

MÉTODO E SISTEMÁTICA PARA ESTUDOS:  
UMA VISÃO SÓCIO-CONSTRUTIVISTA DE MÉTODO PARA ESTUDOS  
E ORGANIZAÇÃO PESSOAL PARA ALUNOS DE 1º E 2º GRAUS.

CURITIBA

**MÉTODO E SISTEMÁTICA PARA ESTUDOS:  
UMA VISÃO SÓCIO-CONSTRUTIVISTA DE MÉTODO PARA ESTUDOS  
E ORGANIZAÇÃO PESSOAL PARA ALUNOS DE 1º E 2º GRAUS.**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre, no curso de mestrado em Educação, Área de Concentração Pedagogia Universitária, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.  
Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Paula Inez Cunha Gomide

**CURITIBA**

Aos alunos, professores e funcionários do  
Centro Educacional Batel.

- Agradeço a Deus, por ter nascido da união de meus pais, Neiva e Arthur João.
- Agradeço à professora doutora Paula Inez Cunha Gomide, orientadora que primou pela objetividade e clareza de conceitos.
- Agradeço à professora Valéria Ramos Leitão, por sua conduta generosa e afetiva nos momentos em que mais precisei.
- Agradeço aos professores do programa do mestrado em Educação pelo intercâmbio acadêmico. Agradeço também aos funcionários Roberto Gomes dos Passos e Regina Labatut pela constante disponibilidade e atenção.
- Agradeço a compreensão, estímulo, incentivo e principalmente pela amizade de Carlos Gustavo Wing Chong Marmanillo, Cloves Amorim, Paulo André Charchut Leszczynski, Iara Svarça e Denise Mathias.
- Agradeço à perene solidariedade e apoio das minhas irmãs Cecília Isabel e Maria Consuelo, ao meu irmão João Arthur e a minha cunhada Maria Irene.

DEDICATÓRIA.....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SÓCIO CONSTRUTIVISMO, ASPECTOS FILOSÓFICOS E METODOLÓGICOS.....	6
1.1 O QUE É APRENDER.....	6
1.2 O QUE É ENSINAR.....	11
1.3 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	15
1.4 MOTIVAÇÃO ESCOLAR.....	23
1.5 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR.....	27
1.6 AUTO-CONTROLE.....	30
1.7 HÁBITOS DE ESTUDO.....	35
1.8 ADMINISTRAÇÃO DE TEMPO.....	38
CAPÍTULO II - CENTRO EDUCACIONAL BATEL.....	43
2.1 BREVE HISTÓRICO.....	43

## CAPÍTULO III - PROGRAMA:

MÉTODO E SISTEMÁTICA PARA ESTUDOS - MSE.....	50
3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO MSE.....	50
3.2 MÉTODO E SISTEMÁTICA PARA ESTUDOS - MSE.....	56
3.3 A EQUIPE DE PROFISSIONAIS.....	56
3.4 O INESP E ESTUDO DE CASO.....	60
3.4.1 INESP - Identificação das Necessidades Educacionais dos Alunos, Segundo sua Percepção.....	60
3.5 ESTUDO DE CASO.....	73
3.6 RESULTADOS.....	91
3.7 FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA O MSE.....	93
 CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 96
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 112

*“O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender.”*

(Carl Rogers, 1966)

O processo de ensino-aprendizagem tem sido tema de inúmeras pesquisas e trabalhos científicos, principalmente no sentido de explicitar as causas do fracasso escolar e das dificuldades ou baixo rendimento acadêmico.

Pesquisadores da educação, estudiosos dos métodos de estudos <sup>1</sup> e professores têm se preocupado com a aquisição de hábitos de estudos <sup>2</sup> e organização pessoal <sup>3</sup> dos alunos.

Atuando no magistério há dez anos, ministrando aulas em diferentes níveis de ensino, observou-se que muitos alunos fracassaram por ausência de hábitos e sistemáticas, frutos de condições inadequadas de estudos, ausência de organização pessoal e motivação.

Por isto, buscou-se com este estudo, capacitar o aluno a assumir satisfatoriamente as responsabilidades pessoais em termos das expectativas sociais mantidas pelo grupo em que vive.

Como estudar? Parece que esta questão encontra distintas respostas em diferentes Tendências Pedagógicas: Tradicional, Tecnicista, Humanista, Crítico-Social. Bem como, as distintas concepções de ensino-

1 - Forma sistemática de executar ações, visando maior produtividade e menor esforço em relação a elementos que forneçam informações, habilidades e conhecimentos.

uma proposta que aponta uma forma de estudar na perspectiva interacionista e, mais especificamente, no sócio-construtivismo.

Em 1938, Robert W. Frederick já se preocupava em maximizar a aprendizagem e publica *"How to study hand book"*. Foi pioneiro e, depois BIRD e BIRD, (1957) com o estudo denominado: *"Learning more by effective study"*.

No Brasil, a última referência de publicação encontrada, na temática de hábitos de estudos, é de 1979. Um livro de Marina Celeste Magro: *"Estudar também se aprende"*. Apesar de ter sido posterior aos estudos de Myra e Lopes (1968), Pontes Neto (1975) e Alaiza et all (1977), todas essas publicações são marcadamente tecnicistas. E ainda, observando a precariedade da literatura e a necessidade de uma perspectiva teórica mais atualizada, propõe-se este estudo que vai apresentar um "Método e Sistemática para Estudos", para estudantes que não estão obtendo sucesso satisfatório em sua vida acadêmica.

Considerando-se que é fundamental a competência do aluno em aprender, ser sujeito ativo do processo de aprendizagem; cuja intervenção pedagógica venha ao encontro das necessidades do educando, esta dissertação aborda o seguinte problema: - Como proceder à aprendizagem significativa, administrando adequadamente o tempo dedicado aos estudos e adquirir hábitos de estudos que conduzam ao

“Método e Sistemática para Estudos” enquanto proposta para aquisição métodos de estudos e organização pessoal para alunos de 5ª a 8ª séries do 1º grau e alunos do 2º grau.

A fim de explicitar a realização desse objetivo geral, o mesmo foi detalhado nos seguintes objetivos específicos:

1º - Apresentar uma revisão da literatura específica que subsidie o programa “Método e Sistemática para Estudos” apresentando seus pressupostos teóricos;

2º - Apresentar o programa “Método e Sistemática para Estudos” - MSE, desenvolvido há cinco anos no Centro Educacional Batel;

3º - Aplicar o INESP <sup>4</sup>.

4º - Proceder a análise crítica da práxis do Centro Educacional Batel e articular o fazer pedagógico com a concepção sócio-construtivista.

Este estudo é relevante, pois, além do exercício acadêmico da reflexão embasada teoricamente, existe a sua contribuição para a eficácia dos métodos de estudos. Sabe-se que na adolescência, mais do que em qualquer outra fase evolutiva, situações prazerosas competem com o comportamento de estudar, e este é sempre deixado para o último momento.

Em função disto, muitos estudantes, se não a maioria, deixam pouco tempo para assimilar conteúdos longos e, não raro, trabalhosos. Pode-se afirmar que esta modalidade de gerenciar o tempo é característica de

estudar.

A proposta deste “Método e Sistemática para Estudos” está embasada no sócio-construtivismo, que se define como:

*“Teoria do conhecimento que engloba numa só estrutura os dois pólos, o sujeito histórico e o objetivo cultural, em interação recíproca, ultrapassando dialeticamente e sem cessar as construções já acabadas para satisfazer as lacunas, carências ou necessidades.” (Matui, 1995).*

Acredita-se, também, que um dos papéis fundamentais da Educação é o de otimizar o potencial libertador do aluno, tornando-o sujeito de sua aprendizagem; este processo se implementa a passos largos.

Neste contexto, é também fundamental a formação do professor, seu papel como educador e seu próprio rendimento com os alunos em sala de aula. Pode-se observar ao longo desses anos, que a formação acadêmica deste profissional ainda deixa a desejar no que concerne a ele próprio administrar o seu tempo em sala de aula e tentar de alguma forma auxiliar o aluno nesta questão e, também, no de uma organização pessoal voltada para os estudos e fixação de conteúdos a longo prazo.

A arte de saber utilizar a pedagogia e a didática no contexto acima referido, precisa e deve ser aprimorada para um maior e melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, realiza-se

por motivação escolar, a própria formação do educador, por auto-controle, por hábitos de estudos e administração de tempo.

No capítulo dois, apresenta-se o Centro Educacional Batel, seu percurso histórico, seus profissionais, enfim o que se fez, como se fez e qual foi a avaliação, e ainda, quais os pressupostos teóricos utilizados no programa.

No capítulo três, procede-se a avaliação de repertório dos pressupostos teóricos do programa, o Método e Sistemática para Estudos - MSE, a equipe dos profissionais que trabalharam no desenvolvimento do MSE, a utilização do INESP e do Estudo de Caso, o resultado e mais, como devem ser formados os educadores para poderem participar do programa.

No capítulo IV, apresentam-se as considerações finais.

## ASPECTOS FILOSÓFICOS E METODOLÓGICOS

### 1.1 O QUE É APRENDER

*“Nós nos tornamos pessoas “humanas” não porque nascemos possuindo um organismo, mas porque construímos sistemas estruturantes que são inconscientes porque são constituídos ao nível das representações.” (Grossi, 1992).*

É nesse tornar-se pessoa “humana” que se busca e se quer o aprendizado. O aprender dentro do universo de aprendizagem das escolas não deve se restringir a um pequeno campo de atuação, ele deve ser amplo, passando pelo cognitivo e moral e segundo Grossi, (1992), em seu *“Paixão de aprender”*, o ato de aprender deve ser amplo e irrestrito. O aprender deve conter os seguintes elementos: lógica, afetividade, sociabilidade política, ética e estética.

Esses elementos trabalhados na escola propiciarão ao aluno, ao aprendiz, ao longo de um determinado tempo nos bancos escolares, uma aprendizagem complexa que envolverá fatalmente o seu físico e o seu intelecto.

Nesta situação define-se como físico, o organismo e, como intelecto, a inteligência; que somando-se um ao outro se manifestarão de uma forma aguardada pelo educador. Sendo assim, compete à escola e a seus

aspectos, faz-se necessário que a escola tenha uma ação sistematizada, organizada e com uma continuidade seqüencial planejada.

Desta forma, o universo de aprendizagem nas escolas é muito mais amplo e não se pode assim restringi-lo a um pequeno campo de atuação, pois a escola é muito mais ampla que apenas a parte curricular.

Busca-se na teoria do construtivismo o embasamento para poder afirmar que na escola a aprendizagem se dará de forma interativa entre o meio e o sujeito:

*“Aquilo que foi considerado como meio mais propício incluirá de maneira mais ou menos exigente a presença e a interação do professor.” (Grossi, 1992).*

Para que isto se efetive, buscam-se em Not (1993), os princípios fundamentais de um método de ensino genético estrutural. Tem-se interesse pelos princípios de assimilação e de acomodação. O princípio de assimilação refere-se à apresentação de conteúdos assimiláveis ao aluno, ou seja, conteúdos que possam ser incorporados com os conhecimentos que o aluno já traz consigo.

O princípio de acomodação refere-se a situações que trarão algo de novo e que levarão o aluno a uma investigação, a uma transformação das representações ou esquemas adquiridos.

processo de assimilação é um processo de entrada.

O processo de acomodação, segundo a mesma autora, é um processo de saída em que o indivíduo irá dirigir-se para o meio.

Este complexo e dinâmico jogo de aprender é contínuo e ascendente, definido por Piaget (1967) como uma construção contínua, comparável a um grande edifício, que se torna mais sólida a cada acréscimo; a isto se denomina desenvolvimento mental.

Adota-se neste estudo o conceito de aprendizagem enquanto transformação de estruturas mentais superiores, muito além da modificação explícita de comportamento. Tal opção teórica se reflete diretamente no processo pedagógico, na ação do professor e, necessariamente, na sempre atual e pertinente questão da avaliação.

A teoria elaborada por Jean Piaget, pode ser consultada nas seguintes obras: *A formação do símbolo na criança* (1978); *Para onde vai a educação?* (1988); *Psicologia da inteligência* (1983); *Psicologia e Pedagogia* (1985). Como tudo é dinâmico, a adaptação e a equilibração pressupõem uma organização das estruturas e dos conhecimentos. Se a adaptação é o lado externo, a organização é o lado interno. A boa adaptação cognitiva depende de uma boa organização interna. Do ponto de vista biológico (e psicológico), a organização é inseparável da adaptação: são dois processos complementares de um único mecanismo, o primeiro sendo este mecanismo, o aspecto interno

Battro, (1978) e Kuhn, (1981).

Portanto, para Piaget, a linguagem e as interações sociais não são suficientes para promover a lógica do pensamento; portanto, é o desenvolvimento que oferece condições prévias e necessárias a todo processo ensino-aprendizagem.

*“A gênese das estruturas mentais (cujo desenvolvimento é tornado possível pelo processo da maturidade nervosa) está fundamentada regularmente nas experiências do sujeito, suscitadas e alimentadas pelas contribuições fornecidas pelo meio. Logo, esta perspectiva inverte a clássica teoria de que o ato de ensinar naturalmente subordinava o ato de aprender como efeito esperado. O ensino se define como uma resposta às necessidades de aprendizagem.” (Not, 1993).*

Já na ótica de Vygotsky, (1984) a mediatização entre o social e o psicológico se dá na atividade prática, uma vez que as trocas, as interações são fornecidas pelo social e assim liberam a aprendizagem do jugo do desenvolvimento.

*“Desenvolvimento e aprendizagem condicionam-se mutuamente; o sujeito se constrói e se desenvolve à medida que interage socialmente, apropriando-se e recriando a cultura elaborada pelas gerações precedentes. As trocas sociais (que se dão com os adultos ou companheiros experientes) incidem, por uma lado, sobre processos maturacionais em via de realizarem-se, completando-os. De outros tais processos, por se completarem, propiciam condições para aprendizagens mais completas e assim sucessivamente. Aprender e desenvolver são nós que se completam.”*

todavia desenvolvem leituras fundamentalmente divergentes do mesmo fenômeno. Embora tais diferenças, sutilezas teóricas, possam parecer insignificantes para alguns, produzem condutas pedagógicas potencialmente distintas. (Castorina, 1995; Vasconcelos, 1995 e, Souza e Kramer, 1991).

Os desdobramentos pedagógicos diferenciados se devem possivelmente a que Vygotsky se preocupou em explicitar a unidade dialética entre o biológico e o cultural, ou seja, preocupou-se com as interações entre as condições sociais em constante mutação e o substrato biológico do comportamento. Piaget adota um suporte mais biológico que lhe permite postular daí um caráter universal dos estágios do desenvolvimento. (Palagana, 1989).

Rego (1995), ao analisar algumas implicações de abordagem Vigotsquiana para a educação, enfatiza o papel da escola e salienta que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, e afirma que:

*“Para que o professor possa intervir e planejar estratégias que permitam avançar, a reestruturação e ampliação do conhecimento já estabelecido pelo grupo de alunos, é necessário que se conheça o nível efetivo das crianças, ou melhor, as suas descobertas, hipóteses, informações, crenças, opiniões, enfim suas teorias acerca do mundo circundante.”*

Conclui-se que o ato de aprender é pluridimensional e que possivelmente seja necessário um diálogo entre teorias divergentes para que avanços possam ocorrer na práxis educacional.

*“Ensinar é suscitar atividades de aprendizagem e alimentá-las com os materiais apropriados. Estes consistem em informações que são emitidas para que os outros as compreendam.” (Not, 1993)*

Quando participa do processo de ensinar, o educador aprimora o seu compromisso de vida, a sua competência acadêmica e se dedica a facilitar o ensino para os indivíduos com os quais trabalha em sala de aula; tentando desta forma fazer com que o aluno tenha uma jornada que lhe seja, além de positiva, inseqüecível.

Desta forma, ensinar também é participar de um processo de respeito e admiração, tanto professor-aluno, quanto aluno-professor. E, assim, partilhar da conscientização do processo em que se engaja, para melhorar a qualidade de vida do cidadão neste grande enigma que é viver.

Acredita-se, então, que se deve dar condições, deve-se propiciar oportunidades para que o educando dialogue e suprima os seus conflitos. Conforme Fleuri (1994):na medida em que as tentativas (conscientes ou não) de ações individualistas, manipuladoras forem sendo desmascaradas e superadas, as atitudes de respeito, diálogo e participação poderão ir amadurecendo. (Lopes, 1991).

Este amadurecimento que se sustentará todas as estratégias do ato de ensinar, promovendo a participação do aluno, e também do professor, no processo aqui discutido.

*“Amadurecimento do professor significa a prontidão deste para fornecer subsídios para que o aluno, ao fracassar, seja acompanhado por atividades em que ele, o próprio aluno, possa obter sucesso.” (Not, 1993)*

Conclui-se que o amadurecimento, no que se refere às questões pedagógicas do ensino, define-se como uma proposta ativa às necessidades do processo ensino-aprendizagem.

Acredita-se que ensinar é também criar condições para que o educando se torne capaz de atingir alguma autonomia em sua vida escolar (Not, 1993).

Entende-se aqui por alguma autonomia a capacidade de discernimento da importância das disciplinas e seus conteúdos aplicáveis ou não, no seu dia-a-dia. Discernimento significa que o aluno poderá ter o início de uma clarificação do processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se, desta forma, admitir que ensinar não é apenas a transmissão de conhecimentos e, sim, a integração do aluno com o professor, o saber inquirido de ambos, pois é nesta integração que se inicia o processo de ensinar e o processo de aprender.

Partindo-se do princípio de que o aluno possui um saber e é dotado de inteligência e esforço; ele, o aluno, sendo orientado pelo professor, terá, ao

que parece, sucesso em sua vida escolar e intelectual, adquirindo assim o respeito e a dignidade no meio social em que está inserido.

Pode-se afirmar que é pelo ensinar, que o professor facilitará para o seu aluno o aprendizado e a compreensão da realidade escolar em que vive. Neste caso, podem-se inferir questões de análise crítica para que o estudante consiga discernir o que acontece no dia-a-dia de sua formação acadêmica. Este indivíduo, provavelmente, terá uma participação ativa na sua formação escolar, uma vez que ele será preparado para não ter uma atitude alienada e sim uma atitude crítica e de julgamento dos seus anseios.

Atingindo esta autonomia crítica e esta atitude de julgamento, o indivíduo em questão, provavelmente, poderá ter atividades dignas de um cidadão que quer ser ensinado, e disto resultará a sua autonomia como cidadão-estudante. Ensinar também é desenvolver o aluno em suas relações com o meio físico, social e intelectual. A partir do momento em que este aluno for desenvolvido nestas relações, o seu grau de autonomia aumentará, provavelmente, para distinguir o que quer, do que não quer; o que pode, do que não pode; o que deve, do que não deve e o que precisa, do que não precisa estudar.

Fica evidente que saber ensinar não se baseia na hierarquia entre o professor e o aluno, mas sim no equilíbrio das informações entre ambos, despertando e aprimorando também, no segundo, a criação, a informação, a comunicação, a observação, a experimentação para os seus próximos atos,

É preciso ensinar que o educador também poderá trabalhar os valores morais, que ambos possuem - alunos e professores - para que o aluno seja formado numa escola que realmente se preocupa com sua formação global.

Lúcia Moysés (1994), em seu livro *"O Desafio de saber ensinar"*, já nas primeiras páginas, questiona como e o que é ensinar, e reflete: "Ensinar o quê? Seriam todos aqueles saberes que lhes permitirão atuar no mundo em que vivem de forma crítica e consciente?"

Ensinar, deve ser, também, engajar-se, educador e aluno, no processo ensino-aprendizagem, tendo envolvimento, responsabilidade e instrumentos expressos (cognitivos e morais) para a formação do aluno, para que este possa, no mínimo, conhecer a realidade na qual ele atua e à qual pertence.

No processo de ensinar, estando o educador engajado em uma proposta e trabalhando o cognitivo e moral com seus alunos, é quase impossível não aprender junto com o aluno e com o saber. Este indivíduo traz na sua bagagem familiar, social e acadêmica um aprendizado.

É, pois, desta forma, que se ensina e se aprende ao mesmo tempo.

Todavia, a qualificação do educador para realizar um processo coerente e produtivo de aprendizagem supera a mera questão de concepções teóricas, ou mesmo epistemológicas de referência. Isto é, questões históricas, políticas e mesmo a sobrevivência material dos educadores passam pelo

*“Das experiências de relacionamento interpessoal do aluno dependem, em suma, o desenvolvimento de suas atividades pessoais em relação aos estudos, à escola, aos outros, às solicitações da vida e a si mesmo”*

(Carneiro e Luck, 1984).

O ato de aprender tem merecido a atenção de muitos pesquisadores de diferentes concepções teóricas, (Mednick, 1973; Gagne, 1977; Bigge, 1977 e Sahakian, 1980), cujas produções têm-se sucedido num complexo jogo histórico, em que, ora uma, ora outra, tem tido maior influência sobre a prática pedagógica.

Propõe-se neste ítem a apresentação conceitual do que se entende por aprendizagem significativa de acordo com os pressupostos do construtivismo.

A aprendizagem significativa se dá no aluno, quando este é capaz de atribuir um significado a um conteúdo, sem que isto aconteça de forma simplesmente memorística ou mecânica.

O aluno deve assimilar um conteúdo, de forma que saiba a razão pela qual está falando ou escrevendo um determinado exercício, compreendendo um conceito físico, social, lingüístico ou histórico.

Portanto, nesta perspectiva, valoriza-se muito mais o processo da construção do conhecimento do que o produto final deste processo de apropriação.

significativa:

*“Implica numa mudança de perspectiva na solução dada ao clássico problema pedagógico da preparação ou disponibilidade para a aprendizagem escolar. Desta forma a aprendizagem significativa não está na aptidão intelectual do aluno relacionada com seu nível de desenvolvimento evolutivo, mas sim na existência e prática de conhecimentos prévios pertinentes ao conteúdo a ser aprendido. Isto requer que sejam respeitadas as experiências prévias de aprendizagem; tanto escolares como extra-escolares.”*

Se o aluno dá um valor significativo a um determinado conteúdo, se entende o que faz ou diz, acontece a devida aprendizagem significativa; sendo assim, se comparada à própria identidade do indivíduo, é então no fator intrínseco que se chegará a uma aprendizagem fundamental, contando-se, assim, as experiências pessoais. Quando se ignoram os valores intrínsecos, a concepção intrínseca do indivíduo, não acontece a aprendizagem como fator significativo, pois assim se dá valor ao extrínseco. Torna-se, desta forma, uma aprendizagem centrada no professor, é diretiva e, é sabido, que não atende às necessidades individuais do aluno. Existe neste caso a imposição cultural do modelo educacional que não atende à identidade e a peculiaridade do aluno. (Maslow, citado em Salvador, 1994)

Volta-se, assim, para a concepção humanística da aprendizagem (Salvador, 1994), em que o ensino deve estar centrado no aluno. A aprendizagem significativa é, então, adaptada às necessidades de cada

aluno, construindo desta forma a sua própria identidade, objetivo fundamental da educação.

Sabendo-se respeitar a individualidade do aluno, esse não atribuirá somente significados parciais ao que aprendeu. Sendo assim é na aprendizagem significativa que os alunos devem aprofundar, ampliar e aplicar os seus significados que estão em construção no processo ensino-aprendizagem.

Ausubel, Novak e Hanesian (1983) e Novak (1982) afirmam que um aluno constrói um significado cada vez que é capaz de estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre o que já conhece, usando de maior ou menor riqueza e complexidade das relações que é capaz de fazer, atribuindo um conceito a um determinado material de aprendizagem. Por exemplo:

*“A observação da fauna e da flora de uma região qualquer dará lugar à construção de significados distintos no caso de um aluno que não possui conhecimentos prévios de biologia; no caso de um aluno que sim, possui algum tipo de conhecimento e de contraste, ou caso de um aluno que, além disso, pode relacionar o observado às atividades econômicas, às formas de habitat e aos costumes dos habitantes da região. Nos três casos, o aluno em questão atribui significados que têm uma amplitude e uma riqueza nitidamente distintas. “*

(Salvador, 1994).

Para que efetivamente se realize uma aprendizagem significativa é necessário que todo o conteúdo que o aluno vai receber tenha um grande potencial significativo. Entende-se, então, por potencial significativo aquele

conteúdo que de toda forma tenha suscetibilidade de ceder lugar à construção de significados.

Salvador (1994) coloca duas condições essenciais, uma “intrínseca ao próprio conteúdo de aprendizagem” e outra “relativa ao aluno em particular que vai aprendê-lo”. Não se observando essas duas condições, notar-se-á que se o conteúdo não possui uma lógica intrínseca, se não for bem estruturado ou então arbitrário, dificilmente o indivíduo conseguirá construir significados relevantes ao seu aprendizado. Desta forma, a aprendizagem significativa não existirá. Ainda se pode dizer que a aprendizagem ficará limitada a apenas uma interminável repetição memorística.

É na teoria piagetiana que se poderia embasar a afirmativa de que os significados são construídos integrando-se ou assimilando-se o novo material de aprendizagem às concepções que se tem da compreensão da realidade. Assim, um material, significativo de aprendizagem é aquele que facilita a sua assimilação pelo aluno. Ainda nesta teoria, encontra-se que os significados, quando construídos, certamente implicarão uma acomodação, um enriquecimento das concepções que já são prévias. Os mecanismos de acomodação e assimilação no referencial teórico piagetiano são compreendidos quando um aluno, estando num processo de aprendizagem significativa, consegue relacionar o que já sabe com o que está aprendendo e assim adquirindo, com potencialidade, os significados para seu aprendizado. Desta forma, o aluno que não estiver inserido neste processo, certamente, não

estabeleceria várias e múltiplas relações intrínsecas entre o novo, o conhecido no momento e o que já conhece por fatores intrínsecos.

Além da significância lógica, ter-se-á significância psicológica, ou seja, o aluno poderá e deverá relacionar o conteúdo, de forma não-arbitrária, com o que já conhece (já é elaborado por ele). Salvador, (1994), citando Ausubel (1983) destaca que quando o aluno se defronta com novos conhecimentos, tendo ele um conhecimento prévio, isto é um fator decisivo para novas aquisições. É sabido que a significância lógica e a psicológica são condições necessárias à aprendizagem, porém, vão-se encontrar com a atitude favorável para que o aluno aprenda significativamente.

A atitude favorável é com certeza o que pode chamar-se de “uma consequência lógica do protagonismo do aluno e da sua responsabilidade na aprendizagem”, Salvador (1994).

*“A atitude favorável para a aprendizagem significativa faz referência a uma intencionalidade do aluno para relacionar o novo material de aprendizagem como o que já conhece, com os conhecimentos adquiridos previamente, como os significados já construídos.” (Salvador, 1994).*

Desta forma, este aluno colocará em exercício constante as significações lógicas e psicológicas em todo o seu potencial e também a atitude favorável. Isto, levando em conta o que lhe for dado em termos de motivação pelo professor, é de suma importância para o processo, pois é mais cômodo, em termos de tempo, que o aluno tenha apenas um processo de

memorização mecânica e repetição do aprendido, do que buscar relações “substantivas” entre o que já é conhecido por ele e o novo.

A aprendizagem significativa de um conteúdo se dará a partir do momento em que se observa que deverá existir uma memorização compreensiva, ou seja, o armazenamento de uma rede relativamente ampla de significados. É possível que, quando o aluno enfrentar situações posteriores ou tarefas para serem executadas, a sua capacidade de estabelecer relações seja incrementada.

*“Quando a aprendizagem é então significativa, pode-se utilizá-la com possível facilidade no gerar de novos significados, dá-se o nome de ‘aprendizagem com elevado valor funcional’ ou ‘aprendizagem útil’” (Salvador, 1994).*

Dentro da conceituação de aprendizagem significativa, supõe-se que existe uma mudança no modo de entender o processo ensino-aprendizagem; pois na pedagogia tradicional o professor e seus métodos de ensino influenciam e atuam diretamente no aprendizado do aluno e, já na aprendizagem significativa o que é colocado em evidência é o conhecimento que o aluno já possui extra-classe. O indivíduo já é adquirente de saberes ao longo de sua existência. Esta postura tem sido definida por Paulo Freire, ao longo dos últimos 30 anos, ou seja, o aluno não é um depositário do saber do professor, mas um agente ativo que constrói o seu saber num jogo dialético entre o conhecimento apresentado e o já sabido.

*executada por ele, torna-se um elemento mediador suscetível de explicar os resultados de aprendizagem finalmente obtidos.”*  
(Salvador, 1994).

Numa visão sobre aprendizagem feita por Wittrock (1986), ele afirma que existem processos psicológicos que, de certa forma, agem como pressupostos mediadores entre o ensino e os resultados da aprendizagem. Dentre os processos, ele cita: a percepção que o aluno tem da escola, do professor e das suas atuações, as suas expectativas perante o ensino, as suas crenças, atitudes e as estratégias de aprendizagem que é capaz de utilizar.

Pode-se, então, salientar que estes processos psicológicos certamente não vão ao encontro do pensar dos professores, uma vez que estes, acredita-se, estão mais intencionados que os alunos se dediquem apenas aos conteúdos impostos por um programa educacional.

Assim sendo:

*“Tudo parece indicar que o aluno constrói significações ao mesmo tempo que atribui um sentido ao que aprende, de tal maneira que as significações que finalmente constrói a partir do que lhe é ensinado, não dependem só dos conhecimentos prévios que possui e, do seu colocar em relação com o novo material de aprendizagem, mas também do sentido que atribui a arte e à própria atividade de aprendizagem.”*

(Salvador, 1994).

Se o aluno constrói significações ao mesmo tempo em que atribui um sentido ao que aprende, neste processo de construção de significado deve-se observar que o aluno é um todo e não somente seus conhecimentos

pro conhecimentos. O aluno em questão tem a capacidade de estabelecer relações adequadas e substantivas entre o prévio e o novo material de aprendizagem. Wittrock (1974), quando faz o seu modelo de “aprendizagem generativa”, assinala também que o aluno tem “capacidade para estabelecer relações substantivas entre as diferentes partes do material de aprendizagem”.

Neste processo de aprendizagem, não se pode deixar de aceitar significados por meio dos conteúdos, formas e da própria condição cultural do aluno. A condição cultural deve ser absolutamente respeitada, pois, tanto os alunos, quanto os professores, já a adquiriram, muito antes de terem iniciado o processo escolar.

Quando se compartilham significados já adquiridos, tanto de um lado, quanto de outro, é preciso saber que o educador e o educando possuem papéis distintos dentro da aprendizagem significativa. O professor conhece em princípio os significados a que espera chegar a compartilhar com o aluno ao término do processo educacional e este conhecimento serve-lhe para planejar o ensino; o aluno, ao contrário, desconhece este referente último - se o conhecesse não teria sentido a sua participação no ato de ensino formal - para o qual o professor trata de conduzi-lo e, portanto, deve-se acomodar progressivamente aos sentidos e aos significados que constrói de forma ininterrupta no decorrer das atividades ou tarefas escolares. Em síntese, o professor guia o processo de construção de conhecimento do aluno, fazendo-

me participar de tarefas e atividades que me permitam construir significados cada vez mais próximos aos conteúdos que o currículo escolar possui.

O professor é, pois, um guia e um mediador ao mesmo tempo.

#### 1.4 MOTIVAÇÃO ESCOLAR

Desinteresse por tarefas, condutas inadequadas em sala de aula, não engajamento nas atividades propostas por professores podem ser questões relacionadas com a motivação.

Fatores psicológicos, afetivos e motivacionais interferem diretamente na aprendizagem. Embora seja necessário destacar, que apesar da importante função dos aspectos motivacionais do aluno e dos fatores afetivos e perceptivos dos professores, não se podem justificar os insucessos escolares apoiando-se apenas nos processos psicológicos e na dinâmica intra-escolar.

Muitas pesquisas brasileiras, como as de Ruth Scheeffler (1957), T.R. Neubauer (1978), J.A.N. Conceição (1979) e Juracy Marques (1987) têm demonstrado as influências dos fatores sociais externos à escola, na motivação escolar. Estas pesquisas investigaram como fatores ambientais interferem no rendimento escolar.

invalida os estudos dos aspectos psicológicos dos alunos; ao contrário, acrescenta e amplia esta área do conhecimento.

Quando se aborda o tema motivação, é também importante ressaltar que muitas abordagens conceituais podem ser feitas.

Neste estudo compreende-se motivação escolar como sendo:

*“Um processo psicológico que determina a realização de atividades e tarefas educativas, que contribui para que os alunos participem de forma ativa e persistente e que possibilita a aprendizagem, a aquisição de conhecimento, habilidade e o desenvolvimento da competência.”*

(Garrido, 1990).

Portanto, considerando os objetivos desta dissertação, não será realizada exaustiva revisão da literatura sobre motivação. Madsen (1972), Coffey e Appley (1976) já apresentaram amplo levantamento sobre Teorias da Motivação. Entre nós, os clássicos trabalhos de Angelini (1955 e 1973); Penna (1980) e Gomide (1984) fazem um panorama, em língua portuguesa, sobre motivação; sendo que a última autora (Gomide, 1984) aborda a questão da motivação intrínseca.

As atuais teorias cognitivas da motivação para aprendizagem abrem perspectivas para trabalho pedagógico e para a atuação do professor como mediador.

*As teorias cognitivas da motivação para aprendizagem divergem das teorias mecanicistas no que toca a importância concedida aos processos internos tais como: pensamentos, atribuições causais, expectativas e sentimentos, auto-estima e auto-controle no processo ensino-aprendizagem. Estas teorias propõem, por conseguinte, um papel sobre a importância das variáveis psicológicas no processo de aprender. As atribuições causais relativas às experiências de sucesso e fracasso escolar exercem importantes influências na motivação para aprendizagem e no desempenho escolar subsequente."*

(Boruchovitch, 1994).

De acordo com Weiner (1985), a teoria da ação causal integra o pensamento, sentimento e a ação. Segundo esta abordagem da motivação, os indivíduos geralmente interpretam seus sucessos ou fracassos em termos de 4 fatores: inteligência, esforço, dificuldades da tarefa e sorte. Estas causas são entendidas como tendo três dimensões: localização, controlabilidade e estabilidade.

É necessário recordar que os processos cognitivos e afetivos são processos contínuos interconectados em formas complexas. O processo afetivo pode iniciar, alterar ou finalizar o processamento da informação; organizar e recuperar a informação; influenciar na tomada de decisão ou na resolução de problemas.

Garrido (1992) diz que uma atividade está sempre unida a um tipo especial de experiência psíquica: emoções e sentimentos. O aspecto emocional da atividade é semelhante com a análise da consciência de Vygotsky, que inclui dois subcomponentes básicos, denominados intelecto e emoções. Um motivo é um processo determinado sócio-culturalmente, que configura a meta e que organiza o comportamento do indivíduo.

sentimentos de competência, proporcionados pela realização com êxito; já a atividade seguida de fracasso, ao contrário, proporciona sentimento de incompetência.

Entretanto é necessário uma postura mais crítica, que evite generalizações apressadas e prematuras ou mesmo alternativas mágicas e ufanistas. Campos (1989) enfatiza que a “compreensão e o uso adequado das técnicas motivadoras resultarão em interesse, concentração de atenção e atividade produtiva e atividade eficiente de uma classe”. Porém, se destacamos o item atenção (processo seletivo de fixação do indivíduo em um estímulo - Torres, 1995), já é possível identificar que não é tão simplista a questão da motivação e se a aprendizagem é um processo que envolve atenção deliberada, movimentos de análise e síntese, de comparação e diferenciação, de inibição e abstração, pode-se questionar se o simples fato de haver interesse de aprender efetivará a aprendizagem. Sabe-se, no entanto, que a aprendizagem se dá no interior de cada um de forma única, porque pressupõe a presença da sua estrutura cognitiva. Por conseguinte, dependendo do que já foi aprendido pelo aluno, ele terá alterado suas próprias capacidades mentais. É exatamente isso que afirmam dois seguidores de Vygotsky, Bogoyalensky e Menchinskaya (1991) citados em Moysés (1994):

*“O processo de aprendizagem muda não só com o que se pensa conscientemente, mas também os modos como se produz essa reflexão”*

na aprendizagem, não basta que o aluno esteja motivado. Para aprender é preciso mais, e principalmente, compreender qual o valor social da aprendizagem e, ainda, o que ela é significativa para o aluno.

## 1.5 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Pode-se assumir várias vertentes para se discutir a função do educador. No contexto deste trabalho entende-se por educador os professores, os pedagogos, os psicólogos e os psicopedagogos.

A vertente pela qual se optou por analisar restringe-se na deficiência que o educador tem quando se volta para ítems como organização pessoal, método e sistemática de estudos e administração de tempo.

A aprendizagem significativa, conforme visto em capítulo anterior, se dá pelo relacionamento interpessoal. Este sujeito precisa ser capaz de atribuir um significado àquele determinado conteúdo que está aprendendo.

Acredita-se que para isto acontecer há necessidade de o educador compartilhar momentos extra-classe com seu educando. Estes momentos ficam explícitos quando o educador manifesta interesse pelas atividades além-classe, ou seja: proporcionar aos alunos condições para que ele efetivamente tenha interesse em estudar em casa, que esse mesmo aluno saiba, ou inicie

significativo extra-classe.

Conforme Gayet (1995), na relação pedagógica do professor para com o aluno, o primeiro deve trazer critérios mais sólidos, estratégias de aprendizagem e de ensino mais coerentes com a realidade do aluno; pois é na escola onde todos os esforços devem estar baseados sob o domínio do cognitivo.

Ainda conforme Gayet, o progresso do aluno não pode ser indiferente ao professor, para que este mesmo aluno possa continuar crescendo.

Desta forma, neste circuito afetivo e sensível, uma educação e identificação se dará por um todo e, neste todo, podem-se incluir etapas da vida cotidiana do aluno na aprendizagem efetiva e significativa.

Cunha (1991) salienta que o conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, sendo que ele não é só fruto da vida na escola. O professor provém de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio e convívio escolar. A participação deste mesmo professor em movimentos comunitários, sociais, políticos, religiosos ou sindicais, pode muitas vezes ter mais influência no seu próprio cotidiano do que na sua formação profissional.

Se estes fatores externos influenciam no dia-a-dia da vida acadêmica do docente, então por que não juntar a eles os fatores externos

professor consegue definir seu papel junto aos alunos, estes fatores externos de ambos irão se manifestar de forma positiva para o aproveitamento de uma aprendizagem com relevante significado.

Na formação acadêmica do professor, desta forma, deve haver uma preocupação maior das universidades em saber integrar tais posições até agora mantidas para se poder exercer um domínio mais eficaz do processo ensino-aprendizagem em sala de aula e fora dela.

O professor acreditando em sua formação acadêmica e também na sua formação extra-curricular e acreditando ainda na formação do aluno dentro e fora da sala de aula, é provável que conseguirá maior êxito para a formação do saber contemporâneo e provavelmente com resultados muito superiores aos até então acontecidos.

Bordieu (1985) discorre sobre o assunto, afirmando que não faz mais sentido que qualquer instituição se isole e se constitua em um universo sagrado, separado, propondo uma cultura também sagrada e distante da experiência de vida de seu aluno. Enfatiza-se aqui, mais uma vez, que a experiência do professor, associada a do aluno e aos conteúdos específicos tornará a escola mais produtiva e desejável para toda a sociedade civil.

A universidade, responsável pela formação acadêmica dos professores, deve intensificar as tentativas de integrar-se com os sistemas de ensino de primeiro e segundo graus. Desta forma, a universidade contribuirá

professores e alunos, por grande parte dos professores que a universidade gradua irá trabalhar no primeiro e segundo graus.

Cunha (1994), após uma exaustiva pesquisa estudando o “Bom Professor”, concluiu que para a formação do professor é fundamental que seja desvendado o contexto em que o professor vive. A análise da realidade, das forças sociais, da linguagem, das relações entre as pessoas, dos valores institucionais é muito importante para que o professor compreenda a si mesmo como contextualizado, participante da história.

O professor que então participa do história deve assim passar pelo exercício de descoberta de uma realidade concretamente determinada e de certa forma não estática, porque o processo educacional, o processo ensino-aprendizagem, sofre mudanças a todo momento.

O cotidiano do aluno, da instituição de ensino, da expectativa da sociedade como um todo, deve ser um processo de intensa reflexão do professor para poder situar-se em seu meio acadêmico.

## 1.6 AUTO-CONTROLE

A partir do paradigma sócio-interacionista, do qual deriva a compreensão do aluno enquanto sujeito de sua aprendizagem e que necessita de aprendizagem significativa para o êxito de seu processo educacional,

aluno.

Em função desta perspectiva, propõe-se um conjunto de atividades junto aos alunos que apresentam dificuldade/déficit de aprendizagem.

Neste contexto entende-se por dificuldade/déficit de aprendizagem: baixa produtividade, desinteresse por atividades pedagógicas, indisciplina, hiperatividade, falta de atenção, ausência do hábito de estudos e falta de organização pessoal que usualmente é diagnosticado por professores como desmotivação.

O baixo rendimento escolar pode ser produto da ausência de dedicação de tempo suficiente aos estudos. Está implícita nesta atitude uma concepção equivocada de que seria suficiente assistir às aulas para se dominar o conteúdo e, com frequência, não desenvolvendo hábito de estudos em casa. Podem ocorrer ainda escolhas afetivas que limitem a eleição de uma ou outra disciplina (o que muitas vezes significa uma preferência por um determinado professor em detrimento de outro). Somam-se a isto as dificuldades que estão associadas às condições inadequadas ao local de estudos.

É comum os alunos relatarem que tentam realizar suas tarefas escolares na presença de estímulos como televisão ligada, som em alto volume, excesso de materiais sobre a escrivaninha ou mesa, e ainda a presença de revistas e jornais.

...construção destes fatores incentivando a criação de programas que desenvolvam metodologias personalizadas que favoreçam o hábito de estudar, a organização do local de estudos, etc. Entretanto, tal programa só vislumbrará êxito se o aluno possuir competência para auto-controle durante o desempenho do comportamento de estudar.

Rimm e Masters (1983), discutindo auto-controle e comportamento de estudo, compreendem que a maioria dos problemas de estudos freqüentemente é em função do tempo insuficiente devotado aos estudos e mesmo à existência de hábitos ineficazes.

Festers (citado em Rimm e Masters, 1983) afirma que o auto-controle ocorre quando um organismo produz alteração num ambiente que, por sua vez, modifica a freqüência de alguns desempenhos em seu próprio repertório.

Kanfer, (1974 e 1977, citado em Rimm e Masters, 1983), apresenta três etapas para o desenvolvimento do auto-controle: auto-monitoria, auto-avaliação e auto-reforço.

A auto-monitoria envolve a observação cuidadosa e o registro do comportamento-alvo. A freqüência do comportamento deve ser observada, bem como informações relevantes (luminosidade, organização de material, ruídos, presença de televisão ligada, interrupções), devem ser registradas.

As circunstâncias sob as quais o comportamento ocorre devem ser observadas, incluindo uma análise funcional em termos de eventos antecedentes, eventos conseqüentes e varáveis intervenientes.

realizar tarefas de casa de matemática. Como eventos antecedentes, poderiam se identificar aspectos, como: a clareza da explicação da tarefa em sala de aula pelo professor, estar cansado ou não antes de iniciar a tarefa, história pregressa do rendimento em matemática, etc. Como variáveis intervenientes poderiam ocorrer alterações climáticas, chamadas telefônicas e interrupções por parte de familiares. Eventos conseqüentes seriam fenômenos que ocorreriam após a realização da tarefa, tais como: elogio do professor, aprovação parental e sucesso junto aos colegas da classe.

A freqüência do comportamento deve ser observada bem como informações relevantes devem ser registradas.

Ao realizar análise funcional, alguns eventos são freqüentemente encontrados como antecedentes: condutas de proclastinação, televisão e aparelhos de som, excesso de materiais sobre a mesa de estudos, etc... A conduta de atender telefone, ou melhor, o "tocar" o telefone é uma variável interveniente, enquanto a atitude dos pais é um exemplo de evento conseqüente.

Em síntese, a auto-monitoria é utilizada para coletar dados de linha de base, embora o ato de observar o próprio comportamento tende a mudar o comportamento observado. É provável também que a motivação para a mudança potencialize a eficácia e a efetividade de auto-monitoria.

E possível ainda a alteração do ambiente, aumentando a probabilidade de se comportar de forma mais produtiva, por exemplo, evitando estudar na sala de TV e optando por estudar no próprio quarto.

Quanto à eficácia do auto-reforço, verificou-se em resultados experimentais, conforme Bandura (1976, citado em Rimm e Masters, 1983) que eles apresentam medidas consideráveis e que a técnica de auto-recompensa é tão efetiva como técnica de auto-controle, variando naturalmente das características de sujeito para sujeito. A atitude de estabelecer metas e que uma vez alcançada libera o aluno para realizar outra atividade que lhe seja prazerosa ou agradável, é exemplo de auto-reforço. Por exemplo: “Quando terminar as tarefas de casa poderá ir ao cinema.”

Pode-se, então, perguntar por que o cotidiano escolar não administra em suas práticas diárias, estratégias que possibilitem a aquisição da competência por parte do aluno em controlar seu próprio comportamento no hábito de estudar. Botomé (1994) afirma que o conhecimento é uma condição importante para a ação inovadora em educação, mas ressalta que:

*“A possibilidade de intervenção na/ou através da Educação, porém, necessita de informações ou de dados que forneçam boas indicações para a ação. Cita Ribes Lñesta (1976,1982) que denuncia o pouco uso do conhecimento científico disponível nas intervenções profissionais e mesmo na formação dos profissionais que vão agir socialmente. A uma desnecessária separação entre conhecimento disponível e o que é coagir nas atividades profissionais. “*

Professores e profissionais que atuam nas escolas constatam, a cada ano que passa, o aumento de alunos que fracassam porque não sabem estudar.

A incapacidade do estudante em planejar seu estudo para obter bons resultados, mediante a utilização de procedimentos e estratégias capazes de minimizar o esforço e maximizar os resultados, é seguramente um problema de hábitos de estudos.

Um programa para instalar o adequado repertório da conduta de estudar, requer um modelo que satisfaça três aspectos:

- 1 - Uma adequada motivação;
- 2 - Um treinamento para modificação de comportamento, (auto-controle, por exemplo);
- 3 - A habilitação no manejo de algumas estratégias de estudo.

Feurstein (citado em Beyer, 1990) aponta os fracos hábitos de estudos, ensino pobre e falta de motivação como causas mais comuns do fracasso escolar.

Num trabalho realizado e publicado por Alaiza et all (1977), os autores dão muita importância quanto à formação de hábitos de estudos. Eles acreditam que esta formação é fundamental para se obter o sucesso na vida acadêmica.

Além do hábito em si mesmo, sua importância está diretamente associada no valor de aprender estudar adequadamente para que a cada dia surjam homens e mulheres livres, felizes, competentes, criativos e críticos.

Vários autores, entre eles (Castro, 1963; Myra e Lopes, 1968; Theophilo, 1972; Alaiza, L. et al, 1977; Morgan & Duse, 1976; Del Nero, 1977; Magro, 1979 e Viotto, 1979) apresentam elementos comuns que são indicados como essenciais ao bom estudo: organização, ação efetiva do estudo, aprender a ler, aprender a memorizar, aprender a raciocinar e aprender a construir.

A organização inclui: saúde e alimentação, sono e repouso, horário e distribuição do tempo, local e mobiliário, iluminação, ruídos, ventilação, vestuário, e material para estudo.

A ação efetiva do estudo implica aprender a observar, aprender a ouvir (atenção, anotação, perguntas e discussão), rever e ordenar anotações.

Aprender a ler elicia comportamentos para compreensão do conteúdo estudado, condutas como: ler do todo às partes, revisão, utilização de obras de referências, (atlas, dicionários, etc...) sublinhar, marcar, registrar, resumir, esquematizar, utilizar ilustrações, tabelas, gráficos e vocabulários de termos técnicos.

Enquanto aprender a memorizar implica: automatismo necessário, atenção e organização do material, manutenção de cadernos e arquivos.

Aprender a raciocinar (pensar), implica em: analisar e sintetizar,

trabalhos grandes, trabalhos escritos e pesquisas caracterizam o  
“aprender a construir”.

Apesar da ênfase dada aos processos e métodos de ensino, existe ainda um ponto que não foi resolvido: como aprender a aprender.

Naturalmente que a natureza de diferentes conhecimentos exigirá abordagens diferenciadas quanto à conduta de aprender, o que não elimina a possibilidade de oferecer métodos adequados de aprendizagem. Virgolina (1979) acredita que para estudar há necessidade de se saber como fazê-lo. Não sabendo, o indivíduo desperdiçará energia e esforços.

Assim, o uso apropriado de estratégias de aprendizagem, que permitam ao aluno mais facilmente adquirir, organizar e reter a informação necessária à construção do seu conhecimento e, à realização das tarefas escolares, paralelamente à realização de outras estratégias que permitam ao aluno planejar e avaliar a realização dessas tarefas, surgem como determinantes do sucesso escolar.

## 1.8 ADMINISTRAÇÃO DE TEMPO

*“... o tempo é um recurso escasso, que se deve utilizar cuidadosamente e não uma matéria-prima inesgotável, que se pode dilapidar, a bel-prazer. Falando em termos geométricos, pode-se representar o tempo como uma circunferência ou, então, como uma linha reta. O círculo subentende repetição e continuidade, pois o tempo é mensurável através de fenômenos naturais, como por exemplo, o movimento do sol, as fases da lua, os nascimentos e a morte. Esta apreciação constitui uma visão de conjunto: nela os minutos não têm qualquer importância. Se o presente é desperdiçado, dá-se a volta completa: o dia de hoje voltará amanhã, pois o tempo e a vida constituem uma repetição interminável. Com esse tipo de filosofia, a vida ganha um perfil sereno e sem pressões.*

(Webber, 1989).

O programa do Centro Educacional Batel, estruturava-se na questão da organização pessoal e da organização e administração de tempo. Webber (1989) destaca que o mundo ocidental outorga ao tempo uma importância aliada ao progresso e ao desenvolvimento, incluindo o progresso e desenvolvimento intelectual.

Apesar do fator tempo ter esta importância para os ocidentais, Krausz (1986) discute que o tempo é ainda encarado como um desconhecido e que:

*“... se coloca aquém da nossa percepção e compreensão e sem condições nem de entender ou lidar. É semelhante ao relacionamento que muitos indivíduos têm com o próprio corpo. Sentem-se mal, mas são incapazes de localizar o seu mal-estar e de analisar as possíveis causas.” (Krausz, 1986).*

certamente não conseguirá dimensionar o tempo necessário para a execução de uma tarefa, ou ainda mais, atingir, uma meta. Em consequência disso não terá uma organização pessoal funcional e não estudará o tempo necessário para apropriar-se de forma genuína dos conteúdos pedagogicamente necessários ou importantes neste processo denominado aprendizagem.

Em termos mundiais, constantemente a mídia põe em evidência o sucesso das propostas educacionais praticadas nos países chamados Tigres Asiáticos, que ao longo de uma década e meia saíram da penumbra e projetaram-se na grande competitividade da macro-economia, demonstrando mais uma vez a estreita relação entre economia e educação. Trata-se de uma educação efetiva e eficaz que traz em seu bojo a maximização da competência dos educandos e um dos seus paradigmas fundamentais é a correta e adequada administração do tempo.

Segundo Thomas Mann, (citado em Bernhoeft, 1985), em seu livro *"A Montanha Mágica"*, o tempo, para que seja suscetível de ser medido, deve fluir uniformemente, mas quem disse que isso acontece? Nesta mesma linha de preocupação afirma Virgínia Woolf (citada em Bernhoeft, 1985):

*"A mente do homem atua extremamente sobre o corpo e o tempo. Uma vez que se alojem no singular elementos do espírito humano, uma hora pode ser esticada cinquenta ou cem vezes sua duração no relógio; por outro lado, uma hora pode ser precisamente representada por um segundo através do relógio da mente."* (Woolf, citada em Bernhoeft, 1985)

Virgínia Woolf apontem a dimensão subjetiva do tempo, que é de domínio do senso comum apenas registra, os aspectos afetivos que constituem esta subjetividade.

Ninguém discute que as coisas boas passam rápido, são fugazes e que aquelas que nos parecem aversivas demoram muito mais a passar.

A questão da administração de tempo pelos alunos pode ser modificada se houver uma intervenção como, por exemplo, de reforços exteriores para se negociar contratos comportamentais que os ajudem a desenvolver o comportamento de auto-controle e assim possam compreender como, quando estudam e qual a relação entre seu comportamento e resultados obtidos.

A consciência da utilização adequada do tempo, do uso racional propiciava a motivação para resultados criativos. Por outro lado a consciência por ter estudado muito pouco ou de poder ter feito mais no tempo disponível diminuía consideravelmente o prazer do estudo, podendo desta forma levar ao fracasso.

O uso irracional do tempo parece apresentar-se de duas formas: a primeira caracteriza o estilo de hiperatividade de algumas pessoas que começam várias atividades ao mesmo tempo sem concluir efetivamente nenhuma. Isto denota uma incapacidade em estabelecer prioridades, em distinguir entre o que é essencial e que é secundário e o que pode esperar

...que por exemplo acontecimento que tenha muito tempo pela frente, e assim vão adiando a realização dos trabalhos até que o tempo já é tão curto que a tarefa só poderá ser feita às pressas. Invariavelmente resulta em tarefas repletas de erros, com imperfeições e com resultado final insatisfatório na aquisição e construção do conhecimento.

Para aprender a bem planejar o tempo, sua administração e utilização, Magro (1979) oferece cinco regras:

A) Planejamento objetivo: o sujeito deverá se propor somente a tarefas que possam ser realizadas no tempo planejado. Planos ideais levam ao desânimo.

B) Horário fixo de trabalho: habituar-se a horários fixos de trabalho e não ficar esperando disposições eufóricas para estudar. Ficar esperando uma grande vontade para o estudo pode levar o sujeito ao fracasso.

C) Cumprir o plano: evitar perder tempo pensando se vai estudar naquele dia ou não, ou quando e o que vai estudar. Siga o plano previamente estabelecido. Uma das idéias fundamentais dos atuais programas de qualidade é a constância de propósito.

D) Tempo de reserva: não planejar seu tempo como se você fosse uma máquina, podem ocorrer imprevistos, interrupções e tarefas adicionais imprevistas. O horário precisa ser flexível para poder acomodar imprevistos.

E) Planejamento racional: o planejamento do tempo só será racional se os períodos de trabalho planejados corresponderem ao seu ritmo de vida, e

médio e longo prazo. Objetivos adequadamente classificados podem facilitar a divisão em etapas sem perder de vista o objetivo final.

## 2.1 BREVE HISTÓRICO

Em 1991, com o objetivo de oferecer apoio pedagógico e treino em organização pessoal para aquisição de hábitos de estudos e melhoria no desempenho acadêmico, iniciaram-se as atividades do Centro Educacional Batel, na Avenida Sete de Setembro, 4538, bairro do Batel, Curitiba-PR. Naquela ocasião todas as atividades de ensino estavam sob a responsabilidade deste autor. O espaço físico era composto de uma sala onde funcionava a recepção e secretaria, uma sala com uma biblioteca com 800 livros didáticos e para-didáticos, e um pequeno escritório, banheiros e ainda um conjunto de quatro salas de aula.

Em 1992, face a demanda que saltou de 40 alunos em média para 100 alunos aproximadamente, contratou-se 10 professores e transferiu-se a sede para a Rua Ângelo Sampaio, 543, bairro Água Verde, Curitiba-PR. Nesta época também houve o primeiro treinamento para que todos os professores partilhassem da filosofia implantada no ano anterior, que traria como uma de suas marcas a organização pessoal do aluno, a auto-monitoração de aprendizagem e a organização de tempo; buscando atingir um comportamento auto-engajado e responsável na conduta de estudar. Naturalmente, estes aspectos eram aglutinados ao atendimento do conteúdo que o aluno trazia

secretaria, uma sala para direção, uma sala para administração, um escritório, uma sala para os professores, uma sala para a psicóloga e psicopedagoga, oito salas de aulas individuais, uma sala de aula coletiva, biblioteca, banheiros e cantina.

Ampliou-se a infra-estrutura de pessoal havendo a contratação de uma psicopedagoga, uma psicóloga, uma pedagoga, uma secretária, um técnico em computação e uma auxiliar de serviços gerais. A biblioteca teve o seu acervo acrescido com mais quinhentos exemplares, perfazendo então na época um total de 1.300 livros.

Nesta fase implantou-se a rotina de avaliações, incluindo: avaliação psicológica; avaliação psicopedagógica e avaliação pedagógica.

Destas avaliações, além de situar e focalizar as dificuldades específicas de cada aluno, recolheram-se sugestões e, provavelmente através da escuta destas entrevistas, tenha-se acolhido a sugestão de trabalhos em grupos.

A atividade desenvolvida em grupos passou a ser denominada acompanhamento pedagógico coletivo. Suas características básicas foram: agrupar alunos de séries próximas; assistência da realização de tarefas por um educador; duração de uma hora e trinta minutos e desenvolvimento de um método de estudo.

Em março de 1993, o Centro Educacional Batel passou a instalar-se

adiante.

O ano de 1994 foi concluído com aproximadamente 650 alunos. Naturalmente, a clientela era flutuante, havendo maior concentração no segundo semestre, provavelmente por ser um período escolar em que os alunos e familiares já têm um parâmetro de desempenho e produtividade, optando, então, pela necessidade de apoio pedagógico extra-classe regular.

Em 1995, o Centro Educacional Batel permaneceu no mesmo endereço, sendo que sua clientela, em relação ao ano anterior, ultrapassou o número de 1.000 alunos.

Em março de 1996, o Centro Educacional Batel encerrou suas atividades.

A última sede do Centro Educacional Batel apresentava a seguinte configuração: a) - estacionamento; b) -1º pavimento: recepção; secretaria, tesouraria; sala da direção; sala de orientação pedagógica; sala dos professores; biblioteca com acervo de 4.300 livros e videoteca; banheiros masculino e feminino; cantina; vestiário; pátio interno coberto; quatro salas de acompanhamento pedagógico coletivo para 12 alunos cada; três salas para acompanhamento pedagógico individual; c) - 2º pavimento: banheiro masculino; sala dos psicólogos e psicopedagoga; oito salas para acompanhamento pedagógico individual.

Em 1994, 66% dos alunos eram do sexo masculino e 34% do sexo feminino. A faixa etária estava compreendida entre 10 a 18 anos, como pode ser visto na tabela 01.

Tabela 01 - Distribuição de faixa etária em porcentagem.

Idade	Porcentagem
10 anos	10%
11 a 12 anos	25%
13 a 14 anos	25%
15 a 16 anos	25%
17 a 18 anos	16%

A maior concentração por faixa etária, seja no período de 11 a 12 anos ou de 15 a 16 anos, são alunos de 5ª série e do 1º ano do 2º grau respectivamente. Podendo-se observar uma ordem decrescente, uma maior concentração de alunos da 7ª série, do 2º ano do 2º grau e da 6ª série, sendo seguidos por alunos da 8ª série e 3º ano do 2º grau.

Tabela 02 - Distribuição por série e o correspondente em porcentagem dos alunos do Centro Educacional Batel em 1994.

Série	Porcentagem
1º grau 5ª série	20%
6ª série	14%
7ª série	16%
8ª série	9%
2º grau 1º ano	25%
2º ano	14%

particulares de Curitiba-PR. Sua famílias pertencem a classe sócio-econômica denominada média, com rendimentos compreendidos entre 30 e 80 salários mínimos; residem nos bairros centrais de Curitiba, principalmente Batel e Água Verde e ainda Rebouças, Mercês, Champagnat, Vila Isabel, Jardim Schaffer, Seminário e Barigui.

Quanto à forma de encaminhamento ao Centro Educacional Batel, geralmente os próprios alunos buscavam a instituição, sendo freqüente serem acompanhados pelos pais, ou ainda atenderem à indicações de orientadores educacionais que já conheciam o programa desenvolvido pelo Centro Educacional Batel, bem como por psicólogos, psicopedagogos, neurologistas e professores.

As quatro queixas mais freqüentes que demandavam a procura pelo Centro Educacional Batel foram: carência do hábito de estudos; desorganização pessoal; não realização das tarefas escolares de casa; baixo rendimento escolar aferido em provas e boletins.

Genericamente, pode-se afirmar que as características de história prévia têm freqüência comum bastante elevada, em especial no que diz respeito a tentativas de diagnosticar, remediar ou tratar os fenômenos de insucesso escolar ou mesmo da consciência de indisciplina e incapacidade de se organizar. Desta forma, os alunos têm passado, muitas vezes, por psicólogos, psicopedagogos e professores particulares.

A comunidade tomava conhecimento do programa desenvolvido pelo Centro Educacional Batel basicamente por duas vias: A) indicação de orientadores educacionais, professores e supervisores, os quais foram visitados por um agente de divulgação; B) por meio da mídia, por anúncios em jornais e rádios; por reportagens em jornais e TV's e ainda por panfletagem.

O programa se desenvolvia em três etapas:

A primeira etapa foi denominada "Recepção e Diagnóstico Inicial". Ao chegar no Centro Educacional Batel, ou mesmo pelo primeiro contato telefônico, agendava-se uma entrevista com fins de realizar uma avaliação pedagógica. Usualmente, no primeiro contato, a entrevista ficava circunscrita à disciplina ou matérias que eram alvo de queixa; ou ainda realizava-se uma investigação acerca do que o aluno, ou responsável, ou ambos chamavam de ausência de hábitos de estudos.

A partir destes dados configurava-se a "linha de base" e em seguida realizava-se uma "análise funcional". Isto é, procurava-se levantar as variáveis ou eventos que antecederiam o momento de estudar e ainda quais eram as conseqüências da ausência do hábito de estudos, da falta de concentração, etc.

A segunda etapa foi denominada "Avaliação de Conteúdo", onde após as entrevistas, geralmente realizava-se um levantamento dos conteúdos

conhecimento.

A terceira e última fase, sendo a mais importante, procurava-se identificar o "*locus*" onde estava a falha na aprendizagem do conteúdo ou mesmo na incapacidade de estudar.

## MÉTODO E SISTEMÁTICA PARA ESTUDOS - MSE

### 3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO MSE

Segundo Pontes Neto (1975), o que se pode notar em estudantes de vários níveis é que eles vivem “driblando” o tempo. Muitas situações estimuladoras, agradáveis, competem com o comportamento de estudo e, este é sempre deixado para o último momento.

Portanto, não raramente, encontram-se alunos que vêm nos estudos uma tarefa árdua e aversiva.

De acordo com a perspectiva sócio-interacionista, a educação formal transforma os conceitos espontâneos em conhecimento científico e, modifica processos psicológicos superiores.

Assim, O Método e Sistemática para Estudos e Organização Pessoal para Alunos de 1º e 2º Graus, denominado de agora em diante como MSE, adotou como pressuposto teórico o construtivismo; sendo que na Teoria Construtivista, optou-se pelo enfoque sócio-interacionista.

Conforme Rego (1995), o MSE partiu de premissas da concepção sócio-interacionista, segundo à qual as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural.

constitui e se liberta. São trocas recíprocas, superando o reducionismo implícito nas perspectivas paradigmáticas, quer do ambientalismo, quer do inatismo.

Ainda, segundo as contribuições de Rego (1995), as atividades educativas são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Neste contexto, os alunos são desafiados a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais. Todavia, prossegue a autora ressaltando que seria ingênuo supor que a frequência da criança à escola garantirá a apropriação do acervo de conhecimentos sobre áreas básicas daquilo que foi elaborado por seu grupo cultural.

Lopes, (citada em Veiga, 1991) afirma que os alunos possuem uma experiência que não pode ser ignorada pela escola, experiências de situações de vida, das relações pessoais. Portanto, a identificação dos temas ou problemas mais importantes para os alunos, constitui fator relevante na definição do material da realidade a ser estudada no decorrer do processo.

*um diagnóstico sincero da realidade concreta do aluno, elaborado de forma consciente e comprometida com seus interesses e necessidades. Concluído este diagnóstico, o passo seguinte seria, a partir dele, proceder-se a organização do trabalho didático propriamente dito. Assim, a definição dos objetivos a serem perseguidos, a sistematização do conteúdo programático e a seleção dos procedimentos de ensino a serem utilizados, constituem, as ações básicas desta etapa do planejamento.” (Lopes, citado em Veiga 1991).*

Além do planejamento e da perspectiva filosófica, outro pressuposto é a concepção do ensino definida como resposta às necessidades de aprendizagem. Encontra-se em Not (1993), que a solução consiste em propor ao aluno atividades que estão ao seu alcance e, em aumentar progressivamente o nível das dificuldades, sublinhando os sucessos obtidos e fazendo que cada fracasso seja seguido por uma solicitação de atividade nas quais o aluno possa obter sucesso. Por isto, situa o autor, que é esta a origem das motivações nas tentativas bem sucedidas na ação. Esta modalidade de ensino é também referenciada por Palagana (1994), Davis (1992) e Vasconcelos (1995), quando definem zona proximal de desenvolvimento como sendo as competências que os alunos necessitam de apoio e/ou ajuda para explicitá-las. Diferentemente das habilidades que possibilitam realizações individuais, traduzindo um saber já estabelecido, a zona proximal de desenvolvimento pode ser definida como o saber potencial.

Concluiu-se que aprender é construir representações, ampliar habilidades e desenvolver comportamentos. Para tanto, necessário se faz

organização pessoal e administração de tempo.

Frente ao exposto até então, ficou evidente que a atividade e a postura do corpo docente do Centro Educacional Batel necessitaram de aprimoramento constante.

Sendo o educador um mediador, foi necessário re-situá-lo como elemento chave na cadeia de relações interpessoais que são intrínsecas à relação professor-aluno. Mais do que isto, foi possível afirmar que o complexo e árduo caminho do desenvolvimento humano segue a direção do social para o individual, cabendo ao educador permitir e promover ações partilhadas no cotidiano das salas de aula para que as trocas efetivas assegurem a aprendizagem.

Vygotsky (1987) nunca especificou como os professores (educadores) poderiam intervir para o desenvolvimento da zona proximal de desenvolvimento. Sem dúvida, ele mencionou colaboração e orientação bem como o fornecimento de assistência aos educandos “via demonstração de questões norteadoras e introdução dos elementos iniciais de solução da tarefa.”

Conforme Zanella (1994), qualquer análise vygostkyana da instrução incide pois, na interdependência do adulto e da criança.

Segundo Vygotsky (1987), com a apropriação de conceitos científicos, o sujeito redimensiona seus conceitos cotidianos, cujo aspecto

constituírem por intermédio de uma relação mediada, via outros conceitos, com o mundo circundante.

O professor é o mediador, (Lane e Camargo, 1995) que através do processo de interrelações das relações adulto/aprendiz promove o desenvolvimento, e a apropriação do conhecimento socialmente construído.

Por exemplo; o educador age como mediador considerando a zona de desenvolvimento proximal, isto é, aquelas funções que ainda não estão amadurecidas, mas estão presentes na forma embrionária. Potencializando a curiosidade, permitindo a discussão entre pares (no acompanhamento) e criando situações de desafio; superando assim a didática instrumental e utilizando as propostas da didática fundamental.

Acredita-se ainda que um aluno tem sobre as possibilidades de alcançar êxito em uma atividade e, a confiança em sua capacidade, exerce um efeito mediatizador entre a percepção da tarefa e a possível resposta ou meta.

Isto é, a expectativa de auto-eficácia se manifesta como poderosa determinante da ação, e como adequado preditor de rendimento. As expectativas de auto-eficácia modulam o efeito da inteligência sobre o rendimento.

Sendo assim, procurou-se em Costa (1993), que considera que para se compreender um problema colocado hoje, na prática escolar cotidiana que consiste em dar ao fracasso escolar uma conotação clínica, "patológica", ou

recorrer à escola, retomando a gênese do problema, isto é contextualizar a dificuldade no âmbito escola e procurar retirar o fardo do fracasso dos ombros da criança, evitar atirá-lo nas costas da família ou do seu meio ambiente.

Acredita-se também que a expectativa de auto-eficácia, tem a participação e colaboração do educador-pedagogo e o psicólogo. Quando estes apresentam um diagnóstico psicopedagógico, como um processo de análise da situação do aluno, devem propiciar orientações e instrumento que de certa forma sejam eficazes de modificar o possível conflito estabelecido. (Bassedas et all, 1986).

Esta perspectiva, quando voltada para o psicólogo, também é compartilhada por Serrano (1991) que salienta que compete ainda ao psicólogo promover e/ou estimular o crescimento emocional, a melhora do auto-conceito, uma vez que os alunos que apresentam comportamento de falta de persistência, baixo nível de participação e envolvimento em atividades, terá provavelmente reduzidas suas oportunidades de aprendizagem assim como o seu aproveitamento acadêmico. Em sala de aula, vai sendo rotulado como preguiçoso, como aluno problema, e sabe-se que o conceito que cada indivíduo tem de si mesmo influencia o modo pelo qual ele tenta realizar as tarefas de desenvolvimento.

Os objetivos do MSE desenvolvido no Centro Educacional Batel eram: - Avaliar e identificar dificuldades, problemas ou distúrbios de aprendizagem; - a) Identificar necessidades educacionais específicas que segundo a percepção do educando, dos professores ou da família, são fatores que contribuem para o alcance do êxito escolar ou não; - b) Identificar déficits em condutas de estudo, baixo repertório de hábitos de estudo e/ou inadequação na organização pessoal (local de estudo, procedimentos, horário dedicados ao estudo e mecanismos de apropriação do conhecimento).

### 3.3 - A EQUIPE DE PROFISSIONAIS

A equipe que integrava o Centro Educacional Batel era composta pelos seguintes profissionais: - Educadores, Psicólogos, Pedagogos e Psicopedagogos.

Educadores: As funções básicas eram:

- 1) Fomentar o aprender fazendo com que os alunos usassem ativamente seus conhecimentos; 2) Proporcionar "feed-back" imediatamente após o erro, a retro-alimentação depois do erro ajuda a continuar a tarefa,

objetivos de aprendizagem em geral; 4) Relacionar o conteúdo e atividades de aprendizagem com as necessidades, interesses e objetivos dos estudantes; 5) Prover aos alunos oportunidades para exercerem o controle e escolha pessoal sobre as variáveis da atividade solicitada; 6) Criar um clima de segurança, confiança e afeto demonstrando respeito e interesse real pelos alunos.

Psicólogos: As funções básicas dos psicólogos que atuavam no Centro Educacional Batel eram:

1) Avaliar o sujeito, analisando o processo de transformação que experimentava um estado inicial de necessidades, até a forma como se apropriava de habilidades ou conhecimento, e sua relação com o meio; 2) Identificar fatores psicológicos que interferem no complexo fenômeno na aprendizagem: inteligência; competência pessoal; atenção; fluência verbal; capacidade de auto-realização; desenvolvimento da personalidade, etc... 3) Avaliar qualitativamente os processos psicológicos e a dinâmica de seu desenvolvimento; corrigir concepções errôneas; observar a dimensão da afetividade que constitui papel principal do desenvolvimento da auto-estima, da motivação e dos processos e estratégias de aprendizagem; 4) desenvolver a auto-percepção do aluno, visando a compreensão de que é capaz de cumprir com êxito o que se propunha. Para exemplificar a atuação deste profissional na linha de modificação de comportamento pode-se citar que

Procedia-se uma análise funcional e se identificava os reforçadores que mantinham esta conduta. A partir desta constatação, procediam-se diferentes esquemas de reforçamento que substituíam pelo mecanismo de extinção esta conduta inadequada.

**Pedagogos:** A atividade fundamental do pedagogo era junto ao educador, embora também realizasse a entrevista inicial com o educando. Entre suas ações cotidianas se destacavam:

- 1) Realizar análise de tarefas, verificando o grau de dificuldade, nível de complexidade e adequação do tratamento dado ao conteúdo; esta análise era realizada em parceria com o professor da disciplina.
- 2) Apoiar através de sugestões metodológicas de recursos, técnicas e estratégias de ensino.
- 3) Analisar a interação entre professor e aluno e a interdependência entre a atividade de ensinar e a de aprender.
- 4) Promover reflexões sobre mecanismos e instrumentos de avaliação de aprendizagem, aproximando-os, ajustando-os ao contexto, ao conteúdo e à realidade do aluno.

Em síntese, atuava para apoiar e concretizar a filosofia do Centro Educacional Batel; desenvolvendo a cooperação e melhorando a eficácia da ação educativa.

Como exemplos pode-se citar o Projeto Vestiba que funcionava com o objetivo de proceder acompanhamento pedagógico coletivo diário a

de métodos de estudos.

Junto a este grupo também se trabalhava a organização pessoal no que diz respeito a adequada administração de tempo. Citando outro exemplo, ministrava treinamento sobre metodologia de ensino e/ou pressupostos de distintas formas de avaliação; incentivava uma relação professor/aluno baseada na autoridade, disciplina, competência e motivação pessoal.

Psicopedagogos: Suas funções básicas eram no sentido de:

1) Intercambiar perspectivas psicológicas e pedagógicas, promovendo a vivência interdisciplinar; 2) Avaliar os mecanismos de aquisição do conhecimento através de exercícios e tarefas, da dinâmica da aula, da interação professor-aluno; 3) Destacar aos alunos a importância do contexto, organização de materiais, de horários, de método de estudos, de realização de atividades, planejamentos, etc; 4) Identificar problemas específicos de aprendizagem e propor técnicas de intervenção focalizadas na demanda.

Exemplificando as funções dos psicopedagogos: quando um aluno tivesse dificuldade em realizar atividades de matemática na 6ª série, hipoteticamente poderia apresentar uma baixa auto-estima, baixa motivação (ou ausente), sucessivos fracassos ou ainda não ter organização para realizar os exercícios que a disciplina exige.

Pode-se ilustrar esta afirmativa com o seguinte caso: um aluno com

desenvolvimento das quatro operações básicas. Neste sentido o psicopedagogo faria uma intervenção individual no sentido de atender, através de exercícios, o preenchimento de lacunas essenciais a efetuação das operações básicas.

### 3.4 - O INESP E ESTUDO DE CASO

#### 3.4.1 INESP - Identificação das Necessidades Educacionais dos Alunos, Segundo sua Percepção.

Existem várias formas para identificação da necessidade dos educandos segundo sua percepção. Nem sempre o que os adultos julgam importante e necessário é o mesmo que avaliam os educandos.

Em 1980, a professora Doutora Heloísa Lück, elaborou e validou este instrumento, com itens simples, idéias claras e facilmente entendidos pelo respondentes.

*“O INESP apresenta duas partes, a primeira está destinada a obter informações de caracterização do educando (sexo, idade e auto-avaliação) e a segunda parte objetiva obter informações quanto ao grau de intensidade com que o aluno julga necessária uma série de conteúdos relativos ao professor às aulas e a si próprio.” (Lück, 1980).*

paranaense e principalmente pelos aspectos que avalia quanto a hábitos e atitudes.

Lück (1980), define necessidades educacionais como: o que o aluno percebe como necessário a fim de que possa eliminar qualquer falta ou deficiência relativa à problemática da escolaridade.

Os 41 itens que compõe a segunda parte do INESP são descritos da seguinte forma:

Tabela 03 - Distribuição de conteúdo, sub-conteúdo e freqüência dos itens que compõe o INESP.

Conteúdo	Sub-conteúdo	Nº de itens
Professor	Atitude	03
	Desempenho	03
Aulas	Organização	03
	Disciplina	02
Escola	Escola	02
Aluno	Intra-pessoal	03
	Atitude	07
	Hábito	06
	Habilidade	09
	Conhecimento	02

Quanto a fidedignidade e validação do INESP, considerando a afirmação de Tiedman (1972, citado em Lück (1980)), "A fidedignidade de um teste pode ser inferida do erro padrão de uma medida e prossegue afirmando

fidedignidade (observou-se que o erro padrão referente a todos os ítems do questionário variou entre 0,06 (o menor), e 0,09 (o maior), e estes foram índices considerados baixos pela autora do instrumento).

O INESP serve de acordo com Lück, (1980) para avaliar o próprio processo educacional, pois oferece condições para se inferir o que o ambiente escolar tem reforçado e ensinado aos alunos.

As possibilidades de interpretação obtidos pelo INESP são várias. Lück (1980), sugere a análise dos seguintes dados: A) de cada aluno individualmente; B) de sub-grupos de alunos para que se conheçam diferenças de percepção que pudessem existir entre os mesmos; C) de todos os alunos de uma mesma classe, ou de todos os alunos de uma mesma escola. Salienta ainda a autora, que os ítems não devem ser analisados somente em relação a si mesmos, mas também em relação aos demais ítems; relacionando-se uma necessidade a outras e conclui que a interpretação exige cuidados no sentido de não tomar os resultados à risca, mas sim em relação ao contexto circunstancial do aluno.

Embora o INESP ofereça dados que facilitem uma ação junto ao corpo docente e técnico administrativo, nesta investigação sua utilização está restrita à ações junto aos alunos.

*“Pode-se ainda, adaptar as instruções de aplicação do INESP bem como seus ítems, sem alterar o seu conteúdo, a fim de que o mesmo possa ser aplicado aos professores, visando-se a identificação da percepção dos mesmos quanto ao que julgam necessário em relação ao aluno e a si próprio, dados esses que poderão ser confrontados com os obtidos diretamente dos alunos.”*

O INESP oferece portanto, várias possibilidades de pesquisa e por isto, sua aplicação foi individualizada sem delimitação de tempo para execução e contou com a presença do pesquisador durante todo o tempo que os sujeitos respondiam ao questionário.

Neste trabalho, para a aplicação deste instrumento, selecionou-se 30 sujeitos de 5ª série do 1º grau a 2ª série do 2º grau; com idade de 12 a 25 anos, todos participantes do programa desenvolvido no Centro Educacional Batel, entre os anos de 1994 e 1995.

O instrumento foi aplicado individualmente sendo solicitado ao sujeito que lesse as instruções e respondesse o questionário, na presença do aplicador e que qualquer dúvida poderia ser dirimida.

Verbalizava-se para todos os sujeitos a inexistência de respostas corretas ou erradas, bem como a utilização ilimitada de tempo que julgasse necessário para responder o questionário.

13	03	10,0%
14	05	16,65%
15	06	19,98%
16	07	23,31%
17	03	10,0%
18	01	3,33%
20	01	3,33%
23	01	3,33%
25	02	6,66%

A maior frequência de idade, concentrou-se em primeiro lugar, num total de sete sujeitos com 16 anos, seguido de seis sujeitos com 15 anos e cinco sujeitos com 14 anos; significando uma correspondência natural com as faixas etárias ilustrativas de alunos de segundo grau.

Os 41 ítems do questionário foram agrupados segundo conteúdos e sub-conteúdos, conforme descrito na tabela 03, isto é, dados referentes ao professor, as aulas, a escola e ao aluno, conforme procedeu a autora do instrumento.

- Os resultados deste aplicativo são discutidos a seguir:

Quanto a auto-avaliação dos rendimentos nos estudos (aproveitamento), 10% dos sujeitos afirmaram ser excelente, e 6,66% que era ótimo, 60% afirmaram ser bom, 13,32% razoável e 10% ser fraco.

Tabela 05 - Auto-avaliação do aproveitamento nos estudos, em percentual.

Excelente	Ótimo	Bom	Razoável	Fraco
10%	6,66%	60,0%	13,32%	10%

Estes dados ilustram que a clientela atendida pelo MSE do Centro Educacional Batel, em 76,6% se auto-avaliavam como bons, ótimos ou excelentes no aproveitamento dos estudos, mas careciam de estratégias para organização pessoal, hábitos de estudos e administração de tempo. As aulas de reforço, acompanhamento pedagógico individual e coletivo atendiam com maior ênfase os 23,35% com aproveitamento fraco ou razoável.

Dentre os sujeitos que responderam o questionário, 20 alunos cursavam o 2º grau e 10 o primeiro grau e quanto a idade, variou entre 12 e 25 alunos conforme tabela a seguir:

Tabela 06 - Atitudes dos professores segundo grau de avaliação de necessidade para êxito nos estudos, em percentual.

Questão número	A fim de que eu me saia bem nos estudos:	Pouquíssimo %	Pouco %	Moderado %	Muito %	Muitíssimo %
05	Que os professores sejam meus amigos e compreendam minhas dificuldades.	0	3,33	16,65	23,31	56,61
32	Que os professores sejam pacientes e bem humorados.	0	3,33	16,65	33,3	46,62
33	Que meus professores me dêem atenção.	0	6,66	39,96	23,31	29,97

relações interpessoais marcadas por amizade e compreensão frente a dificuldade dos alunos, foram apontadas em 56,61% como muitíssimo importante para o êxito nos estudos. Some-se a estas atitudes a paciência, o bom humor e a atenção, sendo que 80% dos sujeitos julgaram como muito ou muitíssimo importante a paciência e o bom humor do professor.

Tabela 07 - Distribuição das avaliações dos sujeitos quanto ao desempenho dos professores e o grau de importância para que se saiam bem nos estudos, em percentual.

Questão número:	Afim de que eu me saia bem nos estudos:	Pouquíssimo	Pouco	Moderado	Muito	Muitíssimo
		%	%	%	%	%
03	Que os professores me façam perguntas que me levem a desenvolver o pensamento.	3,33	3,33	6,66	53,28	33,3
07	Que os professores expliquem como se deve fazer os exercícios e lições.	0	3,33	19,98	43,29	33,3
17	Que os professores mostrem meus erros e meus acertos nos exercícios.	0	0	29,97	36,63	33,3
41	Que os professores me ensinem como se deve estudar.	0	10,0	16,65	29,97	43,29

Quanto ao desempenho do professor, suas condutas de questionar os alunos e dar "feed-back", bem como explicar os exercícios e lições, foram avaliados como muitíssimo necessário para que os sujeitos se saíssem bem nos estudos. Enquanto que ensinar como se deve estudar, foi avaliado em 73,25% como muito e muitíssimo importante para o êxito nos estudos, e somente 10% afirmou ser pouco necessário esta conduta.

Questão número	Afim de que eu me saia bem nos estudos:	Pouquíssimo %	Pouco %	Moderado %	Muito %	Muitíssimo %
12	Que minhas aulas sejam bem organizadas.	0	6,66	3,33	43,29	46,62
13	Que minhas aulas sejam variadas e interessantes.	0	3,33	10,0	3,33	53,28
38	Que as aulas se baseiem em livros interessantes	0	16,65	19,98	39,96	23,31
30	Que minha classe seja ordeira e calma	10,0	10,0	50,0	23,31	6,66
08	Que haja monitor de turma para controlar a disciplina	13,32	36,63	39,96	6,66	3,33

Aulas variadas e interessantes foram apontadas em 53,28% como muitíssimo importante, enquanto que a existência de monitor de turma foi apontada em 36,73% como pouco importante para que os alunos alcançassem êxito nos estudos. Salieta-se ainda nesta tabela que 89,91% acreditam que as aulas devem ser bem organizadas, sendo que o item organização é um dos pressupostos mais importantes do Centro Educacional Batel.

Material didático, principalmente o livro, foi apontado por 12 sujeitos como muito importante para que saíssem bem nos estudos. A concepção de disciplina enquanto classe ordeira e calma foi apontada como moderadamente importante por 50% dos sujeitos, o que parece sugerir que a percepção do ambiente por profissionais e alunos é divergente.

Indiscutivelmente, a didática ainda permanece como núcleo central da atividade docente. Foi observado que este item foi apontado por 100% dos sujeitos como importante.

89,91%.

Tabela 09 - Apresentação dos graus de avaliação de importância da escola, em percentual.

Questão número	Afim de que eu me saia bem nos estudos é necessário:	Pouquíssimo	Pouco	Moderado	Muito	Muitíssimo
		%	%	%	%	%
14	Que a escola seja alegre e agradável.	3,33	3,33	19,98	29,97	43,29
22	Que durante o recreio haja jogos programados.	26,64	33,3	16,65	3,33	19,98

O ambiente alegre e agradável da escola foi avaliado como muito e muitíssimo importante por 73,26% dos sujeitos, e foi considerado moderadamente importante por 19,98%. No que diz respeito às atividades programadas durante o recreio 59,94% julgou pouco ou pouquíssimo importante estes aspectos para que se saíssem bem nos estudos.

Tabela 10 - Apresentação das avaliações de importância de aspectos intrapsíquicos no êxito acadêmico, em percentual.

Questão número	Afim de que eu me saia bem nos estudos é necessário:	Pouquíssimo	Pouco	Moderado	Muito	Muitíssimo
		%	%	%	%	%
18	Que eu fique calmo (a) nas provas.	0	3,33	3,33	33,3	60,0
26	Que eu tenha confiança na minha capacidade de aprender	0	6,66	10,0	26,64	56,66
34	Que eu tenha coragem de fazer perguntas aos professores.	6,66	6,66	19,98	29,97	36,63

A tabela 10 ilustra ricamente uma correlação importante entre o

em 70% dos sujeitos como muito e muitíssimo importante. Coragem e autoconfiança também tiveram elevados escores, isto é, 83,3% como aspectos muito e muitíssimo importante na vida acadêmica, e dois terços dos sujeitos apontaram que a coragem de fazer perguntas aos professores é muito e muitíssimo importante para se sair bem nos estudos.

Tabela 11 - Distribuição dos graus de avaliação quanto às atitudes e sua importância para atingir êxito nos estudos, em percentual.

Questão número	Afim de que eu me saia bem nos estudos é necessário:	Pouquíssimo	Pouco	Moderado	Muito	Muitíssimo
		%	%	%	%	%
11	Que eu seja amigo e atencioso com meus colegas.	3,33	0	46,62	23,31	26,64
15	Que eu me interesse por melhorar.	0	0	3,33	33,3	63,27
16	Que eu seja responsável.	0	0	3,33	36,63	60,0
20	Que eu tenha disposição para estudar e fazer as lições.	0	3,33	6,66	46,62	43,29
29	Que eu compreenda para que servem os estudos.	3,33	6,66	13,32	33,3	43,29
31	Que eu aceite meus erros e notas baixas nas provas.	10,0	26,64	23,31	23,31	16,65
27	Que eu faça perguntas aos professores quando não entendo alguma coisa.	0	3,33	6,66	46,62	43,29

Esforço pessoal, dedicação, responsabilidade e interesse por melhorar, são características que descrevem o perfil de 90% dos sujeitos.

Ser atencioso e amigo dos colegas foi avaliado como moderadamente importante (46,62%), enquanto que o interesse por melhorar

para atingir êxito nos estudos.

Ser responsável, também foi avaliado com 96% de grau de importância muito e muitíssimo. Já a disposição para estudar e fazer as lições que poderia ser compreendido como fenômeno motivacional também atingiu cerca de 90% nos escores de muito e muitíssimo e, perguntar ao professor quando não entende (interação verbal com o professor e coragem de fazer pergunta) recebeu a mesma avaliação.

Paradoxalmente um terço dos sujeitos avaliou respectivamente como pouco, moderadamente e muito importante a conduta de aceitar os erros e notas baixas nas provas.

Tabela 12 - Distribuição dos graus de avaliação quanto aos hábitos e sua importância para atingir êxito nos estudos, em percentual.

Questão número	Afirm de que eu me saia bem nos estudos é necessário:	Pouquis-simo	Pouco	Moderado	Muito	Muitíssimo
		%	%	%	%	%
01	Que eu estude diariamente.	0	3,33	36,63	33,3	26,64
09	Que eu seja cuidadoso e organizado com meu material escolar.	3,33	16,65	19,98	36,63	23,31
21	Que eu seja organizado nos meus estudos.	0	3,33	10,0	43,29	43,29
24	Que eu faça minhas lições de casa.	10,0	3,33	13,32	39,96	33,3
39	Que eu preste atenção nas aulas.	0	3,33	10,0	23,31	63,27
36	Que eu use o dicionário para tirar dúvida sobre as palavras.	3,33	16,65	26,64	26,64	26,64

Observa-se na tabela 12 que o ato de estudar diariamente ainda não é avaliado como fundamental para se sair bem nos estudos. 33,63% dos sujeitos avaliaram como moderadamente importante.

Ser cuidadoso e organizado com o material escolar foi avaliado como muito importante. Enquanto que 86,58% dos sujeitos afirmaram ser muito e muitíssimo importante a organização nos estudos. Fazer a lição de casa, foi avaliada como muito importante por 39,96% dos sujeitos.

Atenção e aprendizagem parecem estar intimamente interligados na avaliação dos graus de importância atribuída pelos sujeitos, ou seja, 86,58% informaram que é muito e muitíssimo importante prestar atenção nas aulas.

Tabela 13 - Distribuição dos graus de avaliação quanto as habilidades e sua importância para atingir êxito nos estudos, em percentual.

Questão número	Afim de que eu me saia bem nos estudos é necessário:	Pouquíssimo	Pouco	Moderado	Muito	Muitíssimo
		%	%	%	%	%
02	Que eu saiba escrever o que penso.	3,33	16,65	26,64	33,3	16,65
04	Que eu saiba usar a biblioteca.	3,33	16,65	36,63	19,98	23,31
06	Que eu compreenda o que leio.	0	0	10,0	33,3	56,61
10	Que eu lembre o que estudo.	3,33	0	3,33	26,64	66,0
23	Que eu tenha boa letra.	13,32	16,65	23,31	19,98	26,64
25	Que eu aprenda com facilidade o que ensinam na escola.	0	3,33	16,65	33,3	46,62
28	Que eu escreva corretamente.	0	0	19,98	36,63	43,29
35	Que eu saiba trabalhar em grupo.	0	6,66	33,3	33,3	26,64
37	Que eu saiba falar o que penso	0	3,33	23,31	33,3	39,96

teorias e paradigmas procura explicitar os mecanismos de compreensão e memória. Os sujeitos destacaram as habilidades de compreensão e memória como as mais importantes para êxito nos estudos, atribuindo aproximadamente 90% de relevo às habilidades de compreensão e lembrança dos conteúdos estudados.

Outros fatores como trabalhar em grupo e saber falar o que pensa, receberam avaliação moderada, e ter boa letra, (apesar desta afirmativa não explicitar o que se entende por boa letra, ser legível por exemplo), houve 13,32% de avaliação deste item como pouquíssimo importante pra que um aluno se saia bem nos estudos.

Tabela 14 - Apresentação dos graus de avaliação que os alunos atribuem ao conhecimento para atingir êxito nos estudos, em percentual.

Questão número	Afim de que eu me saia bem nos estudos é necessário	Pouquíssimo	Pouco	Moderado	Muito	Muitíssimo
		%	%	%	%	%
19	Que eu compreenda para que servem os estudos	3,33	0	36,63	29,97	29,97
40	Que eu aprenda na escola o que vou precisar fora dela	0	10,0	6,66	13,32	70,0

A interação social do saber encontrado na escola com o mundo no qual o aluno está inserido, foi apontado como muitíssimo importante por 70% dos sujeitos. Enquanto que a compreensão da utilidade dos estudos foi apontada como moderadamente por 36,63% dos sujeitos.

Com o objetivo de melhor ilustrar o MSE optou-se por apresentar cinco estudos de caso, bem como ilustrar os dados encontrados na INESP.

De acordo com *Lópes-Barajas in El Estudio de Casos (1995)*, o estudo de caso como metodologia de pesquisa é uma metodologia que estuda realidade, submetendo-a a uma análise detalhada de suas variáveis e da interação que se produz, entre ela e o que a cerca. E ainda assinala algumas possibilidades metodológicas do estudo de caso: a) é eficaz como forma de abordagem da realidade; b) permite identificação, reconhecimento e compreensão; c) opera através da decomposição e análise da realidade em suas variáveis mais significativas; d) se trata de um método apropriado para o estudo dos fenômenos complexos, caracterizado pela interação entre suas variáveis; e) e ainda assim se apresenta adequadamente para o exame das realidades suscetíveis de serem tratadas como sistemas abertos que interagem com seu meio. E, conclui o autor, que estas características citadas permitem o uso do estudo de caso como recurso metodológico, tanto para iniciação como para a integração dos conhecimentos próprios de um campo científico.

I.R.S., 8ª série, 15 anos, masculino

### 1.1. Breve Histórico:

I.R.S., apresentou-se no Centro Educacional Batel, acompanhado de seu pai com a queixa de dispersão, incapacidade de concentrar-se nas tarefas escolares e baixo rendimento em matemática e português.

Pais médicos, primeiro filho de uma prole de dois, na ocasião praticava inúmeras atividades extra-classe tais como: hipismo, natação, computação e inglês.

### 1.2. Análise:

Após os procedimentos rotineiros de avaliação do aluno, entrevistas com os pais e contato com a orientadora da escola regular de origem, concluiu-se que: na entrevista com os pais ficou explicitado, que apesar do aluno atingir níveis médio de desempenho acadêmico, o desejo da família era de que seu potencial fosse mais desenvolvido, considerando sua capacidade intelectual e questões futuras como o concurso vestibular; detectou-se a falta de planejamento e organização pessoal no que dizia respeito a hábitos de estudo.

Freqüentemente apresentava condutas de procrastinação e deixando para estudar à véspera das provas. Outro aspecto identificado foi o excesso de atividade e a não priorização do ensino acadêmico regular. A orientadora educacional informou que não recordava do aluno, (o que denota seu desempenho mediano, porque regra geral, os alunos acima da média, ou abaixo da média, ou ainda os indisciplinados são facilmente recordados pelos profissionais da escola); mas informou os dados que constavam de sua ficha escolar segundo a qual era um bom aluno sem dificuldades e com desempenho razoável.

### 1.3. Programa Sugerido:

Em função da análise realizada sugeriu-se os seguintes procedimentos: a) participação diária, durante duas horas no programa de acompanhamento pedagógico coletivo; b) análise e planejamento diário das atividades extra-classe; c) eleger uma atividade para ser postergada, dado ao excesso de compromissos assumidos; d) realizar diariamente as tarefas da escola; e) integrar as atividades propostas para desenvolver repertório de auto-controle, método de estudo e organização pessoal.

Durante, três bimestres, isto é, o segundo, terceiro e quarto, o aluno frequentou assiduamente as atividades do Centro Educacional Batel.

A primeira ação do aluno, foi deixar temporariamente o curso de computação (uma vez que estava na fase de aperfeiçoamento o que poderia, realizar em casa).

Verbalizou rendimentos de satisfação por estar conseguindo fazer todas as tarefas, o que de alguma forma proporcionava melhor interação com os professores e colegas da escola regular e conseqüentemente resultava em maior participação, compreensão e realização das atividades acadêmicas propostas.

Suas médias em matemática e português aumentaram de 6,25 (seis pontos e vinte e cinco décimos) para 8,50 (oito pontos e meio) respectivamente.

#### 1.5. Conclusão:

Ao realizar um estudo das necessidades acadêmicas de um aluno deve-se restringir a um enfoque que seja compartilhado com o ponto de vista do mesmo, porque de acordo com suas concepções será a sua recepção e acolhida dos procedimentos para melhoria e aperfeiçoamento dos processos

Na medida em que o aluno transferiu o controle de suas ações, inicialmente externos e aversivos, para auto-controle; desenvolveu habilidades de compreensão que regras cotidianas, disciplina e hábitos de estudos contribuem para o êxito acadêmico e simultaneamente permite a execução de atividades de lazer e outras de sua escolha.

Nas entrevistas de acompanhamento com os pais pode-se observar condutas mais assertivas, reforços dos avanços, sucessos acadêmicos e diminuição das cobranças que anteriormente eram ecológicas.

Mudanças ambientais ocorreram além da família; no ambiente escolar, a orientadora passou a observar o aluno e informou que foi significativa a mudança de comportamento. I.R.S., passou a se interessar pelas aulas, mantendo-se diligente e atento. E ainda foi enfatizado pela orientadora que o aluno passou a interagir mais com os colegas durante a realização das atividades propostas em sala de aula.

## **Caso 2 -**

R.S.S., 8ª série, 13 anos, feminino

### **2.1. Breve Histórico:**

R.S.S., foi apresentada no Centro Educacional Batel, por sua avó. Na ocasião manifestava interesse em receber ajuda e havia uma queixa

Pais profissionais liberais, primeira filha de uma prole de dois, tendo o irmão falecido em acidente havia três anos. Pais divorciados e a aluna morava com a mãe.

## 2.2. Análise:

Aluna de desempenho acadêmico mediano, apresentando questões psicológicas que demandavam psicoterapia. Os pais se opunham mas desejavam ajuda psicopedagógica.

Todavia como sua demanda era específica em matemática e tendo sido identificado que só estudava para as provas na véspera, compreendeu-se na ocasião que a aprendizagem de planejamento de organização pessoal, para atender à queixa de “ir mal em matemática”, poderia ser generalizada para outras disciplinas, o que efetivamente ocorreu.

Consultando-se a escola de procedência da aluna, a orientadora se mostrou contrária a que a aluna ingressasse no MSE do Centro Educacional Batel e afirmou que aquela escola não ensinava os alunos a estudarem, porque partia do pressuposto que esta era uma função da família.

## 2.3. Programa Sugerido:

Inicialmente a aluna recebeu acompanhamento pedagógico

sextas-feiras, duas horas diárias. Após avaliação psicológica e psicopedagógica a equipe do Centro Educacional Batel decidiu, com anuência dos pais e avó, colocar a aluna no acompanhamento coletivo e implementou-se um programa com os seguintes procedimentos: a) revisão do conteúdo programático da oitava série e simultaneamente realização de exercícios do terceiro e quarto bimestres, acompanhado de correção e "feed-back" dos erros e acertos das atividades realizadas; b) realização das atividades exigidas pela escola regular; c) atividades para aquisição de método de estudo e organização pessoal.

#### 2.4. Resultados:

No período compreendido entre junho a dezembro, a aluna compareceu a cem por cento das atividades. Suas notas em matemática passaram de 5.0 (cinco pontos), no primeiro bimestre e 4.0 (quatro pontos), no segundo bimestre para 5.5 (cinco pontos e meio) e 7.0 (sete pontos) no terceiro e quarto bimestre respectivamente. Todavia nas outras disciplinas, manteve-se com desempenho médio de 6.0 e 7.5. (seis pontos e sete pontos e meio)

## 2.3. Conclusão.

É evidente que múltiplos são as fontes dos problemas de aprendizagem, especificamente no caso de R.S.S., a dinâmica familiar e a história de perda são fatores que estavam presentes nas questões acadêmicas.

Por outro lado, o êxito acadêmico, provavelmente aumentou os sentimentos de auto-estima, controle e confiança em si mesma.

Infelizmente não foi possível operar mudanças ambientais, na díade familiar pela ausência materna e no ambiente escolar pela oposição dos técnicos.

Segundo a própria verbalização da aluna, o fato de estar num ambiente organizado e metódico “foi bom”.

Outro fator detectado no desempenho acadêmico era a facilidade de aprender na primeira explicação. Em parte esta facilidade para aprender se tornou um problema. O seu ritmo não era o mesmo da classe. Uma vez tendo ingressado no MSE do Centro Educacional Batel passou a fazer as tarefas de casa, ocasião em que fixava os conteúdos ministrados pela escola regular.

R.S.S., ficou para recuperação em matemática porque a somatória de suas notas não atingiu o total exigido pela escola. Após a recuperação foi aprovada.

A.C.V.S., 6ª série, 12 anos, feminino

### 3.1. Breve Histórico:

A.C.V.S., foi encaminhada ao Centro Educacional Batel por sua mãe. Observou-se que a preocupação materna girava em torno da dificuldade da língua portuguesa, especificamente ortografia e verbos. Outra preocupação da mãe também era a imaturidade quanto à falta de organização nas atividades e trabalhos escolares deixando tudo para última hora.

Mãe viúva, com ocupações empresariais, sendo a aluna segunda filha de uma prole de dois.

### 3.2. Análise:

O aspecto mais relevante encontrado na avaliação realizada no Centro Educacional Batel foi a desorganização e falta de planejamento nas atividades diárias de A.C.V.S.

Por outro lado, identificou-se que a aluna em questão, apresentava um desempenho cognitivo/intelectual muito acima da média, o que sugeria que suas dificuldades em língua portuguesa possivelmente estavam agregadas ao fenômeno atenção.

Na entrevista com a orientadora educacional da escola de origem, acordou-se que seria produtivo para a aluna participar do MSE do Centro Educacional Batel, primeiro por experiências anteriores de outros alunos (mesmo que a filosofia da escola fosse contrária a tais estratégias), e em segundo lugar pela característica do programa em não criar dependência, mas ao contrário, promover a aquisição de hábitos de estudos e planejamento pessoal para fomentar a autonomia e o rendimento de responsabilidade.

### 3.3. Programa Sugerido:

Frente a natureza emergencial da demanda (último bimestre com nota insuficiente em português), os procedimentos sugeridos foram: a) um pacote de vinte aulas, reforço em língua portuguesa, enfocando a unidade de conteúdo programático do quarto bimestre; b) início de atividades de organização pessoal e método de estudo; c) esses procedimentos anteriores foram realizados individualmente.

### 3.4. Resultados:

A aluna necessitava de aproximadamente 9.0 (nove pontos) - ( a escola de A.C.V.S. avalia os alunos através de conceitos, e na ocasião necessitava conceito "A").

A.C.V.C. foi aprovada porque atingiu o conceito exigido. Possivelmente possa se afirmar que os procedimentos de acompanhamento individual atuaram no que se denomina zona proximal de desenvolvimento.

Ao longo de dois meses que esteve no programa, a aluna providenciou uma agenda (como era exigido de todos os alunos) e, aparentemente organizou-se melhor em termos de cronogramas de trabalhos e provas.

### 3.5. Conclusão:

Historicamente as aulas particulares têm suprido lacunas que os alunos enfrentam no ensino regular.

A.C.V.S., obteve êxito nos procedimentos do programa, possivelmente pelo seu excelente desempenho cognitivo associado à motivação intrínseca (verbalizava gostar de ir à escola, valorizava os estudos e apreciava ter aulas bem organizadas e interessantes e, finalmente, ter confiança na própria capacidade de aprender.

Não foi possível aferir o nível de mudança em condutas de atenção em sala de aula, mas nas aulas ministradas no Centro Educacional Batel, com atividades personalizadas a aluna alcançou excelente desempenho em língua portuguesa; tendo sido aprovada na disciplina. Contrariando desta forma o prognóstico do professor de língua portuguesa de sua escola.

retornou ao Centro Educacional Batel solicitando especificamente o programa de hábitos de estudo, planejamento e administração de tempo.

#### **Caso 4 -**

E.S., 4ª série, 10 anos, masculino

##### **4.1. Breve Histórico:**

Os pais de E.S., buscaram o Centro Educacional Batel, com o objetivo de promover a recuperação de notas e a conseqüente promoção acadêmica de E.S. Além do baixo rendimento acadêmico E.S. era indisciplinado na escola, apresentando condutas incompatíveis com a aprendizagem tais como: fuga da escola, conflitos interpessoais e etc.

Filho único, pais funcionários públicos, sendo a mãe é profissional de nível superior e o pai concluiu a primeira fase do primeiro grau.

##### **4.2. Análise:**

Apesar de E.S. freqüentar uma escola pública, sua condição destoava por dois motivos; o primeiro de natureza sócio-econômica, pois seus proenitores podiam mantê-lo em uma escola da rede particular, e o segundo

interpessoais, frequentemente os colegas de classe faziam brincadeiras e piadas com E.S. Frente a esta situação o aluno reagia com condutas agressivas e era então punido pela escola.

Estranhamente a concepção da orientadora educacional da escola de E.S, posicionava-se favorável à reprovação, considerando-a uma punição pelas condutas inadequadas do aluno e não acreditava que fosse possível lograr bons resultados com intervenções psicológicas, pedagógicas ou psicopedagógicas.

A equipe do Centro Educacional Batel compreendeu que a motivação dos pais e o interesse revelado pelo próprio aluno eram suficientes para aceitá-lo no programa.

#### 4.3. Programa Sugerido:

Avaliou-se que frente às condutas de ansiedade, falta de pré-requisitos e lacunas na aprendizagem; o programa a ser ofertado para este aluno deveria contemplar além dos aspectos psicopedagógicos, atenção especial ao aspecto psicoterápico.

Procedimentos sugeridos: a) psicoterapia individual; b) aulas particulares individuais; c) acompanhamento pedagógico coletivo.

Observou-se inicialmente modificações na conduta de mentir em relação a existência ou não de tarefas, e a partir de então a psicopedagoga identificou novas aquisições, ampliando o seu repertório na conduta de estudar; isto é, realização das tarefas, organização do material e aparente melhoria no fixar e manter a atenção.

No ambiente escolar também o seu progresso foi significativo: necessitava nota 10 (dez pontos) nas disciplinas de português e matemática para ser aprovado o que surpreendentemente atingiu. Todavia na disciplina de estudos sociais não atingiu a nota 6.0 (seis pontos) necessária para a aprovação. É importante destacar a existência de um conflito interno entre a professora e este aluno.

Os professores que ministraram aulas particulares no Centro Educacional Batel eram unânimes em informar que a capacidade de aprendizagem do aluno era excelente, mas constatavam ausências de pré-requisitos em alguns conhecimentos, como por exemplo em matemática, mas que uma vez dominado estes conteúdos seu progresso e êxito acadêmicos eram evidentes.

As boas relações inter-pessoais no ambiente da sala de aula são inegavelmente facilitadoras no processo ensino-aprendizagem. (Correa, 1994)

Nas disciplinas em que o aluno teve reconhecido suas mudanças e esforços, houve notável progresso, já naquela disciplina em que a relação professor-aluno era averssiva para o educando, não se atingiu o objetivo proposto e, além disto, o professor manteve a sua concepção de que aluno indisciplinado deve ser punido através da avaliação.

No decorrer do ano seguinte (1995), o aluno se transferiu da escola pública para uma particular e, permaneceu no Centro Educacional Batel durante o primeiro semestre. Nesta fase apresentou significativo ganho em organização pessoal, interesse pelos estudos acadêmicos, responsabilidade com as tarefas escolares e verbalizava gostar muito da nova escola.

No primeiro semestre de 1996 a orientadora educacional da escola de E.S., comunicou ao Centro Educacional Batel, que o aluno foi aprovado no ano anterior e que se mantinha com notas em torno de 8.0 (oito pontos).

É preciso frisar ainda que o processo psicoterápico teve sua condução independentemente do Centro Educacional Batel e não tendo sido comunicado a instituição qualquer resultado.

T.U, 1º ano do 2º grau, 15 anos, feminino

### 5.1. Breve Histórico:

A aluna buscou por si própria o Centro Educacional Batel, informando que havia tomado conhecimento da Instituição através de uma amiga que já participava do MSE do Centro Educacional Batel.

Na ocasião sua queixa era elevada ansiedade no momento de realizar as provas, e mesmo tendo estudado no dia anterior e, às vezes, na madrugada do próprio dia, se avaliava como insegura, tensa e com medo de "ir mal". Estes sentimentos desencadeavam crises de choro e esquiva da sala de aula, tornando impossível a realização da prova.

Os pais de T.U. foram favoráveis e apoiaram sua busca de ajuda. Os pais compareceram no Centro Educacional Batel para entrevistas e relataram uma trajetória de perambulação por vários professores particulares. T.U. é a segunda filha de próle de dois, pais com nível superior, sendo o pai industrial e a mãe artista plástica.

### 5.2. Análise:

Variáveis ambientais geraram um esquema concorrente no comportamento do estudor. Embora T.U. comparecesse às aulas, não participava

algumas vezes a televisão permanecia ligada. Isto sugeria desorganização ambiental e conseqüentemente não desenvolvia o nível necessário para a aprendizagem e fixação de conteúdos.

Embora houvesse boa acolhida por parte da orientadora educacional da escola, acreditavam que a necessidade de T.U. fosse mais da alçada psicoterápica do que pedagógica. E além disto, a filosofia daquela instituição de ensino era de que o aluno de segundo grau devesse caminhar por si mesmo, não havendo assim necessidade de qualquer intervenção externa.

A avaliação da equipe do Centro Educacional Batel, com anuência do psicólogo e psicopedagogo, concluiu que a aprendizagem de métodos de estudo e organização pessoal poderiam minimizar os sentimentos de ansiedade que tanto perturbavam T.U.

### 5.3. Programa Sugerido:

Os procedimentos sugeridos pelo Centro Educacional Batel foram os seguintes: a) organização de tempo e de espaço, dando ênfase no excesso de atividades que compunham o seu dia-a-dia; b) acompanhamento psicopedagógico, visando a melhora da auto-estima e auto-confiança; c) acompanhamento pedagógico coletivo diário com duas horas de duração.

As primeiras atitudes de T.U., foram relacionadas ao seu material didático e a sua agenda pessoal, isto significou deixar por iniciativa própria as aulas de piano e dança. Verbalizou também que era aversiva participar das aulas de piano e dança, mesmo que já estando no oitavo ano do curso de piano e no quinto ano do curso de dança (balé clássico).

Quando se apresentou no Centro Educacional Batel suas notas do primeiro bimestre estavam todas abaixo da média, (ao longo do ano T.U. recuperou parcialmente as notas). Parece que a conduta da orientadora educacional em acolher a aluna em sua sala para a realização individual das provas mantinha e reforçava esta conduta de fuga da sala de aula. Entretanto, no terceiro e quarto bimestre só realizou a prova de uma disciplina na sala da orientadora.

Após os exames finais a aluna foi aprovada. Destacam-se ainda dois aspectos nestes resultados: o primeiro é o impacto que o ingresso no primeiro ano do segundo grau traz a rotina de estudos dos alunos e o segundo aspecto é que, ampliando o "locus" interno de controle, através da melhora da auto-estima e auto-confiança, a aluna obteve maior controle sobre sua ansiedade, minimizando-a e alcançando êxito nas provas.

Variáveis intervenientes como a televisão ligada, excesso de materiais sobre a mesa de estudos, interrupções intermitentes de telefonemas exemplificam as origens de algumas dificuldades apresentadas por T.U. e, acrescente-se a estes fenômenos a gama de atividades extra-curriculares que podem competir com o tempo dedicado ao estudo.

Parece que a auto-monitoria propiciou mudanças iniciais no próprio comportamento de T.U. Às mudanças iniciais somaram-se o sentimento de competência e de auto-controle fundamentais para o enfrentamento da ansiedade nas situações de provas.

No ano de 1995, a orientadora informou ao Centro Educacional Batel que a aluna “se transformou”, não mais saía da sala de aula durante as provas e melhorou significativamente seu rendimento acadêmico.

### 3.6 RESULTADOS

A partir dos dados relatados na análise dos casos, pode se verificar que os resultados são compatíveis com a proposta, segundo a qual, a metodologia de organização pessoal e hábito de estudo, mais o acompanhamento pedagógico individual ou coletivo, estimulam

acadêmico do aluno, como ilustra o caso 1 e o caso 3. Por outro lado existem limitações de ordem da estrutura e funcionamento do ensino regular de primeiro e segundo graus, como por exemplo o número de disciplinas ministradas no primeiro ano do segundo grau (caso número cinco) e a utilização de procedimentos avaliativos (provas) como punição por indisciplina (caso número quatro). Indiscutivelmente as histórias devidas, as dinâmicas familiares, foram observadas como importantes fatores na vida acadêmica dos alunos (caso número dois).

Atualmente, a ênfase da escola ainda permanece no quesito “nota” e não raramente, há uma tendência a psicologizar qualquer dificuldade que um aluno apresente no processo ensino-aprendizagem, como pode se observar no caso número cinco. (Fleming, 1987).

A proposta de método e sistemática de estudo, considerando a organização pessoal na perspectiva do sócio-construtivismo, (segundo o qual o aluno é o sujeito do processo ensino-aprendizagem em interação com o professor que é o mediador e catalizador do processo), corrobora a afirmação de que atitudes sistemáticas, hábitos, facilitam a aprendizagem do aluno.

Pode-se observar ainda a permanência da concepção errônea segundo a qual o aluno confunde estudar com ler (caso número cinco).

Conflitos interpessoais existentes no âmbito da sala de aula podem gerar insegurança nos alunos, manifestando atitudes de inadequação em

conhecimentos produzidos e a rapidez das informações na era da “internet”, exigem um novo paradigma educacional onde o sujeito que aprende é ativo e criativo demonstrando independência intelectual.

Portanto, como ilustram os cinco casos aqui apresentados, a mudança no perfil de hábitos de estudos dos alunos, convergiu para o êxito acadêmico propiciando uma atividade cognitiva mais ampla e autonomia no processo de aprender, e aumento da auto-estima através do sucesso escolar.

O caso número 3 explicita que o potencial cognitivo de um aluno, (mesmo que acima da média), é amplamente desenvolvido se houver intervenção na zona proximal de desenvolvimento, o que é facilitado pelo acompanhamento pedagógico individual.

Registra-se também a necessidade do trabalho em equipe onde possa ser vivenciado cotidianamente a interface de diferentes saberes: pedagógica, psicologia e psicopedagogia, para identificar, analisar e intervir nos múltiplos e complexos problemas relativos ao processo ensino aprendizagem.

### 3.7 FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O MSE

Detectou-se a necessidade de uma formação específica de docentes para o MSE do Centro Educacional Batel, o que é inerente aos cursos de

Para isto, as instituições de Ensino Superior devem orientar cursos ou habilitações que venham suprir esta necessidade.

Entenda-se aqui que as Instituições de Ensino Superior devem preparar seus educadores (professores, pedagogos, psicólogos e psicopedagogos) de modo que estes possam participar ativa e competentemente no processo ensino-aprendizagem para com alunos de todos os níveis, do maternal à universidade.

No preparo dos educadores, na tentativa de se aprimorar o relacionamento para o próprio convívio para o ser humano, não devem ser esquecidos os seguintes itens:

A) A maioria das dificuldades acadêmicas estão geralmente associadas a um não equacionamento do tempo disponível e à desorganização pessoal frente às atividades escolares. Por isto a atenção e supervisão dos pais ou responsáveis, quanto ao hábito de estudo dos filhos é fundamental para o êxito acadêmico. Caberá desta forma ao educador, orientar os alunos e também aos pais ou responsáveis para esta tarefa.

B) Os educadores devem buscar na administração de tempo subsídios para que os alunos trabalhem com este recurso. Portanto é necessário que os alunos incluam um planejamento de tempo dedicado aos estudos em suas organizações pessoais.

C) Além das estratégias de elaborar resumos e esquemas, etc., constatou-se que o ambiente adequado e, a organização do material,

necessário que o educador esteja preparado para poder exercer tais propósitos.

D) No preparo deste futuro educador, se deve ter a preocupação também com o auto-controle e a auto-monotoria, pois estes são procedimentos que fortalecem a aprendizagem significativa, tornando o aluno sujeito ativo no processo da construção do conhecimento.

Sem dúvida, considerando a gama de problemas educacionais envolvidos na complexidade do ensino-aprendizagem, somente uma análise pluridimensional subsidiará políticas educativas, traduzidas em ações pedagógicas, que conpirem para melhoria do ensino.

Em termos de conclusões a que este trabalho se propôs, pode-se destacar que o MSE desenvolvido no Centro Educacional Batel, pautou suas atividades no sentido de capacitar o aluno a assumir satisfatoriamente suas responsabilidades pessoais, como pré-requisitos para o êxito na vida acadêmica.

Adquirir comportamentos de estudo considerados adequados, potenciadores de motivação e auto-realização foi uma tônica constante nas atividades do Centro Educacional Batel.

Por outro lado, (Bardelli e Maluf, 1984) comentam que o fato de comumente se atribuir o fracasso acadêmico à falta de inteligência é extremamente negativo para o aluno e para seu futuro desempenho escolar. Além das atribuições causais, a rotulação de alunos por parte dos professores, dificulta processos de mudanças e camufla a origem de uma problemática que algumas vezes está na história de aprendizagem do sujeito. (Aquino, 1995).

É importantíssimo também que o professor esteja atento aos fracassos e sucessos dos alunos para que sejam pontuados, características deste desempenho para que o aluno não perca sua auto-confiança.

Com a globalização, com a informatização e a circulação mundial de dados, pode-se verificar dois aspectos quanto ao êxito acadêmico. O primeiro

mesmos, porém o que muda são os endereços.

Bernadelli (1983) ressalta que: “as questões educacionais vêm sendo discutidas com significativa frequência pelos jornais, revistas, rádio, televisão, por educadores e profissionais de outras áreas, e que indica estar emergindo uma conscientização da sociedade para o potencial que a educação representa na melhoria da qualidade de vida - aspiração fundamental do homem”.

Desta forma, neste contexto, pode-se citar como exemplo, a questão da participação dos pais nas tarefas de casa. Dimenstein publicou no jornal a Folha de São Paulo, de 14 de julho de 1996, a seguinte afirmativa: “Está provado: quanto maior o envolvimento dos pais, maior o aprendizado dos filhos.”

Acredita-se que esta afirmativa é uma verdade, em especial, quando se depara com o cotidiano atribulado das famílias.

Um número significativo de alunos que buscavam o MSE do Centro Educacional Batel, solicitavam acompanhamento para realização de suas tarefas escolares e ao mesmo tempo “tranqüilizar” os pais quanto a dedicação aos estudos. Em geral os pais têm muitas atividades e ficam impossibilitados de realizar supervisão diária na realização de tarefas escolares, mesmo porque seus filhos também tinham demasiadas atividades extra-classe, que de certa forma concorriam com as tarefas escolares.

caráter universal, isto é, há uma estreita correlação entre o envolvimento dos pais e a qualidade de rendimento acadêmico dos alunos.

O segundo aspecto, conforme ampla descrição na literatura (Alaiza et al, 1977; Assis, 1986; Castro, 1963; Del Nero, 1977; Lopes da Silva e Sá, 1993; Magro, 1979; Myra y Lopes, 1968; Morgan e Deese, 1976; Pantoja, 1988; Pontes Neto, 1975), diz respeito à necessidade de ensinar os alunos a estudarem. Isto torna urgente a produção do conhecimento de estratégias de aprendizagem, bem como métodos e sistemáticas de estudos.

Lamentavelmente, pela inexistência de tradição de pesquisa, constatou-se na revisão de literatura que desde o final da década de 70, não tem sido objeto de estudo a questão da metodologia de como estudar.

Neste sentido esta dissertação teve como objetivo central a apresentação de um programa para que alunos, além de aulas de reforço, pudessem aprender a aprender.

Frente a dinâmica que caracteriza as tendências pedagógicas, novos paradigmas exigem novos desdobramentos na prática de sala de aula. (Camargo, 1995).

Toda e qualquer prática pedagógica reflete os objetivos de um conceito de educação. Acredita-se que a educação deva criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que está sendo feito - (Piget, 1974). Nesta perspectiva a aprendizagem para ser significativa

que aprende uma atitude crítica e participativa.

Quando se propõe uma metodologia onde o aluno administra o seu tempo, organiza seu ambiente, estabelece prioridades, elabora o seu próprio estilo de estudar; pode-se afirmar que estas estratégias contribuem para a constituição de um sujeito autônomo, criativo e capaz, sintonizado com o seu tempo, fazer releituras, e responder às questões políticas, culturais, tecnológicas, econômicas, sociais, ecológicas e antropológicas que lhe forem apresentadas.

Conforme visto no INESP, os sujeitos avaliaram como muitíssimo importante a compreensão, o significado dos conteúdos aprendidos para que se saíssem bem nos estudos. Da mesma forma o processo de memorização será mais efetivo se analisado como um trabalho de reestruturação de conhecimentos anteriores para integração de novos dados.

Considerando a tabela 04 os sujeitos se auto-avaliaram como sendo bom o seu rendimento nos estudos em 60%, e 16,66% se auto-avaliaram como tendo um desempenho ótimo ou excelente; o que provavelmente ilustra as necessidades da clientela do Centro Educacional Batel. Desta forma solicitavam mais do que aulas particulares, queriam aprender a aprender.

Evidentemente que a necessidade de desenvolver uma metodologia própria de aprendizagem pode ser motivada por diferentes fatores intrínsecos ou extrínsecos ao educando. Por exemplo, um aluno que se auto-avalia com

abaixo do possível, ou ainda, tendo em vista o concurso vestibular para carreiras muito concorridas.

De acordo com Not (1993), ensinar é também criar condições para que o educando se torne capaz de atingir alguma autonomia em sua vida escolar e mesmo uma clarificação do processo ensino-aprendizagem.

Aproximadamente 60% dos sujeitos tinham idades compreendidas entre 14 e 16 anos e 66% cursavam o 2º grau, por isto é compatível com a busca da aquisição de hábitos e métodos de estudos.

Três itens do questionário (05,32 e 33) tiveram por objetivo analisar o grau de importância da atitude dos professores para que os alunos se saíssem bem nos estudos; conforme ilustra a tabela 06, a interação professor-aluno precisa ser calcada numa relação de amizade, ou segundo as palavras de Moraes (1996): Ensinar é fazer com o aluno uma jornada que lhe fique, de uma forma positiva, inesquecível.

Este objetivo de relacionar-se positiva e adequadamente com o aluno, faz que o professor crie condições de diálogo, estabelecendo um clima não ameaçador, cuja tônica seja o bom humor e a atenção.

Como foi visto, segundo a teoria histórico-cultural, o sujeito se constitui como tal não somente devido aos processos de maturação orgânica mas, principalmente, através de suas interações sociais. Por isto, o papel do professor no contexto escolar é de extrema relevância, já que é o mediador

explicações, justificativas, abstrações e questionamentos do professor são fundamentais no processo educativo. A tabela 07 através das questões 03 e 07 explicita a valorização que os sujeitos atribuíram ao desempenho dos professores quando fazem perguntas que levam o aluno a desenvolver o pensamento e quando explica como se deve fazer os exercícios e lições.

Ainda na tabela 07, pode-se observar que se atribui os graus de moderadamente a muitíssimo importante, cerca de 90% dos sujeitos, quando apresenta expectativa de que o professor lhes ensine como se deve estudar.

O processo ensino-aprendizagem na escola tem o seu ápice no que se denomina aula, existem características que são essenciais para que uma aula seja efetiva, eficiente e eficaz. Identificou-se em primeiro lugar a característica de organização, seguida de características que se traduzem em aulas variadas e interessantes. Logo, um dos papéis fundamentais deste encontro é o desenvolvimento de modalidades de pensamento que levem o sujeito a apropriar-se da experiência culturalmente acumulada. Justamente por isso a aula é imprescindível para promover uma estratégia sofisticada de análise e generalização dos elementos da realidade: o pensamento conceitual.

Rego (1995), afirma que as atividades educativas diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, tem uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito em tornar acessível e

número 35: afirmo de que eu me saia bem nos estudos é importante que a minha classe seja ordeira e calma, obteve 70% de grau de avaliação de necessidade entre pouquíssimo e moderadamente importante. Isto significa dizer que o conceito de disciplina é mais amplo do que silêncio e quietude. Dito de outra forma é imprescindível dar sabor ao saber e delegar aos alunos o auto-controle e a consciência das atitudes que são compatíveis com a aprendizagem.

Na tabela 09, encontra-se que o clima da escola é muito importante. Comumente ouve-se que os alunos gostam da escola, embora muitas vezes as aulas sejam aversivas. Nesta mesma tabela, possivelmente porque os sujeitos em sua maioria são alunos do 2º grau, não há valorização de recreios com jogos programados.

Os aspectos intra-psíquicos (afetivos, emocionais ou perceptivos), compõe a categoria de variáveis pessoais, que se traduzem em atitudes dos sujeitos durante as provas (questão 18), ou na auto-confiança de aprendizagem (questão 26), ou ainda na coragem de elaborar perguntas aos professores (questão 34).

Estes fatores pessoais embora afetem os resultados da aprendizagem, podem ser alocados como anteriores ao momento da educação formal, assim, por exemplo, o estudante que atribui a si próprio a responsabilidade de seus sucessos ou insucessos, terá condutas

dedicação de uma tarefa, logrará melhores resultados.

Autores como Silva, (1993), Wiener, (1982), aglutinam estas crenças auto-referidas, no conceito de “crenças meta-cognitivas”. Uma destas crenças se traduz no conceito de “locus” de controle: J.B.Rotter, definiu em 1966 este conceito da seguinte forma: se um sujeito acredita que o lugar, a causa, ou a raiz do controle dos resultados de sua atuação está nele mesmo, e que os resultados que obtenha depende dele, pode-se dizer que é uma pessoa com “locus” de controle interno. Se pensa ao contrário, que o controle está fora de si, que aquilo que ocorre com sua ação não depende tanto dele mesmo como de fatores externos (sorte, ajudas, amigos, recomendações, favores, etc.), então se diz que é uma pessoa com “locus” de fatores externos. O lugar de controle se refere, então a uma expectativa generalizada sobre a fonte ou lugar (“locus”) de controle dos resultados da própria conduta.

No âmbito escolar quando o sujeito apresenta um “locus” de controle interno bem desenvolvido, amplia sua auto-estima e conseqüentemente sua capacidade de aprendizagem. 83,3% da aferição de grau muito ou muitíssimo importante para se sair nos estudos, foi atribuída à capacidade de aprendizagem.

Um dos fenômenos mais complexos, polêmico, e que necessita ainda muitas investigações é a avaliação educacional. É lamentável que ainda persista o caráter terrorífico e ameaçador com o qual se revestem os testes,

Tem uma frequência relativamente alta o fato de que alunos com insucesso continuado atribuíam um eventual sucesso a fatores externos tais como: prova fácil ou sorte.

Pode-se afirmar ainda que o aluno que experimentou muitas situações de insucesso, generalize e pense não ter nenhum controle sobre o seu rendimento, apresentando condutas de evitação de aprendizagem e esquivas de avaliação.

A partir da tabela 11, que avalia as atitudes dos alunos, seguem-se a tabela 12 que avalia hábitos e a 13 que avalia habilidades.

Neste conjunto de 22 questões, serão analisadas as características pessoais dos alunos na identificação de suas necessidades para o sucesso nos estudos.

Conforme descreve Silva (1993) em seu programa *Saber Estudar e Estudar para Saber*, as intervenções organizaram-se em função de três objetivos essenciais; levar os participantes a tomarem consciência das ações requeridas pela aprendizagem; segundo, desenvolver competências pessoais para um melhor desempenho nas tarefas escolares, e terceiro, analisar as crenças meta-cognitivas do participante especificamente orientando-se para dois objetivos fundamentais: a) auto-controle e b) contrato comportamental.

Interessar-se por melhorar (questão 15) e sentir-se responsável por suas atitudes (questão 16), correlacionam-se com os processos motivacionais

aprendizagem se o aluno não estiver motivado.” Porém, acrescenta a mesma autora, que não basta que o aluno esteja motivado, é necessário também atenção dirigida e a concentração do pensamento sobre o objeto do conhecimento, as quais são condições fundamentais para que se possa apreendê-lo (Vygotsky, 1984).

Gramsci, citado em Moysés (1994), afirma que uma das metas de educação deveria ser a de levar o aluno a desenvolver dentro de si o máximo de autonomia, por isso, é compreensível que 96,63% dos sujeitos tenham atribuído graus de muito e muitíssimo à própria responsabilidade como fator de êxito nos estudos.

Estar disponível para estudar e fazer as lições é, sem dúvida nenhuma, uma condição motivacional que está concatenada nos pilares da conduta do aprender. Garrido (1990), afirma que a motivação pode ser compreendida como um processo psicológico que determina a realização de atividades educativas, que contribuem para que os alunos participem de forma ativa e persistente e que possibilita a aprendizagem, aquisição de conhecimento, habilidade e o desenvolvimento da competência.

Está subjacente a questão 29 (que eu compreenda para que servem os estudos) a perspectiva de que somente através da compreensão da realidade o sujeito integra e assimila o conhecimento novo a ser adquirido.

No momento em que o sujeito é ativo no processo ensino-

fundamental que se compreenda os mecanismos do sucesso ou fracasso que geraram tais avaliações.

O professor como mediador do conhecimento é a concretização da máxima de que todo o conhecimento humano é social. Por isto, é importante que o aluno estabeleça um diálogo com o professor para que haja mudanças no seu modo de pensar e captar o objeto de conhecimento. Vygotsky (1984), afirma que: “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (inter-psicológico) e, depois, no interior da criança (intra-psicológico). Isto se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações sociais reais entre indivíduos humanos.

O comportamento de estudar é a mola mestra para que se realize uma educação com a devida eficiência e, para tal, é importante a formação de hábitos e sistemáticas. Portanto, estudar diariamente é um indicativo da existência da conduta que traduz um saudável hábito no manejo dos conteúdos a serem aprendidos, evitando assim que aconteçam atropelos de última hora.

Organizar-se para que os estudos sejam produtivos necessita a instalação de hábitos, como o de fazer esquemas ou anotações ao longo de

processo de memorização. Entre as técnicas de organização pessoal utilizadas pelo MSE do Centro Educacional Batel, constava a administração do horário de estudos, dividindo adequadamente o tempo dedicado e o planejamento de atividades.

A lição de casa deveria caracterizar uma atividade que possibilitasse o aprofundamento de conteúdos, a criação de hábitos de sistematização da aprendizagem, de estudo e de reflexão, que ocorreria além dos bancos escolares. Todavia a lição de casa não é só uma atividade que possui características como tamanho, tipo, tempo de elaboração, frequência que devem ser analisadas, mas que se relaciona diretamente com o ambiente escolar e doméstico: com o primeiro, na medida em que aí se estabelecessem parte das condições que servem de pré-requisitos para a elaboração das lições, com o segundo, pois é neste lugar onde as lições são feitas.

Estudos realizados após 1950 a respeito da lição de casa, foram agrupados por Austin (1979), citado em Assis (1986), concluíram: a) em séries correspondentes à segunda fase do primeiro grau (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) e 2<sup>o</sup> grau, a existência da lição de casa é preferível à não lição; b) apenas o envolvimento dos pais não garante a efetividade das lições de casa; c) os efeitos das lições de casa podem ser cumulativos; d) lições como exercício de rotina não possuem valor /.../ h) comentários nas folhas das lições podem aumentar a produção do aluno.

e 33,3% ser muitíssimo importante a realização da tarefa de casa, pode-se pensar nas seguintes hipóteses: a) o conteúdo em sala de aula é pré-requisito das atividades desenvolvidas em casa (condição que a escola deve oferecer); b) que em casa o aluno encontre algumas condições como a inclusão da lição de casa na rotina da família; organização do lar; local adequado de estudos e supervisão parental durante e após a elaboração da lição de casa. Desta forma como salienta Magro (1979), é importante que os deveres de casa não se constituam um peso ao estudante e tão pouco uma fonte de intermináveis conflitos entre professores e alunos, ou mesmo, objeto de desentendimento ou irritação entre pais e filhos.

Na tabela 13, onde se avaliou o conjunto de habilidades (escrever, pesquisar, ler, falar, etc.), destacou-se o item relacionado à memória. Na questão número 10: que eu lembre o que estudo, 66% dos sujeitos atribuíram o grau de muitíssimo importante a este item. Isto é relevante na medida em que, mesmo na perspectiva construtivista, toda situação de aprendizagem necessita marcas mnêmicas e sua competência nas três fases: registro, manutenção e evocação.

A memorização pode ser considerada atualmente como um trabalho de reestruturação dos dados anteriores tendo em vista a integração dos novos dados. As experiências mostram que a repetição influencia a memorização: a evocação, o reconhecimento são melhores se o número de repetições for mais

que permite ligar as novas aquisições às anteriores, tornado possível pela repetição.

Josk (1897), citado em Berbaum, (1993), afirma que são precisas menos tentativas para se chegar a uma memorização satisfatória, quando as tentativas são separadas por intervalos de repouso, desde que não sejam demasiado longos, quando não há tais intervalos. Diz-se que a aprendizagem espaçada é superior à aprendizagem concentrada; esta diferença é sobretudo sensível na aprendizagem de tarefas complexas. Ainda segundo Berbaum, a noção de globalidade intervém para sublinhar que é mais eficaz aprender uma tarefa no seu conjunto, ou segundo uma repartição feita de modo que as partes consideradas formem um todo, do que, por pequenas partes que não constituam entre si unidades coerentes.

Finalmente na tabela 14, como era a expectativa (segundo a perspectiva sócio-interacionista), sendo o aluno sujeito de aprendizagem, é necessário que esta seja significativa e portanto que haja compreensão da utilidade e da utilização do conhecimento. 70% dos sujeitos atribuíram o grau de muitíssimo importante ao item 40, segundo o qual, para que o aluno se saia bem nos estudos é necessário que aprenda na escola o que vai precisar fora dela. Ausubel, Novak e Hanesian (1983) e Novak (1992) afirmam que um aluno constrói um significado cada vez que é capaz de estabelecer relações substantivas e não arbitrarias entre o que já conhece, usando de maior ou

um conceito a um determinado material de aprendizagem.

Em relação ao INESP, sua escolha se deu pelo fato de ser um instrumento elaborado e validado na realidade curitibana, e em segundo lugar porque dentro da perspectiva sócio-construtivista o ensino deve atender às necessidades do educando. Uma vez que a metodologia proposta tenha por objetivo ensinar a aprender, foi fundamental conhecer às necessidades que os sujeitos julgavam importante para sua aprendizagem.

Dado a natureza prática do MSE do Centro Educacional Batel, isto é, sua existência antevia a decisão de investigá-lo, de avaliar tecnicamente seus resultados, não se trabalhou com uma metodologia de pré e pós testes. Todavia para proceder uma reflexão crítica sobre sua eficácia optou-se pela metodologia de estudos de caso. Fundamentou-se esta escolha metodológica na obra coordenada por López-Barajas & Montoya, intitulada *"El estudio de casos: fundamentos y metodología"*, publicado pela UNED em Madri em 1995.

Analisando os relatos dos estudos de caso, pode-se ilustrar a existência de fatores externos que favoreceram ou dificultaram o êxito do programa: entre os fatores que favoreceram pode-se destacar a motivação do aluno em proceder mudanças em seu estilo de aprendizagem, a participação dos pais, a cooperação de profissionais e técnicos da escola regular e entre os fatores limitantes externos ao Centro Educacional Batel identificou-se como

muito importante a dinâmica familiar, a missão e a tendência pedagógica da escola de origem.

Entre os fatores internos que contribuíram para o êxito do MSE desenvolvido no Centro Educacional Batel, destacam-se: 1) a existência e a intervenção de equipe interdisciplinar (pedagogo, psicólogo e psicopedagogo); 2) treinamento e aperfeiçoamento dos educadores; 3) acompanhamento personalizado ao aluno. Enquanto que os seguintes fatores: 1) fase inicial da definição de papéis de cada profissional da equipe interdisciplinar; 2) urgência dos pais e alunos em obterem resultados; 3) desdobramento pedagógico da teoria sócio-cultural, foram objetos limitantes da proposta. (conforme Oliveira, 1997).

As propostas pedagógicas baseadas no sócio-construtivismo, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, caracterizado como espaço social de trocas múltiplas e de diferentes naturezas: afetivas, cognitivas, sociais, etc.; possibilitaram interações facilitadoras de aprendizagem.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALAIZA, L. et all. Aprenda a estudar. São Paulo : Harbra, 1977.
- ANGELINI, A. L. Um novo método para avaliar a motivação humana. USP, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Boletim nº 207, Psicologia Educacional, nº 6, 1955.
- \_\_\_\_\_. Motivação humana. RJ : José Olympio Editora, 1973.
- AQUINO, J.R.G. Relação professor-aluno : uma leitura institucional. São Paulo, 1995. Tese de Doutorado - Instituto de Psicologia, USP.
- ASSIS, F.R.P. Lição de casa : um estudo exploratório sobre as condições e conseqüências de sua elaboração, em crianças da 1ª série do 1º grau. São Paulo, 1986. Tese de Doutorado - Instituto de Psicologia, USP.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. Educational psychology. New York : Holt, Rinehart & Wsiton, 1983.
- BAQUERO, R. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique, 1996.
- BARDELLI, C.; MALUF, M.R. Que valor o professor atribui à capacidade, esforço e resultado obtido pelos alunos em contextos de realização escolar. In Arq. Brasil. de Psic. Rio de Janeiro : v. 36, n. 4, p. 132-141, out./dez. 1984.
- BASSEDAS, E. Juego Y. trabajo en el parvulario. In Cuadernos de Pedagogía, v. 81-82, 13-17, 1981.
- BASTOS, L.R. et all. Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias. (4ª ed.) Rio de Janeiro : Guanabara Koogan S.A., 1995.
- BATTRO, A.M. Dicionário terminológico de Jean Piaget. São Paulo: Pioneira, 1978.
- BERBAUM, J. Aprendizagem e formação. Porto, Portugal: Porto Editora Lda, 1993.
- BERNARDELLI, E. A influência da motivação na aprendizagem

- qualidade de vida pessoal e profissional. São Paulo : Nobel, 1985.
- BEYER, H.O. O programa de intervenção cognitiva de Reuven Feuerstein. In Psico. Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 69-75, jul./dez. 1990.
- BIGGE, M.L. Teorias da aprendizagem para professores. São Paulo : EPU, 1977.
- BORDIEU, P. ; PASSERON, J.C. A reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1975.
- BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem : uma contribuição para a Psicologia Escolar. In Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, v. 10, n. 1, p. 129-139, 1994.
- BOTOMÉ, S. P. Contemporaneidade, ciência, educação e verbalismo. Erechim : Uri, 1994.
- CAMARGO, M.F.A.A. A Psicologia de Levi S. Vygotsky : uma visão pedagógica. In Educação . Porto Alegre, ano XVIII, n.29, p. 101-111, 1995.
- CAMPOS, D.M.S. Psicologia da aprendizagem. (21ª ed.) Petrópolis : Vozes, 1989.
- CARNEIRO, D. G.; LÜCK, Heloísa. Relacionamento interpessoal satisfatório : condição básica para um desenvolvimento educacional produtivo. In Agora. n. 3, jan./dez. 1984.
- CASTORINA, J. A. et al. Piaget- Vygotsky : novas contribuições para o debate. São Paulo. Ática, 1995.
- CASTRO, A. A. F. D. Bases para uma didática de estudo, na perspectiva do desenvolvimento intelectual. São Paulo, 1963. Tese de Livre Docência - USP.
- COFFER, C.N.; APPLEY, M.H. Psicologia de la motivación : Teoria e investigación. México: Trillas, 1976.
- CORREA, M.L. Auto-percepção e auto-estima em crianças com repetência no 1º ciclo do ensino obrigatório - contributo para uma revisão crítica do tema. In Psicologia : Revista da Associação Portuguesa de Psicologia. Lisboa, n.IX. v. 3. p. 391-402 1994

1993.

CUNHA, M. I. A relação professor-aluno in Repensando a Didática. Campinas : Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. O bom professor e sua prática. 3 ed. Campinas : Papyrus, 1994.

DAVIS, C. Psicologia na educação. São Paulo : Cortes, 1992.

DEL NERO C. Phd Programação de hábitos e desempenho do estudo. São Paulo : Vetor, 1977.

DIMENSTEIN, G. Lugar de criança é na escola? Folha de São Paulo, São Paulo, 1996.

El Estudio de Casos: Fundamentos y Metodologia. López-Barajas y Mondia (organizadores). Madrid: UNED, 1995.

FLEMING, M. et al. Insucesso escolar e auto-avaliação na adolescência. In Psicologia : Revista da Associação Portuguesa de Psicologia. Lisboa, v. 3, p. 289-297, 1987.

FLEURI, R. M. Educar para quê? (7ª ed). São Paulo : Cortez, 1994.

FONSECA, V. Conhecimento, inteligência e aprendizagem, In: Dois Pontos, Londrina, 45-47, Primavera, 1995.

FREIRE, P. Professora sim, tia não. (3ª ed). São Paulo : Olho d'água, 1993.

GAGNE, R. M. Como se realiza a aprendizagem. Rio de Janeiro : LTC Editores, 1977.

GARRIDO, I. Motivacion, emocion y accion educativa. In L. Mayor y F. Tortosa (org.) Ambitos de Aplicacion de la psicología motivacional. Bilbao, España: Desclee de Brover, 1990.

GAYET, D. Modèles éducatifs & relations pédagogiques. Paris : Armand Colin, 1995.

GOMIDE, P.I.C. Motivação intrínseca na pré-escola : efeitos do tipo de vigilância e duração do decréscimo de desempenho espontâneo. C&E

- GROSSI, E. P.; BORDIN, J. Paixão de aprender. São Paulo : Vozes, 1992.
- KRAUSZ, R. R. Administre bem o seu tempo. São Paulo : Nobel, 1991.
- KUHN, D. La aplicación de la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo a la educación. Madrid, 1981. Piaget, Monografía de infancia y aprendizaje.
- LANE, S.T.M.; CAMARGO, D. de. Contribuição de Vygotsky para estudo das emoções. In Novas Veredas da Psicologia Social. São Paulo : EDUC/Brasiliense, 1995.
- LOPES, A. O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. (5ª ed). Campinas : Papirus, 1991.
- LOPES DA SILVA, A.; SÁ, I. Saber estudar e estudar para saber. Porto Portugal: Porto Editora Ltda, 1993.
- LÜCK, H. Necessidades educacionais : elaboração de um questionário de medida. Curitiba, 1980. Tese apresentada para o concurso de Professor Titular na UFPR.
- MADSEN, K.B. Teorias de la motivación : un estudio comparativo de las teorías modernas de la motivación. Buenos Aires : Paidós, 1972.
- MAGRO, M.C. Estudar também se aprende. São Paulo : EPU, 1979.
- MARQUES, J.C. O significado da inteligência : dimensões cognitivas, sócio-políticas e existenciais. In Psicologia Reflexão e crítica. Porto Alegre, v. 2, v. 1/2, p. 15-27, 1987.
- MATUI, J. Construtivismo : Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo : Moderna, 1995.
- MEDNICK, S.A. Aprendizagem. 4 ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1973.
- MORAES, R. Ensino. São Paulo: EPU, 1986.
- MORGAN, C.T.; DEESE, J. Como estudar. São Paulo : Freitas Bastos, 1976.
- MOYSÉS, L. O desafio de saber ensinar. Campinas : Papirus, 1994.
- MYRA Y LOPES, E. Como estudar e como aprender. São Paulo : Mestre

- OLIVEIRA, M.K. Vygotsky : alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v. 81, p. 67-74, 1992.
- PALANGANA, I.C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky : a relevância do social. São Paulo : Plexus, 1994.
- PANTOJA, L.V. et al. Modificación de los hábitos de estudio através de técnicas de autorregulación : estudio de un caso. In Infancia y aprendizaje, v. 42, p. 97-110, 1988.
- PENNA, A.G. Aprendizagem e motivação. Rio de Janeiro : Zahar, 1980.
- PERALVA, N.T.O. A utilização do sistema de economia de fichas em alunos do primeiro grau como procedimento alternativo para a formação de hábitos de estudo. 1983. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, UNICAMP.
- PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. (2ª ed). Rio de Janeiro : Zahar, 1974.
- PONTES NETO, J. A. S. Um problema sobre como estudar. São Paulo, 1975. Tese de Mestrado, PUC - SP.
- PULANSKI, M.A.S. Compreendendo Piaget : uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro : Guanabara, 1986.
- REGO, T. C. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis : Vozes, 1995.
- RIMM, D.C.; MASTERS, J.C. Terapia comportamental : técnicas e resultados experimentais. São Paulo : Manole, 1983.
- ROGERS, C. Significant aspects of client - centered therapy. In RUITENBEEK, H.M. (org.) Varieties of personality theory. New York: E.P. Dulton Co. Inc. 1996.
- SAHAKIAN, W.S. Aprendizagem : sistemas, modelos e teorias. Rio de Janeiro : Interamericana, 1980.
- SALVADOR, C. C. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

com o rendimento acadêmico. Campinas, 1991. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, UNICAMP.

SOUZA, S.J.; KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. In Caderno de Pesquisa. São Paulo : Fundação Carlos Chagas, v. 77, p. 69-80, maio 1991.

THEOPHILO, R. Por que? Como ? Quando? Onde? Estudar! São Paulo : Saber, 1972.

TORRES, P.L. Atenção e aprendizagem. Curitiba, 1995. Dissertação de Mestrado, PUC - PR.

VASCONCELOS, V.M.R.; VALSINER, J. Perspectiva construtivista na psicologia e na educação. Porto Alegre : Artes Medicas, 1995.

VEIGA, I.(Coord) Repensando a didática, (8ª ed.) Campinas: Papyrus, 1993.

VIOTTO, V.M. A arte de estudar. São Paulo : Ibrasa, 1979.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo : Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. Pensamento e linguagem. São Paulo : Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo : Ícone, 1988.

ZANELLA, A.V. Zona de desenvolvimento proximal : análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. In Temas em Psicologia. São Paulo, n. 2, p. 97-110, 1994.

WEBBER, R. A. Um guia para a administração do tempo. São Paulo : Maltese, 1989.

WEINER, B. Human motivation. New York : Holt Rinehart and Winston, 1982.

\_\_\_\_\_. A Theory of motivation for some classroom experiences. In Jour. Educ. Psychol. 71: 3-25, 1985.

WITTRICK M.C. Learning as a generative process. Educational

Handbook of research on teaching. New York : Macmillan, 1986, p. 297-314.