 |
| DANÇA/PATINS | 11,22 | 1,75 | 12,97 | 52 |
| CAMINHADAS | 9,98 | 2,49 | 12,47 | 50 |
| ANDAR DE BICICLETA | 5,99 | 2,49 | 8,48 | 34 |
| ESPORTES/FUTEBOL/VÓLEI/BASQUETE | 2,74 | 4,74 | 7,48 | 30 |
| VÍDEO | 5,49 | 1,50 | 6,98 | 28 |
| PRAIA/SURFAR/SKI/VELEJAR | 3,74 | 1,75 | 5,49 | 22 |
| TEATRO | 4,74 | 0,50 | 5,24 | 21 |
| DORMIR/FICAR EM CASA/TELEVISÃO | 1,75 | 2,24 | 3,99 | 16 |
| NAMORAR/SEXO | 1,50 | 1,75 | 3,24 | 13 |
| MECÂNICA/BORDAR/INFORMÁTICA/SELOS | 1,25 | 1,75 | 2,99 | 12 |
| ARTE/DESENHAR/PINTAR/ESCREVER | 2,49 | 0,25 | 2,74 | 11 |
| NATAÇÃO/CORRER | 1,00 | 1,50 | 2,49 | 10 |
| PESCARIA/MERGULHO/CAÇA | 0,50 | 1,50 | 2,00 | 8 |
| IGREJA/MEDITAÇÃO/CARIDADE | 1,25 | 0,75 | 2,00 | 8 |
| FAZENDA/JARDINAGEM/PLANTAR/BICHOS | 1,00 | 0,50 | 1,50 | 6 |
| SAUNA/PISCINA/CLUBE | 0,75 | 0,50 | 1,25 | 5 |
| JOGOS/XADREZ/CARTAS/RPG | 0,50 | 0,75 | 1,25 | 5 |
| ANDAR DE CAVALO/MOTO/ULTRA-LEVE | 0,50 | 0,50 | 1,00 | 4 |
| ESTUDOS/CURSOS | 0,50 | 0,25 | 0,75 | 3 |
| | | | | 798 |

GRÁFICO 10 - PRÁTICA DE LAZER



A questão 11, sobre a dificuldade ao realizar um lazer, foi respondida por 409 alunos (TABELA 24)

TABELA 24 - DIFICULDADES NA PRÁTICA DE LAZER

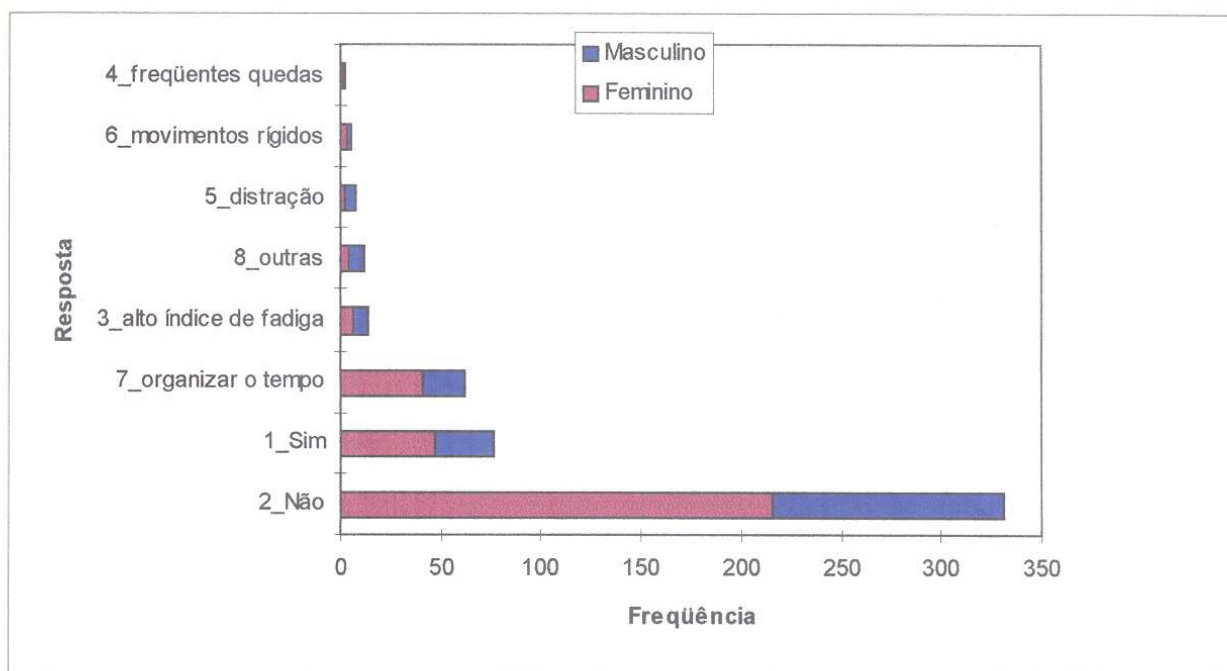
| SEXO | Cumulative Frequency | Cumulative Percent | Frequency | Percent |
|-----------|-------------------------|-----------------------|-----------|---------|
| Feminino | 264 | 64.5 | 264 | 64.5 |
| Masculino | 145 | 35.5 | 409 | 100.0 |

A maioria das respostas (80,93%), indica que o universitário não encontra dificuldade na realização do seu lazer, como demonstra a TABELA 25 e o GRÁFICO 11. Do pequeno percentual (18,83%) que diz ter algum problema, o *organizar o tempo* foi a mais apontada das dificuldades, seguindo-se o *alto índice de fadiga*.

TABELA 25 - TIPOS DE DIFICULDADE NA PRÁTICA DE LAZER

| Resposta | Feminino % | Masculino % | Total % | Total Freq. |
|-------------------------|---------------|----------------|------------|----------------|
| 2_Não | 52,81 | 28,12 | 80,93 | 331 |
| 1_Sim | 11,49 | 7,33 | 18,83 | 77 |
| 7_organizar o tempo | 10,02 | 5,13 | 15,16 | 62 |
| 3_alto índice de fadiga | 1,47 | 1,96 | 3,42 | 14 |
| 8_outras | 0,98 | 1,96 | 2,93 | 12 |
| 5_distração | 0,49 | 1,22 | 1,71 | 7 |
| 6_movimentos rígidos | 0,73 | 0,49 | 1,22 | 5 |
| 4_frequentes quedas | 0,24 | 0,24 | 0,49 | 2 |

GRÁFICO 11 - TIPOS DE DIFICULDADES NA PRÁTICA DE LAZER



Estes dados parecem evidenciar que o aluno universitário está bastante ocupado, impedindo-o até mesmo, de ter tempo para realizar algo prazeroso como um lazer qualquer.

Com relação ao hobby, 259 alunos assinalam que têm pelo menos um hobby (TABELA 26).

TABELA 26 - PRÁTICA DE HOBBY

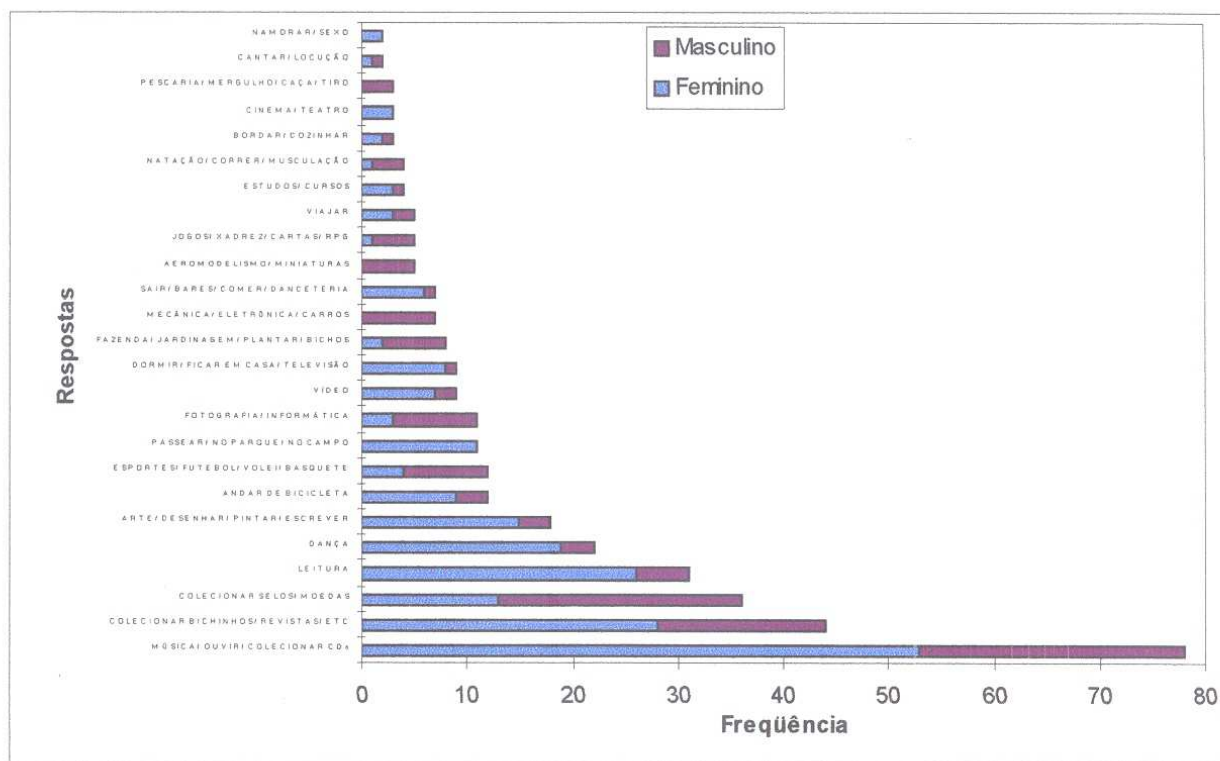
| SEXO | Cumulative Frequency | Percent | Cumulative Frequency | Percent |
|-----------|----------------------|---------|----------------------|---------|
| Feminino | 158 | 61.0 | 158 | 61.0 |
| Masculino | 101 | 39.0 | 259 | 100.0 |

Este total revela novamente a influência da *música*, só que nesse momento ela foi eleita como a grande preferida, aparecendo também o *coleccionar* e a *leitura* (TABELA 27 e GRÁFICO 12).

TABELA 27 - TIPOS DE HOBBY PRATICADO

| Resposta | Feminino | Masculino | Total | Total |
|-----------------------------------|----------|-----------|-------|-------|
| | % | % | % | Freq. |
| MÚSICA/OUVIR/COLECIONAR CDs | 20,46 | 9,65 | 30,12 | 78 |
| COLECIONAR BICHINHOS/REVISTAS/ETC | 10,81 | 6,18 | 16,99 | 44 |
| COLECIONAR SELOS/MOEDAS | 5,02 | 8,88 | 13,90 | 36 |
| LEITURA | 10,04 | 1,93 | 11,97 | 31 |
| DANÇA | 7,34 | 1,16 | 8,49 | 22 |
| ARTE/DESENHAR/PINTAR/ESCREVER | 5,79 | 1,16 | 6,95 | 18 |
| ANDAR DE BICICLETA | 3,47 | 1,16 | 4,63 | 12 |
| ESPORTES/FUTEBOL/VÓLEI/BASQUETE | 1,54 | 3,09 | 4,63 | 12 |
| PASSEAR/NO PARQUE/NO CAMPO | 4,25 | 0,00 | 4,25 | 11 |
| FOTOGRAFIA/INFORMÁTICA | 1,16 | 3,09 | 4,25 | 11 |
| VÍDEO | 2,70 | 0,77 | 3,47 | 9 |
| DORMIR/FICAR EM CASA/TELEVISÃO | 3,09 | 0,39 | 3,47 | 9 |
| FAZENDA/JARDINAGEM/PLANTAR/BICHOS | 0,77 | 2,32 | 3,09 | 8 |
| MECÂNICA/ELETRÔNICA/CARROS | 0,00 | 2,70 | 2,70 | 7 |
| SAIR/BARES/COMER/DANCETERIA | 2,32 | 0,39 | 2,70 | 7 |
| AEROMODELISMO/MINIATURAS | 0,00 | 1,93 | 1,93 | 5 |
| JOGOS/XADREZ/CARTAS/RPG | 0,39 | 1,54 | 1,93 | 5 |
| VIAJAR | 1,16 | 0,77 | 1,93 | 5 |
| ESTUDOS/CURSOS | 1,16 | 0,39 | 1,54 | 4 |
| NATAÇÃO/CORRER/MUSCULAÇÃO | 0,39 | 1,16 | 1,54 | 4 |
| BORDAR/COZINHAR | 0,77 | 0,39 | 1,16 | 3 |
| CINEMA/TEATRO | 1,16 | 0,00 | 1,16 | 3 |
| PESCARIA/MERGULHO/CAÇA/TIRO | 0,00 | 1,16 | 1,16 | 3 |
| CANTAR/LOCUÇÃO | 0,39 | 0,39 | 0,77 | 2 |
| NAMORAR/SEXO | 0,77 | 0,00 | 0,77 | 2 |
| | | | | 351 |

GRÁFICO 12 - TIPOS DE HOBBY PRATICADO



Praticamente há uma repetição dos itens apontados como lazer e como hobby, e mais uma vez o *estudo* é pouco visto como um hobby, ou seja, algo que o aluno universitário faz com satisfação e sistematicamente.

Na questão 13, relativa a dificuldade do aluno na aprendizagem deste hobby, encontram-se 275 participantes (TABELA 28)

TABELA 28 - DIFICULDADES PARA A PRÁTICA DE HOBBY

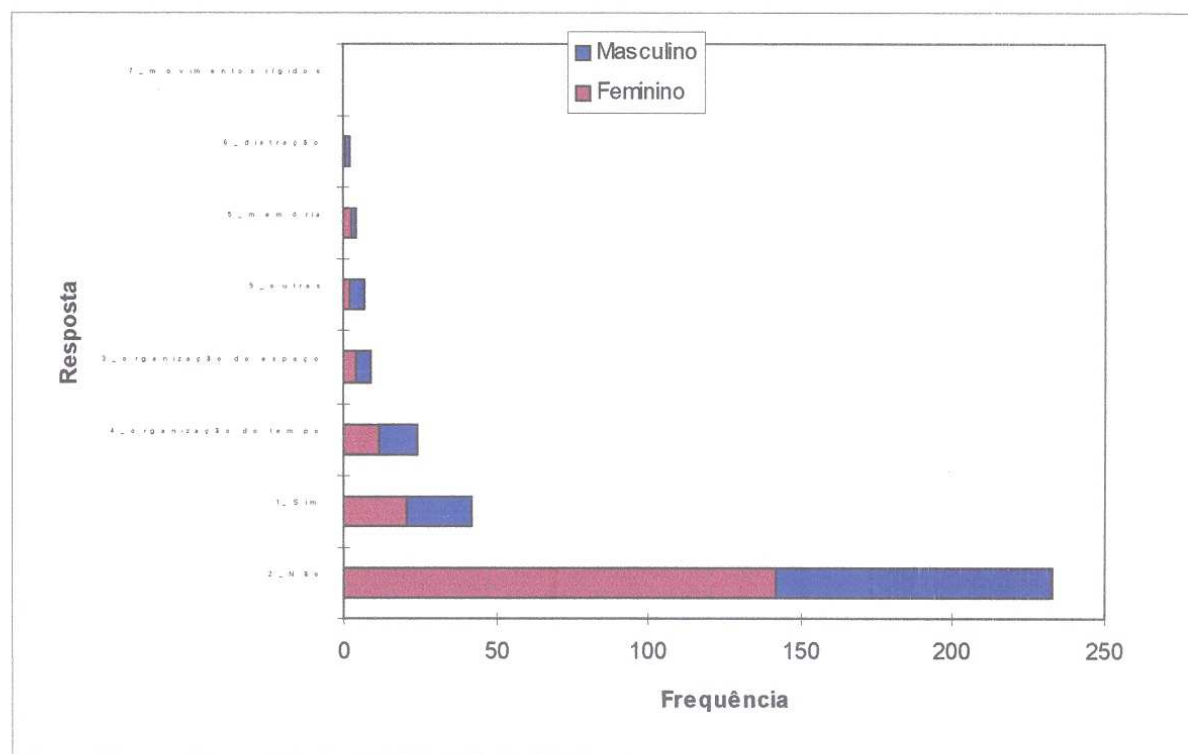
| SEXO | Cumulative Frequency | Percent | Cumulative Frequency | Percent |
|-----------|----------------------|---------|----------------------|---------|
| Feminino | 163 | 59.3 | 163 | 59.3 |
| Masculino | 112 | 40.7 | 275 | 100.0 |

Os dados demonstram que o estudante não encontra dificuldade na aprendizagem do seu hobby, e quando esta existe, aponta a *organização do tempo* (TABELA 29 e GRÁFICO 13), confirmando os dados levantados na questão anterior.

TABELA 29 - TIPOS DE DIFICULDADES PARA A PRÁTICA DE HOBBY

| Resposta | Feminino % | Masculino % | Total % | Total Freq. |
|-------------------------|---------------|----------------|------------|----------------|
| 2_Não | 51,64 | 33,09 | 84,73 | 233 |
| 1_Sim | 7,64 | 7,64 | 15,27 | 42 |
| 4_organização do tempo | 4,36 | 4,36 | 8,73 | 24 |
| 3_organização do espaço | 1,45 | 1,82 | 3,27 | 9 |
| 9_outras | 0,73 | 1,82 | 2,55 | 7 |
| 5_memória | 1,09 | 0,36 | 1,45 | 4 |
| 6_distração | 0,36 | 0,36 | 0,73 | 2 |
| 7_movimentos rígidos | 0,36 | 0,00 | 0,36 | 1 |

GRÁFICO 13 - TIPOS DE DIFICULDADES PARA A PRÁTICA DE HOBBY



Para o estudante, o tempo livre pode representar indistintamente lazer ou hobby, embora o tempo se apresente de

forma diferente nos dois conceitos. A confusão pode estar no fato de que nem todas as pessoas têm um hobby.

A 14^a questão solicita dos alunos a citação de duas matérias que ele encontra dificuldade de aprendizagem no curso que realiza. Ao total foram 477 os respondentes (TABELA 30), o que denota o interesse do estudante em identificar sua dificuldade.

TABELA 30 - ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM UMA OU DUAS MATÉRIAS DO SEU CURSO

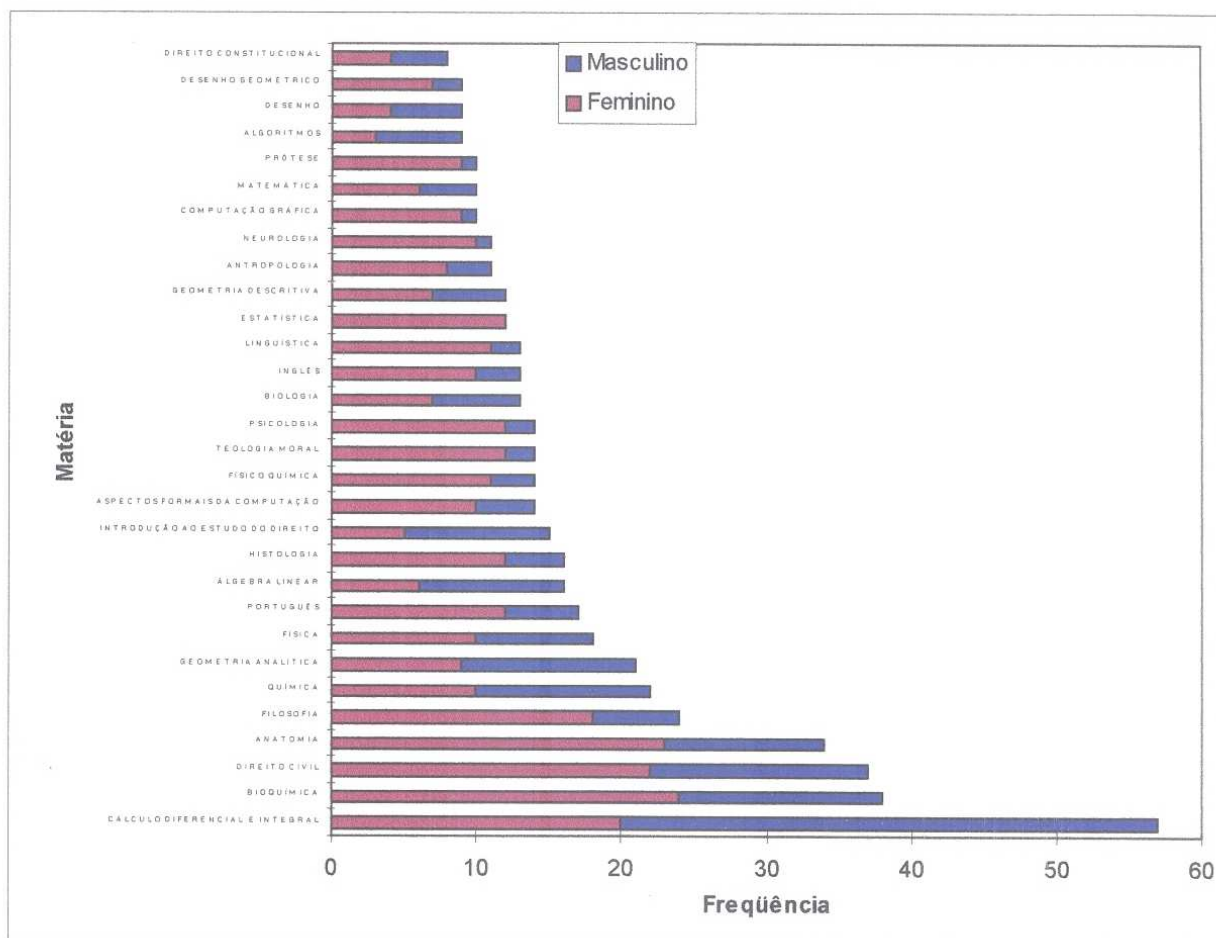
| SEXO | Cumulative Frequency | Cumulative Percent | Frequency | Percent |
|-----------|-------------------------|-----------------------|-----------|---------|
| Feminino | 309 | 64.8 | 309 | 64.8 |
| Masculino | 168 | 35.2 | 477 | 100.0 |

Na TABELA 31 e no GRÁFICO 14 aparecem apenas as 30 disciplinas mais votadas. Para o objetivo deste estudo, tais dados não são relevantes, mas como elemento de pesquisa e reflexão dos departamentos da instituição pesquisada, acredita-se que possam ser úteis.

TABELA 31 - MATÉRIAS QUE OS ALUNOS APRESENTAM MAIS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CURSO QUE REALIZAM

| Resposta | Feminino | Masculino | Total | Total |
|---------------------------------|----------|-----------|-------|-------|
| | % | % | % | Freq. |
| CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL | 4,19 | 7,76 | 11,95 | 57 |
| BIOQUÍMICA | 5,03 | 2,94 | 7,97 | 38 |
| DIREITO CIVIL | 4,61 | 3,14 | 7,76 | 37 |
| ANATOMIA | 4,82 | 2,31 | 7,13 | 34 |
| FILOSOFIA | 3,77 | 1,26 | 5,03 | 24 |
| QUÍMICA | 2,10 | 2,52 | 4,61 | 22 |
| GEOMETRIA ANALÍTICA | 1,89 | 2,52 | 4,40 | 21 |
| FÍSICA | 2,10 | 1,68 | 3,77 | 18 |
| PORTUGUÊS | 2,52 | 1,05 | 3,56 | 17 |
| ÁLGEBRA LINEAR | 1,26 | 2,10 | 3,35 | 16 |
| HISTOLOGIA | 2,52 | 0,84 | 3,35 | 16 |
| INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO DIREITO | 1,05 | 2,10 | 3,14 | 15 |
| ASPECTOS FORMAIS DA COMPUTAÇÃO | 2,10 | 0,84 | 2,94 | 14 |
| FÍSICO QUÍMICA | 2,31 | 0,63 | 2,94 | 14 |
| TEOLOGIA MORAL | 2,52 | 0,42 | 2,94 | 14 |
| PSICOLOGIA | 2,52 | 0,42 | 2,94 | 14 |
| BIOLOGIA | 1,47 | 1,26 | 2,73 | 13 |
| INGLÊS | 2,10 | 0,63 | 2,73 | 13 |
| LINGÜÍSTICA | 2,31 | 0,42 | 2,73 | 13 |
| ESTATÍSTICA | 2,52 | 0,00 | 2,52 | 12 |
| GEOMETRIA DESCRITIVA | 1,47 | 1,05 | 2,52 | 12 |
| ANTROPOLOGIA | 1,68 | 0,63 | 2,31 | 11 |
| NEUROLOGIA | 2,10 | 0,21 | 2,31 | 11 |
| COMPUTAÇÃO GRÁFICA | 1,89 | 0,21 | 2,10 | 10 |
| MATEMÁTICA | 1,26 | 0,84 | 2,10 | 10 |
| PRÓTESE | 1,89 | 0,21 | 2,10 | 10 |
| ALGORITMOS | 0,63 | 1,26 | 1,89 | 9 |
| DESENHO | 0,84 | 1,05 | 1,89 | 9 |
| DESENHO GEOMÉTRICO | 1,47 | 0,42 | 1,89 | 9 |
| DIREITO CONSTITUCIONAL | 0,84 | 0,84 | 1,68 | 8 |
| | | | | 521 |

GRÁFICO 14 - MATÉRIAS QUE OS ALUNOS APRESENTAM MAIS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CURSO QUE REALIZAM



Na questão 15, o presente estudo enfoca aspectos referentes à aprendizagem sistemática. Foram 553 os alunos que responderam (TABELA 32), conferindo uma ausência de 24, o que revela uma pequena minoria daqueles que não se manifestaram.

TABELA 32 - DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM SISTEMÁTICA

| SEXO | Cumulative Frequency | Percent | Frequency | Percent |
|-----------|----------------------|---------|-----------|---------|
| Feminino | 363 | 65.6 | 363 | 65.6 |
| Masculino | 190 | 34.4 | 553 | 100.0 |

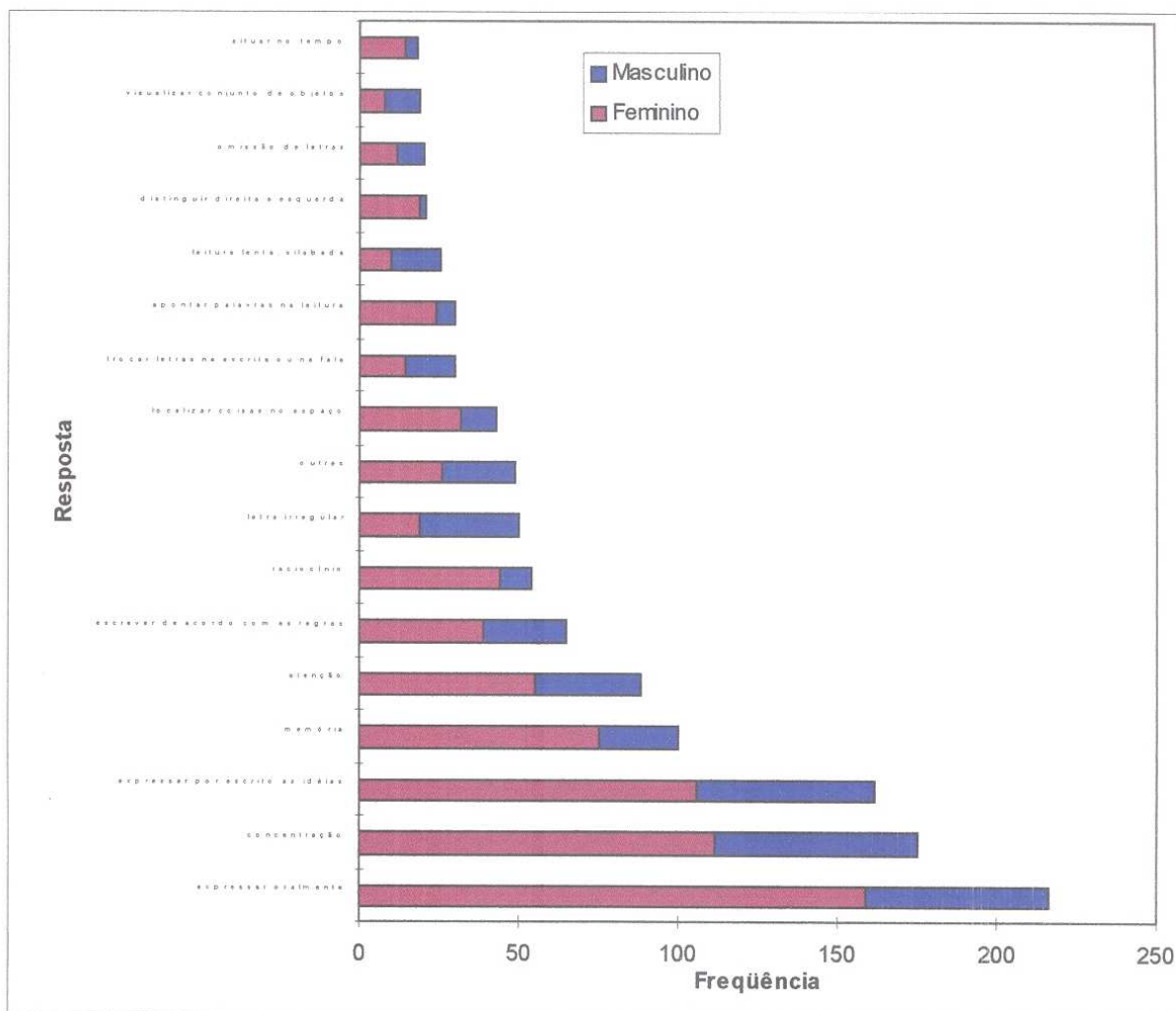
No quadro geral das respostas (TABELA 33 e GRÁFICO 15), aparece como sendo a "maior" dificuldade no papel de aluno o *expressar-se oralmente* (38,06%), seguindo a *concentração*

(31,65%) e o *expressar-se por escrito* (29,29%). As mulheres apontam a expressão oral em primeiro lugar e a concentração em segundo. Os homens indicam como primeira dificuldade a concentração e a expressão oral em segundo lugar.

TABELA 33 - TIPOS DE DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM SISTEMÁTICA

| Resposta | Feminino | Masculino | Total | Total |
|-------------------------------------|----------|-----------|-------|-------|
| | % | % | % | Freq. |
| expressar oralmente | 28,75 | 10,31 | 39,06 | 216 |
| concentração | 20,25 | 11,39 | 31,65 | 175 |
| expressar por escrito as idéias | 19,17 | 10,13 | 29,29 | 162 |
| memória | 13,56 | 4,52 | 18,08 | 100 |
| atenção | 9,95 | 5,97 | 15,91 | 88 |
| escrever de acordo com as regras | 7,05 | 4,70 | 11,75 | 65 |
| raciocínio | 7,96 | 1,81 | 9,76 | 54 |
| letra irregular | 3,44 | 5,61 | 9,04 | 50 |
| outras | 4,70 | 4,16 | 8,86 | 49 |
| localizar coisas no espaço | 5,79 | 1,99 | 7,78 | 43 |
| trocar letras na escrita ou na fala | 2,53 | 2,89 | 5,42 | 30 |
| apontar palavras na leitura | 4,34 | 1,08 | 5,42 | 30 |
| leitura lenta, silabada | 1,81 | 2,71 | 4,52 | 25 |
| distinguir direita e esquerda | 3,44 | 0,36 | 3,80 | 21 |
| omissão de letras | 2,17 | 1,45 | 3,62 | 20 |
| visualizar conjunto de objetos | 1,45 | 1,99 | 3,44 | 19 |
| situar no tempo | 2,53 | 0,72 | 3,25 | 18 |

GRÁFICO 15 - TIPOS DE DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM SISTEMÁTICA



É oportuno salientar o fato que o ensino de 1^o e 2^o graus tem como um de seus objetivos o desenvolvimento da oralidade e da escrita, assim como da concentração, memória e atenção. E por quê estes alunos chegam e saem da universidade, ainda com dificuldades nestas mesmas áreas?

A TABELA 34 mostra que na questão 15, dos entrevistados, 308 respostas são referentes a alunos que cursam o 1^o ano, enquanto 227 respostas são equivalentes aos formandos.

TABELA 34 - FREQUÊNCIA DOS ALUNOS QUE ESTÃO ENTRANDO/SAINDO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

| Cumulative SERIE | Cumulative Frequency | Percent | Frequency | Percent |
|---------------------|-------------------------|---------|-----------|---------|
| Iniciando | 308 | 57.6 | 308 | 57.6 |
| Saindo | 227 | 42.4 | 535 | 100.0 |

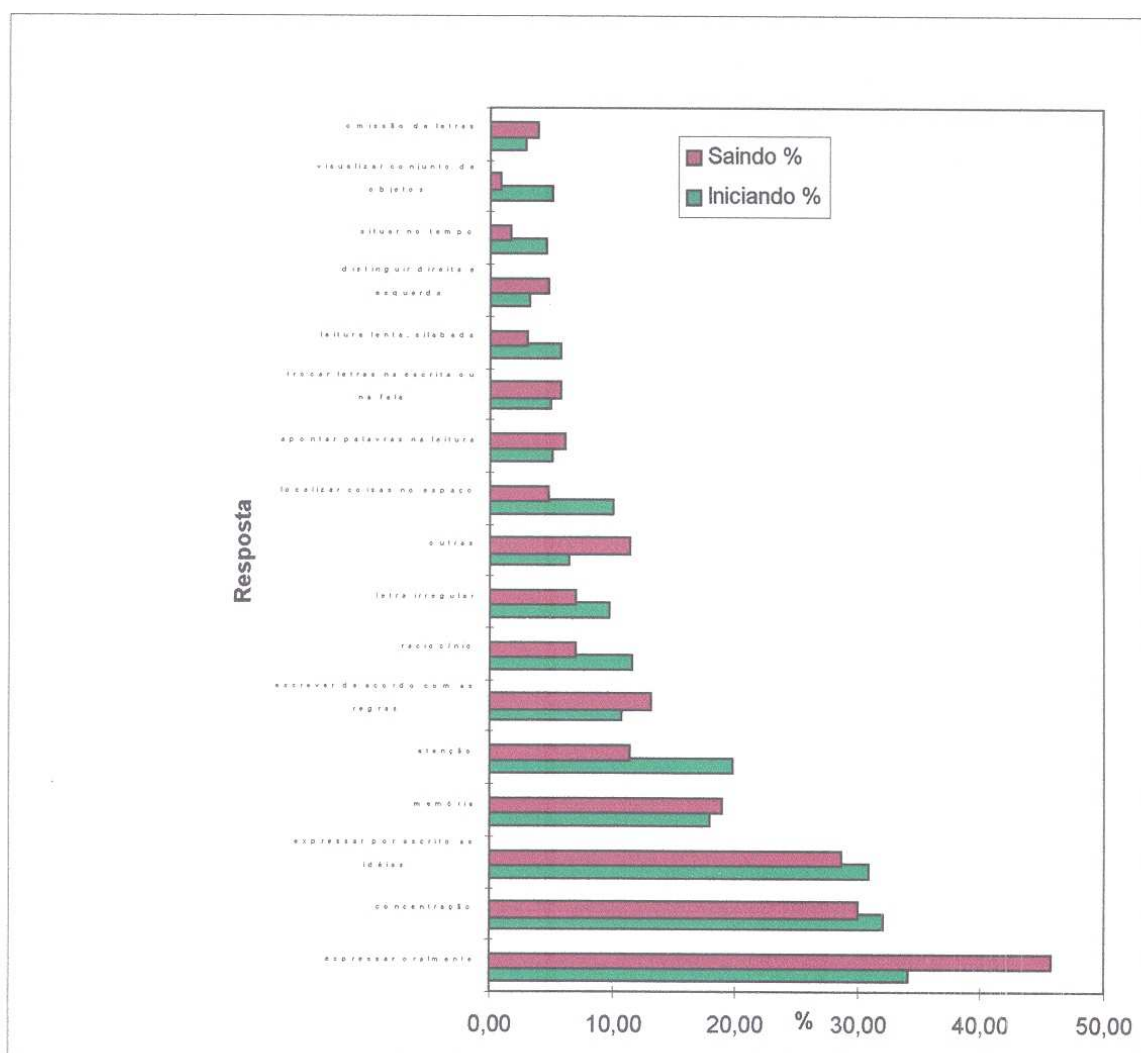
A diferença de 18 respondentes nesta tabela, em comparação com a anterior (TABELA 32), deve-se aos alunos que não colocaram a série ao preencher os dados de identificação, o que confirma a dificuldade de concentração e atenção apontada pelos mesmos.

Os dados indicam que basicamente, as dificuldades dos que entram na universidade para os que saem dela, não modificam. Outro aspecto a ser salientado é com relação as habilidades que parecem ter melhorado no decorrer do curso, mas a percentagem das respostas demonstra que as pessoas melhoraram proporcionalmente em suas dificuldades, embora o que se possa supor é que estas pessoas passaram a dimensioná-las melhor, já que acham que a sua principal dificuldade, enquanto alunos, seja o expressar-se oralmente, o que na verdade, também sugere que permanecem as mesmas dificuldades entre a iniciação acadêmica e a concretização de sua formação de terceiro grau. (TABELA 35 e GRÁFICO 16)

TABELA 35- TIPOS DE DIFICULDADES DOS ALUNOS QUE ESTÃO ENTRANDO/SAINDO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

| Resposta | Iniciando | Saindo |
|-------------------------------------|-----------|--------|
| | % | % |
| expressar oralmente | 34,09 | 45,81 |
| concentração | 32,14 | 29,96 |
| expressar por escrito as idéias | 30,84 | 28,63 |
| atenção | 19,81 | 11,45 |
| memória | 17,86 | 18,94 |
| raciocínio | 11,69 | 7,05 |
| escrever de acordo com as regras | 10,71 | 13,22 |
| localizar coisas no espaço | 10,06 | 4,85 |
| letra irregular | 9,74 | 7,05 |
| outras | 6,49 | 11,45 |
| leitura lenta, silabada | 5,84 | 3,08 |
| apontar palavras na leitura | 5,19 | 6,17 |
| visualizar conjunto de objetos | 5,19 | 0,88 |
| trocar letras na escrita ou na fala | 4,87 | 5,73 |
| situar no tempo | 4,55 | 1,76 |
| distinguir direita e esquerda | 3,25 | 4,85 |
| omissão de letras | 2,92 | 3,96 |

GRÁFICO 16 - TIPOS DE DIFICULDADES DOS ALUNOS QUE ESTÃO ENTRANDO/SAINDO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA



O estudo revela que o ensino de 3^o grau, de maneira geral, não está preocupado com a dificuldade do estudante. Além da questão relativa à qualidade do ensino, um fato a ser registrado é quando do momento da aplicação deste instrumento, em um dos cursos da área das ciências exatas, onde um dos professores alertava sobre as habilidades mínimas que o seu curso exigia, e que na realidade a universidade, preocupada com o “dar conteúdos”, deixava de trabalhar quesitos fundamentais para o exercício desta determinada profissão. E o que é mais sério, muitas vezes este mesmo aluno é eliminado da universidade, não porque não tenha condições cognitivas para tal, mas simplesmente por não ter sido orientado sobre como trabalhar

com estes déficits. Conseqüentemente, esse aluno vem a sentir-se muito mal em relação ao grupo, que por sua vez rejeita tudo e todos que sejam diferentes, criando assim um obstáculo epistemofílico, que impede o sujeito de aprender. É o caso de um professor de Matemática que desistiu do Curso de Arquitetura por encontrar dificuldade no desenho.

O professor, em certos casos, transfere o problema, com a consciência tranqüila de que foi realizado o melhor, como demonstra o caso da aluna de Pedagogia, que foi remanejada do curso de Biologia porque apresenta um problema orgânico, ocasionando dificuldades no aprendizado sistemático.

O que se questiona a partir dos exemplos é o fato do próprio preparo do professor diante da dificuldade do discente. Este parece não estar ciente nem das suas próprias dificuldades, que dirá das do outro.

A questão 16 do instrumento pergunta ao aluno se ele percebe alguma dificuldade de aprendizagem na sua vida diária e 577, ou seja, o total da amostra, preenchem o questionário marcando pelo menos uma das alternativas (TABELA 36).

TABELA 36- DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA VIDA DIÁRIA

| Cumulative SEXO | Cumulative Frequency | Percent | Frequency | Percent |
|--------------------|-------------------------|---------|-----------|---------|
| Feminino | 374 | 64.8 | 374 | 64.8 |
| Masculino | 203 | 35.2 | 577 | 100.0 |

A maioria responde afirmativamente (63,78% - TABELA 37 e GRÁFICO 17), indicando o *falar em público*, como a dificuldade mais presente, o que pode corresponder às dificuldades dele como aluno, quando aponta o *expressar oralmente*. Em seguida o universitário destaca o *localizar ruas na cidade e escrever uma*

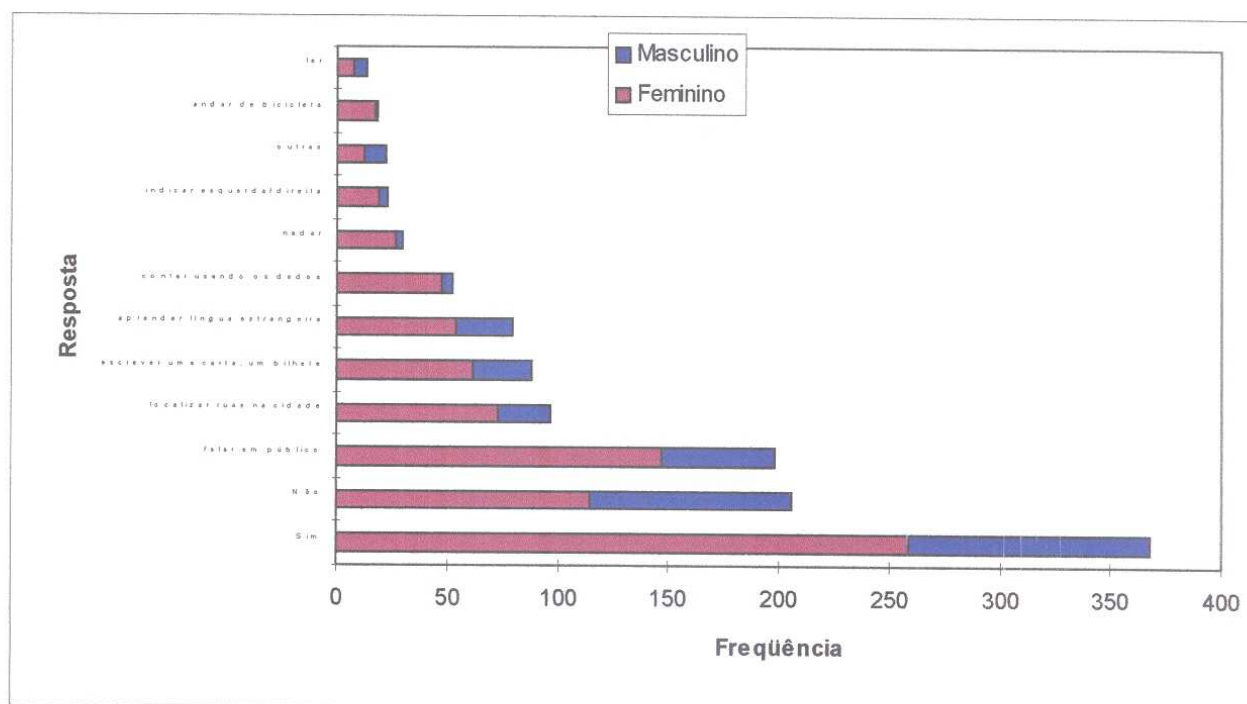
carta ou bilhete, como dificuldades também evidentes, tanto na sua vida acadêmica como informal.

Mas não se pode deixar de registrar a quantidade de respostas (35,70%) que negam a dificuldade de aprendizagem na vida diária, o que leva a acreditar o quanto realmente as pessoas não se dão conta de que o processo de aprendizagem faz parte de toda a vida. As dificuldades do dia a dia, quando superadas, podem facilitar a qualidade do seu desempenho profissional e principalmente pessoal, e vice versa.

TABELA 37 - TIPOS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA VIDA DIÁRIA

| Resposta | Feminino | Masculino | Total | Total |
|--------------------------------|----------|-----------|-------|-------|
| | % | % | % | Freq |
| Sim | 44,89 | 18,89 | 63,78 | 368 |
| Não | 19,93 | 15,77 | 35,70 | 206 |
| falar em público | 25,48 | 8,84 | 34,32 | 198 |
| localizar ruas na cidade | 12,65 | 4,16 | 16,81 | 97 |
| escrever uma carta, um bilhete | 10,75 | 4,51 | 15,25 | 88 |
| aprender língua estrangeira | 9,36 | 4,51 | 13,86 | 80 |
| contar usando os dedos | 8,15 | 0,87 | 9,01 | 52 |
| nadar | 4,68 | 0,35 | 5,03 | 29 |
| indicar esquerda/direita | 3,29 | 0,69 | 3,99 | 23 |
| outras | 2,08 | 1,73 | 3,81 | 22 |
| andar de bicicleta | 2,95 | 0,17 | 3,12 | 18 |
| ler | 1,39 | 0,87 | 2,25 | 13 |

GRÁFICO 17 - DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA VIDA DIÁRIA



Para ilustrar a percepção que o aluno universitário tem da vinculação existente entre as aprendizagens sistemáticas e assistemáticas, a TABELA 38 apresenta as relações percentuais existentes entre 10 alternativas de resposta da questão 15 com 9 respostas da questão 16.

TABELA 38 - FREQUÊNCIA RELATIVA ENTRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM SISTEMÁTICA /ASSISTEMÁTICA

| | R01 | R02 | R03 | R04 | R05 | R06 | R07 | R08 | R09 | R10 | R11 | R12 | R13 | R14 | R15 | R16 | R17 | R18 | R19 | |
|-----|-------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| R01 | expressar por escrito as idéias | 1,00 | 0,28 | 0,15 | 0,09 | 0,07 | 0,07 | 0,11 | 0,35 | 0,24 | 0,06 | 0,13 | 0,52 | 0,07 | 0,22 | 0,37 | 0,23 | 0,02 | 0,00 | 0,07 |
| R02 | expressar oralmente | 0,21 | 1,00 | 0,09 | 0,06 | 0,07 | 0,04 | 0,11 | 0,08 | 0,06 | 0,03 | 0,02 | 0,17 | 0,03 | 0,04 | 0,59 | 0,15 | 0,04 | 0,00 | 0,10 |
| R03 | escrever de acordo com as regras | 0,38 | 0,31 | 1,00 | 0,18 | 0,11 | 0,08 | 0,11 | 0,06 | 0,11 | 0,06 | 0,08 | 0,20 | 0,02 | 0,08 | 0,35 | 0,25 | 0,06 | 0,00 | 0,17 |
| R04 | trocar letras na escrita ou na fala | 0,47 | 0,43 | 0,40 | 1,00 | 0,17 | 0,00 | 0,17 | 0,07 | 0,03 | 0,10 | 0,07 | 0,07 | 0,07 | 0,00 | 0,40 | 0,27 | 0,03 | 0,00 | 0,17 |
| R05 | letra irregular | 0,24 | 0,30 | 0,14 | 0,10 | 1,00 | 0,02 | 0,22 | 0,08 | 0,08 | 0,10 | 0,06 | 0,06 | 0,02 | 0,02 | 0,34 | 0,16 | 0,04 | 0,00 | 0,06 |
| R06 | concentração | 0,41 | 0,31 | 0,17 | 0,00 | 0,03 | 1,00 | 0,21 | 0,14 | 0,07 | 0,03 | 0,10 | 0,31 | 0,14 | 1,00 | 0,48 | 0,21 | 0,03 | 0,00 | 0,07 |
| R07 | atenção | 0,20 | 0,26 | 0,08 | 0,06 | 0,13 | 0,07 | 1,00 | 0,16 | 0,06 | 0,03 | 0,06 | 0,22 | 0,03 | 0,07 | 0,30 | 0,16 | 0,03 | 0,00 | 0,15 |
| R08 | raciocínio | 0,35 | 0,33 | 0,07 | 0,04 | 0,07 | 0,07 | 0,26 | 1,00 | 0,11 | 0,04 | 0,06 | 0,24 | 0,04 | 0,07 | 0,44 | 0,26 | 0,06 | 0,00 | 0,13 |
| R09 | localizar coisas no espaço | 0,30 | 0,33 | 0,16 | 0,02 | 0,09 | 0,05 | 0,12 | 0,14 | 1,00 | 0,02 | 0,14 | 0,09 | 0,05 | 0,47 | 0,14 | 0,02 | 0,00 | 0,09 | |
| R10 | distinguir direita e esquerda | 0,14 | 0,33 | 0,19 | 0,14 | 0,19 | 0,05 | 0,14 | 0,10 | 0,05 | 1,00 | 0,62 | 0,29 | 0,10 | 0,05 | 0,29 | 0,29 | 0,00 | 0,00 | 0,29 |
| R11 | indicar esquerda/direita | 0,30 | 0,22 | 0,22 | 0,09 | 0,22 | 0,13 | 0,22 | 0,13 | 0,04 | 0,57 | 1,00 | 0,39 | 0,09 | 0,13 | 0,30 | 0,30 | 0,00 | 0,00 | 0,26 |
| R12 | localizar ruas na cidade | 0,29 | 0,38 | 0,13 | 0,02 | 0,03 | 0,09 | 0,20 | 0,13 | 0,06 | 0,06 | 0,09 | 1,00 | 0,05 | 0,09 | 0,40 | 0,19 | 0,04 | 0,00 | 0,20 |
| R13 | andar de bicicleta | 0,22 | 0,33 | 0,06 | 0,11 | 0,06 | 0,22 | 0,17 | 0,11 | 0,22 | 0,11 | 0,11 | 0,28 | 1,00 | 0,22 | 0,33 | 0,33 | 0,06 | 0,00 | 0,39 |
| R14 | nadar | 0,41 | 0,31 | 0,17 | 0,00 | 0,03 | 1,00 | 0,21 | 0,14 | 0,07 | 0,03 | 0,10 | 0,31 | 0,14 | 1,00 | 0,48 | 0,21 | 0,03 | 0,00 | 0,07 |
| R15 | falar em público | 0,30 | 0,64 | 0,12 | 0,06 | 0,09 | 0,07 | 0,13 | 0,12 | 0,10 | 0,03 | 0,04 | 0,20 | 0,03 | 0,07 | 1,00 | 0,17 | 0,05 | 0,00 | 0,13 |
| R16 | escrever uma carta, um bilhete | 0,42 | 0,38 | 0,18 | 0,09 | 0,09 | 0,07 | 0,16 | 0,16 | 0,07 | 0,07 | 0,08 | 0,20 | 0,07 | 0,07 | 0,39 | 1,00 | 0,05 | 0,00 | 0,31 |
| R17 | ler | 0,31 | 0,62 | 0,31 | 0,08 | 0,15 | 0,08 | 0,23 | 0,23 | 0,08 | 0,00 | 0,00 | 0,31 | 0,08 | 0,08 | 0,69 | 0,31 | 1,00 | 0,00 | 0,15 |
| R18 | fazer uma conta simples de cabeça | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| R19 | contar usando os dedos | 0,21 | 0,42 | 0,21 | 0,10 | 0,06 | 0,04 | 0,25 | 0,13 | 0,08 | 0,12 | 0,12 | 0,37 | 0,13 | 0,04 | 0,50 | 0,52 | 0,04 | 0,00 | 1,00 |

Como exemplo, toma-se a resposta 2 da questão 15 (R02), *expressar oralmente* e relaciona-se com a resposta 15 *falar em público* da questão 16 (R15), e obtém-se o dado que do total que respondeu que apresenta dificuldade no expressar-se oralmente como aluno, 59% também apresenta dificuldade em falar em público. Outro exemplo, onde aparece um pouco mais da metade dos alunos que aproximam a questão 15 com a 16, é da resposta 10 da questão 15 (R10), *distinguir direita e esquerda*, com a resposta 11, *indicar direita/esquerda* da questão 16 (R 11), do total de estudantes que assinalou a alternativa 10, 62% também indicou a 11. Mas, na relação da resposta 1 da questão 15 (R01), *expressar por escrito as idéias*, com a resposta 16 da questão 16 (R16), *escrever uma carta, um bilhete*, apenas 23% dos alunos que marcaram a R01, assinalaram também a R16. Estes dados denotam entre outras coisas, a distância do ensino formal com a vida diária, desarticulando assim, o trabalho acadêmico do trabalho prazeroso, impedindo muitas vezes a superação de dificuldades simples e comuns.

A TABELA 39 aponta 384 alunos que responderam à questão 17, relativa à época em que o aluno percebeu a dificuldade.

TABELA 39 - PERCEPÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

| SEXO | Cumulative Frequency | Percent | Frequency | Percent |
|-----------|-------------------------|---------|-----------|---------|
| Feminino | 267 | 69.5 | 267 | 69.5 |
| Masculino | 117 | 30.5 | 384 | 100.0 |

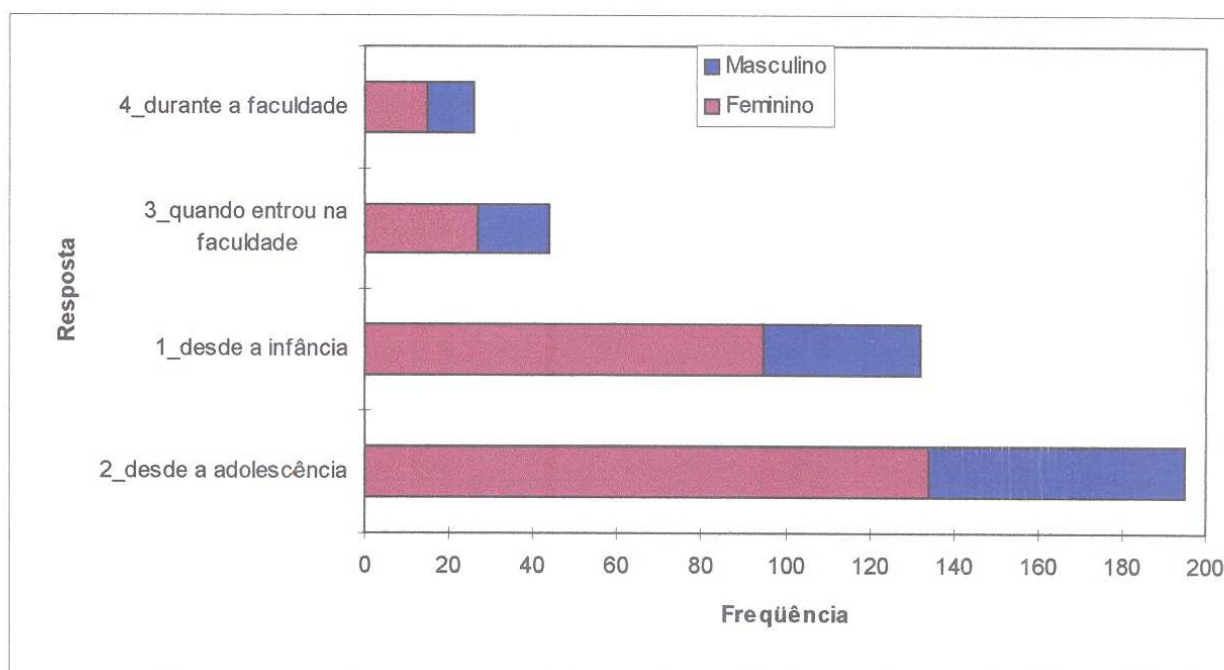
Do total da amostra que respondeu a esta questão, a maioria (50,78%) percebeu a dificuldade no processo de aprendizagem a partir da adolescência (13 anos aproximadamente). Ao entrar na faculdade ou durante o curso são

18,23% dos alunos que registram o perceber da dificuldade (TABELA 40 e GRÁFICO 18).

TABELA 40 - ÉPOCA DA PERCEPÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

| Resposta | Feminino | Masculino | Total | Total |
|------------------------------|----------|-----------|-------|-------|
| | % | % | % | Freq. |
| 2_desde a adolescência | 34,90 | 15,89 | 50,78 | 195 |
| 1_desde a infância | 24,74 | 9,64 | 34,38 | 132 |
| 3_quando entrou na faculdade | 7,03 | 4,43 | 11,46 | 44 |
| 4_durante a faculdade | 3,91 | 2,86 | 6,77 | 26 |

GRÁFICO 18 - ÉPOCA DA PERCEPÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM



Tais dados indicam o quanto a família e a escola estão despreparadas com relação à percepção da dificuldade de aprendizagem. Ambas as instituições parecem caminhar em sentidos opostos, enfraquecendo assim as suas reflexões e ações. E o mais prejudicado nisso tudo é o aluno, que quando se dá conta da dificuldade é ainda muito bom, mas e quando nem isso acontece?...

De acordo com os dados apresentados na questão 18, 387 estudantes preenchem a questão, com relação a quem percebeu a sua dificuldade de aprendizagem (TABELA 41).

TABELA 41 - AUTO-PERCEPÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

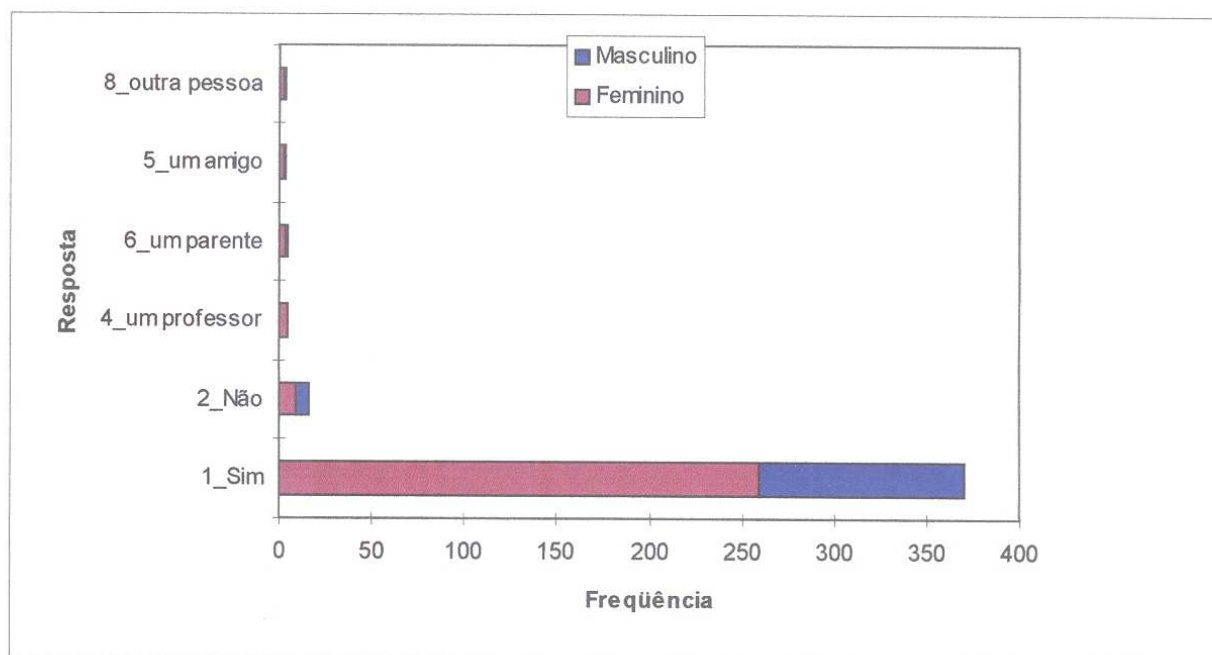
| Cumulative SEXO | Cumulative Frequency | Percent | Frequency | Percent |
|--------------------|-------------------------|---------|-----------|---------|
| Feminino | 268 | 69.3 | 268 | 69.3 |
| Masculino | 119 | 30.7 | 387 | 100.0 |

A maioria das respostas indica que foi o próprio aluno (95,87%) quem percebeu a dificuldade de aprendizagem, vindo em segundo lugar, mas com grande diferença, o professor ou um parente (1,29% - TABELA 42 e GRÁFICO 19).

TABELA 42 - PERCEPÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM POR OUTROS

| Resposta | Feminino | Masculino | Total | Total |
|----------------|----------|-----------|-------|-------|
| | % | % | % | Freq. |
| 1_Sim | 66,93 | 28,94 | 95,87 | 371 |
| 2_Não | 2,33 | 1,81 | 4,13 | 16 |
| 4_um professor | 1,03 | 0,26 | 1,29 | 5 |
| 6_um parente | 0,78 | 0,52 | 1,29 | 5 |
| 5_um amigo | 0,52 | 0,26 | 0,78 | 3 |
| 8_outra pessoa | 0,52 | 0,26 | 0,78 | 3 |

GRÁFICO 19 - PERCEPÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM POR OUTROS



E neste momento, se questiona o real papel do professor: aquele que deposita conhecimentos ou aquele que provoca no aluno o desejo de conhecer? A pesquisa mostra a resistência do aluno em se vincular ao estudo ou algo parecido, como fonte de lazer ou hobby. Neste fato, percebe-se que a aprendizagem sistemática está muito longe das necessidades e desejos desses mesmos alunos e do próprio professor que também não está satisfeito.

Para que haja uma superação de tais práticas, é importante que os professores estejam diretamente ligados aos alunos e a seus pares, na busca de um trabalho interdisciplinar, que parta do real que se quer, para assim chegar no ideal, ou seja, na concretude do projeto do novo.

Neste momento é oportuno destacar as palavras de WACHOWICZ sobre a sala de aula e o trabalho pedagógico:

Não somente o professor, ou melhor a relação professor-aluno, mas também o conteúdo, a forma e os objetivos, como componentes do ensino, seriam mediadores. E o verdadeiro

processo didático, a aprendizagem, no seu aspecto nuclear e mais interno, seria a relação de alunos e professores com o conteúdo ou saber escolar (1991, p 96).

A aprendizagem sistemática, para se tornar significativa, tem necessariamente que ser uma ação didática de professores e alunos numa interação constante com os componentes do ensino.

A questão 19 foi respondida por 397 alunos (TABELA 43).

TABELA 43 - RESPOSTAS DO DESEJO DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

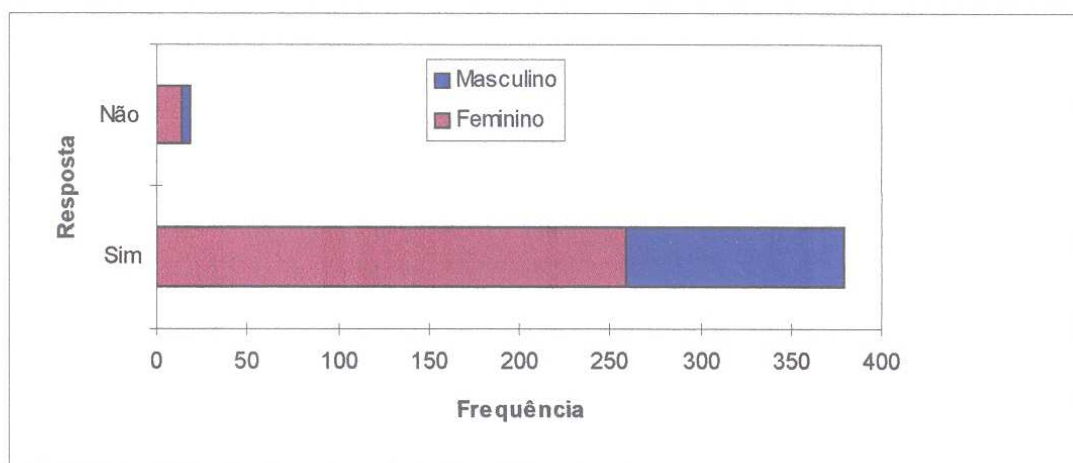
| SEXO | Cumulative Frequency | Percent | Frequency | Percent |
|-----------|----------------------|---------|-----------|---------|
| Feminino | 273 | 68.8 | 273 | 68.8 |
| Masculino | 124 | 31.2 | 397 | 100.0 |

Através do GRÁFICO 20 e da TABELA 44 , pode-se perceber o desejo do universitário em querer superar ou não as suas dificuldades de aprendizagem. A grande maioria das respostas foram afirmativas (95,47%), enquanto um pequeno número (4,53%) se posicionou ao contrário.

TABELA 44 - IDENTIFICAÇÃO DO DESEJO DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

| Resposta | Feminino | Masculino | Total | Total |
|----------|----------|-----------|-------|-------|
| | % | % | % | Freq. |
| Sim | 65,24 | 30,23 | 95,47 | 379 |
| Não | 3,53 | 1,01 | 4,53 | 18 |

GRÁFICO 20 - IDENTIFICAÇÃO DO DESEJO DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM



Fica clara a necessidade de se fazer algo com relação as dificuldades de aprendizagem, apresentadas pelo aluno universitário durante a realização do seu curso superior, o que o leva muitas vezes a desistir do mesmo, por não saber como superá-las.

É preciso que a dificuldade do aluno seja vista como um alerta de que algo no processo ensino-aprendizagem não está bem, assim como a própria visão deste processo possa ser discutida e trabalhada por todos os envolvidos, num verdadeiro movimento intersubjetivo.

Esta comunicação intersubjetiva, como lembra WACHOWICZ, não é similar entre professor e aluno, porque cada qual tem sua maneira de ver o mundo e elaborar suas práticas. Mas cabe ao docente ser o mediador do diálogo entre a realidade e o desejo, que se manifesta através da sua linguagem e dos seus gestos (cultura corporificada).

4 AS POSSIBILIDADES PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO NA UNIVERSIDADE: CENTRO DE ATENDIMENTO

A partir dos dados levantados por este estudo, ressaltando entre eles o desejo do aluno universitário de que suas dificuldades de aprendizagem sejam superadas, não ficando mais sozinho neste processo, mas que a universidade se faça presente, é que se propõe a implantação de um Centro de Atendimento Psicopedagógico a estes estudantes, levando-se em conta os seguintes aspectos:

- a) É necessário que a instituição de ensino superior, através de seus dirigentes, deseje e possibilite a mudança.
- b) A integração de diversos departamentos da universidade, buscando o trabalho interdisciplinar de prevenção e intervenção das dificuldades de aprendizagem. Como exemplo, destaca-se o departamento de Educação, Psicologia, Medicina, Fonoaudiologia e todos aqueles que se mostrarem sensibilizados com o projeto.
- c) A realização de uma leitura dos desejos e necessidades dos alunos e professores (diagnóstico institucional).
- d) Caberá ao Centro de Atendimento Psicopedagógico diagnosticar e intervir diretamente com o aluno, individualmente ou em grupo, conforme as causas apresentadas.

- e) Da mesma forma, o professor deverá ser constantemente assistido em sua prática docente, favorecendo a maior eficácia do trabalho pedagógico, assim como a percepção das questões referentes as relações vinculares existentes entre aluno e professor.
- f) Considerando que o aprender e o ensinar fazem parte de um único processo e que estão presentes tanto no educador como no educando, sugere-se que o Centro de Atendimento Psicopedagógico promova juntamente com os departamentos, seminários que permitam o movimento ação-reflexão-ação.
- g) A avaliação constante do processo é fundamental para a revisão e encaminhamento das propostas com relação ao trabalho pedagógico da instituição.
- h) A principal proposta do Centro de Atendimento Psicopedagógico deverá ser com o resgate do gosto de aprender - “aprender a aprender”, partindo sempre do que o professor e o aluno já sabem.

Vale salientar, que esta pesquisa levantou inúmeros dados que não foram analisados, por não constituírem o objetivo central proposto por este trabalho. É importante para o campo teórico e prático da Psicopedagogia, que outros estudos sejam realizados a partir deste, permitindo novas reflexões e encaminhamentos.

A reelaboração dos dados emergentes deste estudo, possibilitou o “olhar” e o “escutar” do aluno universitário sobre suas dificuldades de aprendizagem, observando o quanto ele necessita e quer alguém que o oriente e esteja ao seu lado, por mais adulto que seja, no sentido de ajudá-lo a se perceber como ser humano, ser de possibilidades.

Nesse momento, mais do que nunca, aparece o professor como elemento dinamizador e mediador do processo ensino-aprendizagem, o profissional que através da postura psicopedagógica, deverá prevenir as dificuldades de aprendizagem do aluno, assim como também intervir sobre elas, oportunizando a aquisição do conhecimento mediado pela história e pela ação do sujeito, na interação com os demais.

ANEXO 1

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

Curso: Série:
Sexo: Idade: Turno: Data:/...../1994

1) Além do estudo na universidade você:

- pratica algum esporte
- frequenta algum curso de língua estrangeira
- toca algum instrumento musical
- executa alguma atividade manual
- pratica algum outro lazer
- tem algum hobby (coleção de selos, discos, etc)
- não tem outra atividade

2) Qual(is) o(s) esporte(s) que você pratica?

.....

3) Você encontra alguma dificuldade neste(s) esporte(s)?

Sim

Não

Se *Sim*, qual a dificuldade?

agilidade

equilíbrio

coordenação

lateralidade

outras.....

4) Qual(is) a(s) língua(s) estrangeira(s) que você aprende?

.....

5) Você encontra dificuldade na aprendizagem desta(s) língua(s) estrangeira(s)?

Sim

Não

Se *Sim*, qual a dificuldade?

no falar

no escrever

no reter o vocabulário

no relacionar os símbolos gráficos com o som

outras.....

6) Qual(is) o(s) instrumento(s) musical(is) que você toca?

.....

7) Você encontra dificuldade para tocar este(s) instrumento(s) musical(is)?

Sim

Não

Se *Sim*, qual a dificuldade?

ritmo

memória

discriminação visual

discriminação auditiva

habilidade manual

outras.....

8) Qual(is) a(s) atividade(s) manual(is) que você faz?

.....

9) Você encontra alguma dificuldade nesta(s) atividade(s) manual(is)?

Sim

Não

Se *Sim*, qual a dificuldade?

movimentos rígidos

respeitar os limites do desenho, trabalho, etc.

quebra constante de objetos

outras.....

10) Qual(is) o(s) lazer(es) que você tem?

.....

11) Você encontra alguma dificuldade para realizar este(s) lazer(es)?

Sim

Não

Se *Sim*, qual a dificuldade?

alto índice de fadiga

freqüentes quedas

distração

movimentos rígidos

organizar o tempo

outras.....

12) Qual(is) o(s) hobby(ies) que você tem?

.....

13) Você encontra alguma dificuldade na aprendizagem deste(s) hobby(ies)?

Sim

Não

Se *Sim*, qual a dificuldade?

- organização do espaço
- organização do tempo
- memória
- distração
- movimentos rígidos
- equilíbrio
- outras.....

14) Cite 2 matérias que você encontra mais dificuldade na aprendizagem em seu curso?

- (a.)
- (b.)
- (c.) nenhuma dificuldade

15) Que tipo de dificuldade você sente como aluno(a)?

- expressar por escrito as idéias
- expressar oralmente
- escrever de acordo com as regras ortográficas do português
- trocar letras na escrita e/ou na fala
- letra irregular
- concentração
- atenção
- raciocínio
- localizar coisas no espaço, umas em relação às outras
- distinguir direita e esquerda
- situar no tempo
- visualizar conjunto de objetos dentro de um conjunto maior
- memória
- omissão de letras, palavras ou números na escrita e/ou na fala
- leitura lenta, silabada, com pontuação e entonação inadequadas
- necessidade de apontar as palavras na hora da leitura, com lápis, dedo ou régua
- outras.....

16) Você percebe alguma dificuldade de aprendizagem na sua vida diária?

Sim

Não

Se *Sim*, qual?

- indicar direita/esquerda
- localizar ruas na cidade
- andar de bicicleta
- nadar
- falar em público
- escrever uma carta, um bilhete...
- ler
- fazer uma conta simples de cabeça
- contar usando os dedos
- aprender uma língua estrangeira
- outras.....

17) Há quanto tempo você percebe esta dificuldade?

- desde a infância (0 - 12 anos)
- desde a adolescência (a partir dos 13 anos)
- quando entrou na faculdade
- durante a faculdade

18) Foi você quem percebeu?

Sim

Não

Se *Não*, quem foi?

um médico

um professor

um amigo

um parente

um conhecido

outra pessoa.....

19) Gostaria que esta(s) dificuldade(s) fosse(m) superada(s)?

Sim

Não

ANEXO 2

O Processo Histórico da Psicopedagogia

É importante retomar alguns aspectos da história da Psicopedagogia para que se possa fazer uma leitura crítica e ampla do seu papel nos dias de hoje.

Para falar em Psicopedagogia, é necessário rever a origem das preocupações com relação à aprendizagem e às suas dificuldades.

O estudo a que hoje chama-se "dificuldades de aprendizagem" tem sua origem no final do século passado e início deste século, com investigações realizadas primeiramente na área médica. GEARHEART (1978, p. 16) informou sobre uma série de trabalhos relacionados com a percepção visual no ano de 1801, como também destacou as experiências realizadas no século XIX pelo médico vienense Gall, que estudou a associação entre algumas regiões do cérebro e as várias alterações da capacidade mental. Na realidade, Gall já tentava descrever um distúrbio cerebral hoje denominado afasia, uma das áreas estudadas, atualmente, no campo dos sintomas específicos da aprendizagem. Outros trabalhos foram realizados a partir do século XX sobre lesões cerebrais em determinadas áreas tais como: cegueira visual, distúrbios de leitura e de escrita, referentemente a adultos e crianças com nível intelectual médio ou acima da média, que apresentavam resultados acadêmicos insatisfatórios, vale dizer, referentes à aprendizagem.

A partir desses trabalhos, outros profissionais ligados à área da Educação, ou não, tanto na França como nos Estados

Unidos, pesquisaram e elaboraram programas educativos e clínicos com a intenção de minimizar as dificuldades relativas à aprendizagem, ou seja, tratar do problema como sendo uma perturbação instalada no indivíduo e que precisava ser tratada individualmente. Percebe-se, neste momento histórico, a visão fragmentada do processo de aprendizagem, onde o profissional trabalhava isoladamente e a responsabilidade pela dificuldade recaía sobre o portador da mesma.

Na história da Psicopedagogia é importante destacar as reflexões de JANINE MERY (1985, p. 7), pedagoga francesa, que acrescentou ao seu trabalho na reeducação de crianças consideradas em situação de fracasso escolar, os referenciais da psicanálise. Essa pesquisadora repensou o papel do professor como sendo aquele que apenas transmitia conhecimentos e focalizou o pedagogo, na sua essência, como o profissional que se interessava pelo desenvolvimento total de seus alunos, analisando não só o manifesto da situação de atraso nos estudos, mas indo além, procurando as causas que levavam as crianças a apresentarem dificuldades escolares. Assim, Janine Mery aproximou da Pedagogia os estudos da Psicologia, propiciando aos profissionais da Educação um repensar de suas práticas, observando a importância do aspecto afetivo na ação pedagógica. Janine utilizou o termo Pedagogia Curativa para caracterizar a ação terapêutica que considerava aspectos pedagógicos e psicológicos. Foi Maurice Debesse que definiu, a partir de 1950, a expressão Pedagogia Curativa como sendo "(...) toda ação educativa exercida com crianças que têm distúrbios de comportamento de origem física ou mental, com vistas a uma melhoria de seu estado" (IN: MARY, 1959, p. 136). Criada para auxiliar crianças em situação de fracasso escolar, a Pedagogia Curativa foi apresentada como um método puramente pedagógico que tentava corrigir a dificuldade do sujeito. Não

necessariamente a dificuldade apresentada se referia à aprendizagem, e nem tão pouco levava em conta o aspecto psicológico, como propunha Janine Mery. Mais uma vez avista-se o predomínio de uma parte da realidade sobre a visão de conjunto do indivíduo e da dificuldade de aprendizagem, impedindo a garantia da totalidade.

Outros termos foram empregados para designar os estudos na área da aprendizagem, como por exemplo: Pedagogia Terapêutica, Pedagogia Clínica, Clínica Médico-Pedagógica e o que chamamos, hoje, de Psicopedagogia. São termos utilizados para significar a intervenção no processo de aprendizagem de forma pedagógica e/ou terapêutica, objetivando o desaparecimento do sintoma, isto é, o que se manifesta na relação entre o sujeito e o objeto de aprendizagem, impedindo ou dificultando a possibilidade do indivíduo tornar-se autônomo.

Em 1946, na França, J. Boutonier e G. Mauco¹⁰ fundaram o 1º Centro Psicopedagógico com o objetivo de realizar a união médico-pedagogo, a fim de desenvolverem trabalhos com sujeitos portadores de dificuldades de aprendizagem. Ficando, pois, patente o interesse em realizar os estudos da Medicina em assuntos pertinentes à Educação e vice-versa, num movimento que saía do disciplinar para o pluridisciplinar, isto é, não se restringiram ao conjunto de um conhecimento específico, mas procuraram, neste momento, unir mais disciplinas na busca de maior relação e cooperação entre elas¹¹.

Por sua vez, nos Estados Unidos, os neurologistas Myklebust e Johnson (1983, p. 1), em suas publicações, enfatizaram os aspectos psiconeurológicos dos distúrbios de

¹⁰ Citados por MERY, Janine. *Pedagogia Curativa Escolar e Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

¹¹ Este tema é analisado por JAPIASSU, Hilton. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. In: *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 108: 83-94, 1992.

aprendizagem, dando nova orientação aos estudos nessa área. Trabalharam com crianças que apresentavam, na sua maioria, dificuldades que afetavam a aprendizagem na escola. Foi proposto por eles o "ensino clínico", método de terapia educacional que usava metodologias de acordo com as características dos problemas apresentados pelas crianças. Adotaram em seus estudos conceitos de Engenharia Biomédica, Psicologia, Neurologia, Psiquiatria, Educação e Patologia da Linguagem.

A partir daí se, bem que suscintamente, visualiza-se a necessidade da integração de várias áreas do conhecimento, tais como: a linguagem, a psicomotricidade, a social, a neurológica, a pedagógica, a psicológica, etc, no intuito de entender o ser humano e suas relações com o aprender e o fazer no meio em que está inserido.

No Brasil, segundo a professora Leny Mrech, professora da Faculdade de Pedagogia da Universidade de São Paulo,¹² com o desdobramento das faculdades de Educação em Faculdade de Pedagogia e Instituto de Psicologia na USP, a visão de conjunto do sujeito começou a se perder. Os psicólogos dirigiram a sua prática para a ação clínica, enquanto os pedagogos, pelas mais diversas razões, afastaram-se, ou delegaram a outros o trabalho voltado para as questões de aprendizagem.

Na década de 60, o Brasil sofreu a influência do economicismo na Educação, que atrelava o projeto educacional ao crescimento econômico, isto é, sua função era reduzida à preparação de recursos humanos (mão de obra para a indústria). O essencial a ser trabalhado seriam as técnicas (forma) de descoberta e a aplicação das mesmas. Era o momento da tecnologia e esta favorecia o aumento da produção. Portanto, a

¹² Educadora citada por SCOZ, Beatriz; MENDES, Mônica. A Psicopedagogia no Brasil: evolução histórica. In: *Revista Psicopedagógica*. São Paulo, 6 (13): 14-24, 1987.

Educação era vista como um recurso tecnológico por excelência. Em decorrência dessa visão, resultou a fragmentação do ensino, e, conseqüentemente, a Educação brasileira perdeu de vista seus reais objetivos e importou dos Estados Unidos outros pressupostos baseados numa concepção pragmatista da vida, prevalecendo essa tendência durante os anos 70.

A partir do final da década de 70, sentiu-se a necessidade de buscar um referencial teórico que identificasse o campo de atuação da Psicologia e da Pedagogia, surgindo, então, em São Paulo os primeiros cursos com o enfoque psicopedagógico na PUC-SP. Em 1979, o Instituto Sedes Sapientiae criou o primeiro Curso de Psicopedagogia, em nível de especialização. Sua clientela era, na maioria, de profissionais ligados a escolas, que buscavam aprimorar os conhecimentos específicos inerentes à sua formação, evidenciando uma preocupação latente com o caráter preventivo dos problemas de aprendizagem.¹³

Em 1987, RUBINSTEIN afirmou: "O que distingue a Psicopedagogia de outras formas de atuação que pretendam auxiliar crianças com dificuldades escolares é que ela, para garantir sua atuação, reporta-se a um referencial teórico que norteia sua ação, seja ela terapêutica ou preventiva".¹⁴

Essa afirmação mostra que existe mais de uma maneira de atuação na Psicopedagogia. O profissional especialista nessa área, apoiado em seu referencial teórico, faz a análise do fenômeno e busca a compreensão deste último, garantindo a sua ação, seja ela terapêutica ou preventiva, em clínica ou instituição.

¹³ Ibid.

¹⁴ RUBINSTEIN, Edith. A Psicopedagogia e sua prática. In: *Revista Psicopedagogia*. São Paulo, 6 (13): 25-28 jun. 1987.

Outros cursos surgiram pelo Brasil na área da Psicopedagogia.¹⁵ Em 1988, com a vinda do professor Jorge Visca, psicopedagogo argentino, o Centro de Estudos Psicopedagógicos de Curitiba¹⁶ foi inaugurado, e a primeira turma com especialização em Psicopedagogia Clínica formou-se em 1990. Em 1989, nas Faculdades Tuiuti, iniciou-se o Curso de Especialização em Pedagogia Terapêutica, com ênfase maior nas questões pedagógicas das dificuldades de aprendizagem. No ano seguinte, em 1990, na PUC-Pr, introduziu-se no rol de cursos de especialização lato-sensu o de Psicopedagogia, dando destaque em sua formação ao aspecto clínico dos problemas de aprendizagem. Hoje, devido à demanda da clientela, o mesmo curso apresenta tanto o enfoque clínico como o institucional. Ainda no Paraná, a faculdade estadual de Guarapuava, em 1992, ofereceu o Curso de Especialização em Pedagogia Operatória, formando apenas um grupo de alunos. Neste ano, deu-se início ao Curso de Psicopedagogia, reestruturado em seus objetivos. Em Londrina, na Universidade Estadual (UEL), o curso foi oferecido em 1993, assim como este ano o Centro de Estudos Superiores de Londrina (Cesulon) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM) também iniciaram seus cursos.

A Psicopedagogia é uma área de atuação nova e vem sendo muito requisitada, principalmente por profissionais da Educação, da Psicologia e áreas afins. Como tudo que é novo, é preciso ter muito cuidado e atenção com a formação e a atuação deste profissional, que muitas vezes empolgado com o diferente, extrapola o bom senso. Em contrapartida, várias experiências positivas podem ser relatadas, tanto a nível institucional quanto clínico e teórico.

¹⁵ Os cursos de Psicopedagogia existem no Brasil só a nível de especialização. Já na Argentina, por exemplo, os mesmos acontecem na graduação.

¹⁶ O Centro de Estudos Psicopedagógicos de Curitiba está vinculado teoricamente ao Centro de Estudos Psicopedagógicos de Buenos Aires, possuindo no entanto, autonomia em suas atividades, assim como não visa lucros com as mesmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. *Pensando a realização / realizando o pensamento : a leitura do processo ensino/aprendizagem como forma de ação*. Curitiba, UFPr (dissertação de mestrado), 1993.
- BECKER, Fernando. *A Epistemologia do Professor : o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BLEGER, José. *Temas de Psicologia : entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BOCHNIAK, Regina. *Questionar o conhecimento : interdisciplinaridade na escola*. São Paulo: Loyola, 1992.
- BUBER, Martin. *Eu e tu*. São Paulo: Moraes, 1979.
- CARVALHO, José Jackson Carneiro de. *Universidade em debate*. João Pessoa: Grafset, 1988.
- CORTINA, Adela. *Critica y utopia : la escuela de Francfort*. Madrid: Cincel, 1986.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GEARHEART, Bill R. *La enseñanza en niños con trastornos de aprendizaje*. Buenos Aires: Panamericana, 1978.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa I : racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1988.
- INGRAM, David. *Habermas e a dialética da razão*. Brasília: Edunb, 1993.
- JAPIASSU, Hilton. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. In: *Tempo Brasileiro : interdisciplinaridade*. Rio de Janeiro, vol. 108, jan./mar., 1992.
- _____; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

- JOHNSON, Doris J.; MYKLEBUST, Helmer R. *Distúrbios de aprendizagem*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- LÜCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MENDES, Glória. *O desejo de conhecer e o conhecer do desejo : mitos de quem ensina e de quem aprende*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- MERY, Janine. *Pedagogia curativa escolar e psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Pesquisa social : teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- NOT, Louis. *As Pedagogias do conhecimento*. São Paulo: Difel, 1981.
- RIOS, Terezinha. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1993.
- RICHARDSON, Roberto Jarry et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.
- RUBINSTEIN, Edith. A Psicopedagogia e sua prática. In: *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. São Paulo, 13 (6): 25-28, 1987.
- SCOZ, Beatriz; MENDES, Mônica. A Psicopedagogia no Brasil: evolução histórica. In: *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. São Paulo, 13 (6): 14-24, 1987.
- SOUZA, Paulo N. P. de. *Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro*. São Paulo: Pioneira, 1991.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. *Normas para apresentação de trabalhos*. 2. ed. Curitiba, 1992.
- VEIGA, Ilma Passos A. (org). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.
- VISCA, Jorge. *Clínica psicopedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- WACHOWICZ, Lilian Anna. *O método dialético na Didática*. Campinas: Papirus, 1991.
- WHITEHEAD, Alfred North. *Os fins da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.