

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ**

**MABEL MARÍA SALA QUINTANA**

**A APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES DO  
ENSINO SUPERIOR**

**CURITIBA  
2006**

**MABEL MARÍA SALA QUINTANA**

**A APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES DO  
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Joana P. Romanowski

**CURITIBA  
2006**

**MABEL MARÍA SALA QUINTANA**

**A APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES DO  
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação

Comissão examinadora

.....  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lea das Graças Camargo Anastasiou

.....  
Prof. Dr. Ricardo Tescarolo

.....  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Joana Paulin Romanowski

Curitiba, ..... de ..... de 2006.

**DEDICO**

Aos meus pais Gladys Ruth e Julio César e ao meu irmão Daniel, ainda que distantes, mas sempre presentes no meu caminho.

Aos meus filhos Giovanni e Lauro, que me acompanham passo a passo; neles encontro sempre à inspiração para continuar...

## AGRADECIMENTOS

Ao **Brasil**, este país maravilhoso, verde e miscigenado que me recebeu de braços abertos e me permitiu construir meus anseios pessoais e profissionais.

Ao **corpo docente e discente** do Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, grau de Mestrado, por ter acolhido e incentivado meu projeto de pesquisa.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> **Lílian A. Wachowicz**, pelo carinho que me prestou, pelos lindos momentos de trocas e intercâmbios de experiências e por ter-me ajudado a dar os primeiros passos na investigação científica.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> **Joana Paulin Romanowski**, parte integrante deste estudo, pelo profissionalismo, competência, paciência, carinho, dedicação, orientação e apoio.

Aos participantes da banca examinadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> **Lea das Graças Camargos Anastasiou** e Prof. Dr. **Ricardo Tescarolo**, pelas valiosas contribuições, na construção dos conhecimentos sobre aprendizagem no Ensino Superior no exame de qualificação.

À minha tia-avó **Zulema Riaño**, ainda que muito distante, pelo amor, pelas lembranças, carinho, preocupação e por estar sempre presente em toda minha vida.

Ao **Sergio**, pai dos meus filhos, hoje meu amigo, pelo apoio material.

Aos **alunos e professores** que participaram desta dissertação, sem os quais ela não teria sido possível.

A todos os meus **amigos** que pacientemente acompanharam minha caminhada, respeitando os momentos de recolhimento e incentivando-me sempre a continuar.

A toda minha **família**, sem a qual impossível teria sido realizar este sonho.

## NO TE SALVES

No te quedes inmóvil  
al borde del camino  
no congeles el júbilo  
no quieras con desgana  
no te salves ahora  
ni nunca  
no te salves  
no te llenes de calma

no reserves del mundo  
sólo un rincón tranquilo  
no dejes caer los párpados  
pesados como juicios

no te quedes sin labios  
no te duermas sin sueño  
no te pienses sin sangre  
no te juzgues sin tiempo

pero si  
pese a todo  
no puedes evitarlo  
y congelas el júbilo  
y quieres con desgana

y te salvas ahora  
y te llenas de calma  
y reservas del mundo  
sólo un rincón tranquilo  
y dejas caer los párpados  
pesados como juicios  
y te secas sin labios  
y te duermes sin sueño  
y te piensas sin sangre  
y te juzgas sin tiempo  
y te quedas inmóvil  
al borde del camino  
y te salvas  
entonces,  
no te quedes conmigo

Mario Benedetti

## RESUMO

Esta pesquisa analisa a percepção de universitários e professores do Ensino Superior, identificando as concepções, práticas, dificuldades e a ação docente destinada à promoção da aprendizagem. Parte do pressuposto de que a educação está atualmente no centro dos acontecimentos mundiais e que o foco está na aprendizagem. O trabalho foi baseado nos estudos de Pozo, Vygotsky, Flavell, Anastasiou, Chauí e Vaidergorn. Trata-se de uma abordagem qualitativa de estudo de campo com a aplicação de questionário e entrevistas, com a finalidade de identificar os conceitos que os alunos têm sobre aprendizagem, congregar os motivos que levam a querer aprender, distinguir as dificuldades de aprendizagem, examinar a opinião dos professores sobre a aprendizagem dos alunos e as práticas que realizam para sua efetivação. Foi realizada em duas instituições de Ensino Superior, localizadas em Brasil, na cidade de Curitiba. Foram convidados 80 (oitenta) acadêmicos, (40) quarenta por universidade pesquisada, para responder a um questionário sobre aprendizagem no Ensino Superior. Além do questionário, foram indicados 6 (seis professores), 3 (três) por universidade pesquisada, para participar das entrevistas. Os dados revelados pela pesquisa apresentaram indícios da influência do contexto da globalização nas concepções e práticas de aprendizagem de alunos e professores. Foi possível evidenciar os obstáculos e as dificuldades existentes. Os alunos indicaram que as práticas estão mais centradas na promoção da aprendizagem por repetição e associação tendo o professor como centro do processo. Esse dado constata as falhas e assinala os caminhos por onde os novos métodos de ensino/aprendizagem podem transitar para se adaptar aos novos tempos. Além disso, os alunos apontaram à valorização da relação teoria/prática, e os trabalhos coletivos, como condição necessária na promoção da aprendizagem. Sugere-se investir em mudanças didáticas, focalizando não só a pedagogia, como também os conceitos de “andragogia” e, além disso, projetos de inserção social que combinem teoria e prática. Recomenda-se introduzir programas de aprendizagem que apostem no desenvolvimento da consciência e domínio dos processos de aprender, contidos nos pressupostos da “metacognição”, com o propósito de possibilitar ao aluno ser sujeito do seu próprio aprender. Finalmente, propõe-se preparar os professores do Ensino Superior, para substituir os hábitos associativos, transmissivos, de repetição de conhecimentos, pelas estratégias direcionadas a estimular a construção de significados em suas práticas didáticas, de modo a permitir a passagem de uma estrutura de pensamento associacionista para um pensamento centrado no aluno, mobilizando a organização e a reelaboração autônoma do material de aprendizagem.

**Palavras-chave:** aprendizagem, Ensino Superior, práticas, metacognição, andragogia,



## RESUMEN

Esta investigación analiza la percepción de universitarios e profesores de la Enseñanza Superior, identificando las concepciones, prácticas, dificultades y la acción docente destinada a promover el aprendizaje. Parte de la premisa de que la educación es actualmente el centro de los acontecimientos mundiales y que el foco está centrado en el aprendizaje. El trabajo está basado en los estudios de Pozo Vygotsky, Flavell, Anastasiou, Chaui e Vaidergon. Presenta una característica de análisis de tipo cualitativa en su estudio de campo, aplicación de cuestionarios y entrevistas con la finalidad de identificar los conceptos que los alumnos tienen sobre aprendizaje, congregar los motivos que los impulsan a querer aprender, identificar las dificultades, examinar la opinión de profesores y las prácticas que realizan para su efectivación. Fue desarrollada en dos instituciones de enseñanza superior, localizadas en la ciudad de Curitiba, Brasil. Fueron invitados 80 (ochenta) estudiantes, 40, (cuarenta) por cada universidad investigada, para responder a un cuestionario sobre aprendizaje en la enseñanza superior. Además fueron seleccionados 6 (seis) profesores, 3 (tres) por cada universidad investigada, para participar de entrevistas. Los datos revelados por la investigación presentan indicios de la influencia del contexto de la globalización en las concepciones y prácticas de aprendizaje de alumnos y profesores. Fue posible evidenciar los obstáculos y las dificultades existentes. Los alumnos apuntaron que las prácticas están concentradas en el aprendizaje por repetición y asociación, teniendo el profesor como centro del proceso. Este dato constata fallas existentes y señala los caminos por donde los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje superior universitario deben transitar, para adaptarse a los nuevos tiempos. Además, los alumnos indicaron y valoraron como condición necesaria para el aprendizaje, la relación teoría/ práctica y los trabajos colectivos. Se sugiere la importancia de efectuar cambios didácticos focalizando no sólo la Pedagogía sino también, incluir los conceptos de la andragogía y además proyectos de inserción social que combinen teoría y práctica. Se recomienda introducir programas de aprendizaje que se aventuren en el desarrollo de la conciencia y control de los procesos de aprender, provenientes de los postulados de la metacognición, con el propósito de guiar al alumno, para ser sujeto de su propio aprendizaje. Finalmente se propone preparar a los profesores de la Enseñanza Superior, para suplantar los métodos asociativos, transmisivos de repetición de conocimientos, por estrategias direccionadas a estimular las prácticas de construcción de significados en sus hábitos didácticos, de modo que permita el pasaje de una estructura de pensamiento asociacionista, para un pensamiento centrado en el alumno, que acceda a la reelaboración y a la organización autónoma del material de aprendizaje.

**Palabras – llave:** aprendizaje, Enseñanza Superior, prácticas, metacognición, andragogía

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1 PROBLEMA DA PESQUISA .....	13
1.2 OBJETIVOS .....	23
<b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	25
2.1 TRABALHO DE CAMPO.....	26
<b>3 A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	37
3.1 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	37
3.2 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER .....	46
3.3 AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM .....	62
3.4 OS PROCESOS METACOGNITIVOS.....	79
3.5 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	85
3.6 CRÍTICAS SOBRE A APRENDIZAGEM .....	102
<b>4 A AÇÃO DOCENTE PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM</b> .....	108
4.1 PERCEPÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS.....	108
4.2 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES .....	110
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	127
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	136
<b>ANEXOS</b> .....	141
ANEXO A .....	142

## 1 INTRODUÇÃO

A idéia do tema desta dissertação surgiu em 2003, quando eu atuava numa faculdade particular como docente num curso de Administração, ministrando aulas de Psicologia e Comportamento Organizacional; fui então convocada para uma reunião de professores a fim de analisar o Parecer CES/CNE 142/2002. Por esse dispositivo, o CNE instituía as novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Administração e determinava que as universidades e faculdades devessem trabalhar as competências interpessoais no aprendiz.

A coordenação pedagógica da instituição colocou os professores a par de alguns conceitos de competência, como eram entendidos no parecer do CNE, destacando-se dentre eles: "Competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes direcionados para a ação, e que se torna o diferencial competitivo do indivíduo e/ou organização". (GRAMIGNA, 2003). O principal questionamento na ocasião foi: quais competências deveriam ser desenvolvidas?

Foi decidido na reunião, após muito debate, que a própria faculdade daria início a uma pesquisa interna junto ao corpo docente para identificar as competências necessárias dentro do contexto atual. A pesquisa apontou, ao final, sete competências a serem desenvolvidas e trabalhadas pelos alunos e professores nos cursos de graduação dessa instituição, destacando-se, dentre esses, o curso de Administração com ênfase em Recursos Humanos, Ambiental e Industrial.

Uma das competências selecionadas foi a "capacidade de aprender".

Como integrante desse grupo fiquei responsável por pesquisar essa competência. Diante do desafio, decidi realizar mestrado em educação, com decisão de desenvolver a pesquisa voltada para esse foco, por tratar-se de uma das competências exigidas pela demanda do mundo do trabalho. Além disso, a reflexão estabeleceu-se no sentido de entender que a “capacidade de aprender” é uma competência comum a todos os cursos de graduação. Foi dentro dessa perspectiva que se iniciou a caminhada.

Em 2005, contudo, foi mudado o direcionamento do estudo, influenciado por transformações na área de atuação profissional e pelos estudos teóricos realizados.

Finalmente, devido à minha atuação na área de pós-graduação em Psicopedagogia, com teoria e supervisão prática de estágio, defini o objeto da pesquisa: A Aprendizagem no Ensino Superior.

Como justificativa deste estudo, coloca-se a possibilidade de examinar a aprendizagem e contribuir para sua compreensão. Assim, esta pesquisa insere-se no mesmo contexto da área de investigação que convencionalmente é denominada “estudo e análise dos processos de aprendizagem”, por estar vinculada à didática.

É fato que a aprendizagem, do ponto de vista tanto do aprendente quanto do ensinante, é um processo complexo e dinâmico. É fato também que essa característica da aprendizagem exige que não só sua prática como igualmente sua análise seja feita a partir da contribuição de várias linhas de abordagens.

## 1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

Esta pesquisa enfocou os processos de aprendizagem no Ensino Superior na percepção de alunos e professores.

O estudo requereu considerar as implicações sobre as grandes transformações mundiais em todas as suas esferas, a partir, sobretudo dos anos 1970, transformações essas que aconteceram em diferentes setores da vida: político, econômico, social e ambiental; dentre elas, destaca-se a globalização como um complexo processo de forças de mudança.

Conforme argumenta Hall (1992, p. 67):

“Globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado”.

Tratando-se de aprendizagem, as relações homem/sociedade são interdependentes, daí porque se entende que identificar o atual contexto do Ensino Superior na globalização significa situar a aprendizagem nessa conjuntura em que está presente.

A globalização sugere um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica de “sociedade”, como um sistema delimitado, sendo substituído por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço. A educação como um fenômeno social não fica isenta dessa revolução. Ao contrário, seu papel e suas funções passam a ser questionados e ela surge como essencial nessa

transformação. Os Estados solicitam e exigem a colaboração dessa atividade social para contribuir com o desenvolvimento

As reformas educacionais ganham caráter internacional, considerando-se que sua importância está relacionada ao crescimento econômico mediante a relação educação/trabalho. Em tese, educação e escola estiveram inseridas, desde o início da modernidade, no modo de organização social do processo de produção, da força de trabalho e da própria organização política.

A globalização, também denominada de mundialização, interfere na organização do trabalho para promover os ajustes às necessidades do desenvolvimento.

A educação superior, distintamente da básica (fornecedora da mão-de-obra treinável), é estratégica, dentro dessa concepção de modernidade globalizada. Um dos fundamentos da inserção no mundo competitivo atual é o domínio e a produção do conhecimento, que passa a ser um bem, identificando-se aí um dos papéis a que se destinam as universidades. Considerando extensão da educação universitária como um indicador de competitividade, a importância que toma para os governos pode ser um índice de comparação entre países desenvolvidos, "emergentes" e em desenvolvimento, e pode mostrar também um dos motivos por que a modernidade estaria mais próxima de alguns e mais distante de outros. (VAIDERGORN, 2001 p.78)

Em decorrência, as políticas e projetos educacionais apontam para a necessidade de grandes transformações das práticas educativas de modo a possibilitar a formação de um trabalhador de novo tipo.

Nesse sentido, a formação dos alunos merece destaque especial, por serem eles os ocupantes dos novos postos de trabalho. Nas instituições de educação superior podemos perceber as mudanças entre as finalidades da universidade enquanto instituição social e as esperadas pelo Estado Nacional de caráter neoliberal, caracterizado pelos elementos do mundo do trabalho.

Nesse sentido, Sguissardi e Silva Junior (2005 p.5) descrevem as novas exigências:

Seriam exigidas, também, do Sistema Federal da Educação Superior, em termos de formação profissional, respostas muito mais eficazes e rápidas do que as anteriormente dadas às supostas exigências da competitividade. (...) Esse processo de mercantilização provocou densas mudanças no *ethos* das instituições educacionais, por meio de suas relações com a sociedade e das reformas educacionais assentadas no trabalho abstrato, nessa nova forma histórica do capitalismo mundial e brasileiro; ou melhor, tendo-o como eixo central de sua estruturação e organização. Nesse momento as relações entre capital e trabalho conformam um campo novo na esfera trabalho/educação: o das pedagogias cognitivas e da polissêmica noção de competência. A um só tempo, a educação assume a centralidade nos discursos de gestores políticos e empresariais.

Assim, o grande dilema, conforme a citação passa a ser os “sujeitos do conhecimento” e a reflexão dos novos desafios.

Ianni (1998 p.33) reafirma esse contexto de mudanças provocadas pela globalização.

O que está em causa quando se trata de globalização é uma ruptura histórica de amplas proporções, com implicações epistemológicas que exigem reflexão. Com as metamorfoses do "objeto" das ciências sociais e a simultânea alteração das possibilidades que se abrem ao "sujeito" da reflexão, colocam-se novos desafios não só metodológicos e teóricos, mas também epistemológicos. (...), o dilema está no "sujeito do conhecimento". Ele precisa rever as suas posições habitualmente adotadas na análise da problemática nacional. Posições que parecem estabelecidas, cômodas ou estratégicas precisam ser revistas ou radicalmente modificadas.

No atual contexto, o Ensino Superior precisa ser analisado, considerando que a ação docente e a discente não se dão num universo à parte da realidade social na qual estão inseridas.

Na mesma linha de análise, Chauí (2005) analisa esse processo no Ensino Superior. Enfatiza as diferenças da universidade enquanto entidade social, no século XIII, e enquanto entidade administrativa, como a estabelecida na atualidade. Para essa autora, uma nova concepção de universidade aos

poucos está se impondo como resultado de um modelo bem mais amplo, que tem atingido globalmente as sociedades, com um modelo que se pode qualificar de operacional. Essa nova concepção de universidade bem como suas conseqüências inserem-se na mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma do capital. Destaca ela que a reforma do Estado brasileiro tem um pressuposto ideológico com base nos direitos sociais (saúde, educação, cultura) no setor de prestadores de serviços definidos pelo mercado, significando, portanto, que a educação deixa de ser concebida como um direito e passa a ser considerada um serviço. A universidade passa a ser definida como uma organização social e não mais como uma instituição social.

A universidade enquanto instituição social tem suas raízes na prática social e no reconhecimento público de sua legitimidade. Tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, em que se percebe inserida na divisão social e política, pois lhe permite responder às contradições impostas pela divisão.

Vista como uma organização, a universidade define-se por outra prática social (refere-se ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular e imediato), dispensando tal reconhecimento público, em que não tem a sociedade como referência, mas apenas a si mesma, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Seu alvo não é responder às contradições impostas pela divisão da sociedade, mas sim vencer a competição com seus iguais. Essa passagem da idéia de universidade como instituição social à sua definição como organização prestadora de serviços ocorreu também em duas fases sucessivas.



Segundo Chauí (2005), na primeira fase, tornou-se universidade funcional e, na segunda, operacional. A universidade funcional volta-se diretamente para o mercado de trabalho, enquanto a operacional direciona-se para si mesma. A universidade operacional, dentro dessa concepção, é vista como um sistema fechado que possui regras internas próprias, que produz valores imediatistas, visando somente ao lucro. Sendo assim, dentro dessa visão operacional, não há formação e criação de pensamento, ou seja, não há tempo para reflexão.

Além disso, na análise do marco contextual atual, Chauí (2005) ainda agrega que ocorre uma forte orientação profissionalizante, priorizando a aplicação dos saberes, e não sua mera acumulação.

Na mesma linha de pensamento, apontando as mudanças ocorridas, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 168) caracterizam a universidade atual, asseverando que:

No contexto atual a universidade vem perdendo essa característica secular de instituição social e tornando-se numa entidade administrativa; ou seja, atuando segundo um conjunto de regras e normas desprovidas de conteúdos particulares, formalmente aplicados a todas as manifestações sociais. Transmudou-se numa entidade isolada, cujo sucesso e eficácia são medidos em referência à gestão de recursos e estratégias de desempenho, relacionando-se com as demais por meio da competição. Enquanto entidade administrativa é regida por idéias de gestão, planejamento, previsão, controle, êxito, não lhe competindo discutir ou questionar sua existência e sua função social.

Nesse sentido, segundo as mesmas autoras Pimenta e Anastasiou (2002, p.62), a universidade atual costuma priorizar o compromisso com o conhecimento e o desenvolvimento intelectual, voltando-se para o saber pronto: “Adquirir é reproduzir para não criar. Consumir em lugar de realizar o trabalho de reflexão”. A docência realizada nesse modelo continua sendo a

transmissão fragmentada de conteúdos. O foco está direcionado no sentido de realizar uma habilitação rápida para os graduados se inserirem no mercado de trabalho, resumindo-se, então, em mero adiestramento e treinamento. E, mais, não há uma preocupação prioritária com a formação integral do indivíduo.

Desse modo, hoje se verifica que o valor tradicionalmente atribuído à formação universitária como único caminho de obtenção do conhecimento profissional é relativizado.

Ainda nesse modelo de universidade operacional, a educação ofertada pelos cursos superiores pode caracterizar-se como “reciclagem”. A educação permanente é uma estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a adaptação às mudanças incessantes para o profissional que quiser manter-se vivo no mercado de trabalho, conforme Chauí (2005).

A reciclagem, ainda nas palavras da mesma autora, nada mais é do que aquisição de técnicas por meio de processos de treinamento para poder empregá-las de acordo com as finalidades das empresas, o que faz parte da realidade que se está vivendo atualmente, exigência das condições do mercado de trabalho.

Outro lado importante da realidade atual sugere que a formação é iniciada antes de se chegar à universidade; ela é desenvolvida dentro e fora da sala de aula, continuando após a obtenção da graduação de maneira ininterrupta, por meio de formação permanente.

Objetivando discernir essas diferenças entre formação e a simples aquisição de técnicas, mediante treinamento, característica do momento atual, delimitam-se algumas conseqüências das mudanças universitárias, para adequação ao momento histórico: incorporação à universidade de novos

grupos de estudantes, adultos, com formações prévias diversas e com objetivos de formação claramente diferenciados e necessidade de rever a idéia de formação, entendendo-a não como um bloco que se dá em um período curto de tempo, mas como um processo que dura toda a vida.

Isso aponta para a formação inicial, que fornecia uma formação estruturada e sistematizada, e agora está configurada como uma formação básica e geral destinada somente para estabelecer as bases de um processo formativo. A formação vai continuar ao longo do tempo, pelas especializações relacionadas com a área de atuação escolhida.

Em decorrência, acha-se pertinente considerar os últimos conceitos que a Andragogia incorpora às pesquisas em educação e aprendizagem, por se tratar de um tema que completa as análises realizadas:

A Andragogia significa, portanto, “ensino para adultos”. Um caminho educacional que busca compreender o adulto desde todos os componentes humanos, e decidir como um ser psicológico, biológico e social. Busca promover o aprendizado através da experiência, fazendo com que a vivência estimule e transforme o conteúdo, impulsionando a assimilação. O adulto, após absorver e digerir aplica. É o aprender através do fazer, o “aprender fazendo”. (GOECKS, 2003 p.1)

Compreende-se, nesse aspecto, que a educação de adultos caminha por outras sendas e que a universidade deve considerar os estudos e pesquisas nessa direção.

Marques (*in* Goecks 2003 p.1), em palestra no Primeiro Encontro Nacional de Educação e Pensamento na República Dominicana, aponta que:

A Andragogia na essência é um estilo de vida sustentado a partir de concepções de comunicação, respeito e ética de um alto nível de consciência e compromisso social. As regras são diferentes, o mestre (facilitador) e os alunos (participantes) sabem que têm diferentes funções, mas não há superioridade e inferioridade; normalmente não é o mesmo que acontece na educação de crianças.

Os estudos indicam que, nas universidades, ainda permanecem as estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem utilizadas no ensino básico de crianças.

Garcia (1995, p. 52) fala a respeito da aprendizagem de adultos:

A aprendizagem autônoma é um dos conceitos básicos da educação de adultos e tem vindo a ser caracterizada como uma aprendizagem centrada no aluno, aprendizagem independente (...) Os autores que a defendem afirmam a necessidade de desenvolver a capacidade de inteligência crítica, de pensamento independente e de análise reflexiva (...), inclui todas aquelas atividades de formação na qual a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem ajuda dos outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem.

Outra característica do Ensino Superior é a ruptura com os padrões puramente acadêmicos. Encontramos hoje empresas particulares que investem em pesquisa e investigação científica.

E, por fim, chegando aos termos do reconhecimento profissional, encontramos que, para a avaliação do currículo, também contam as experiências em modalidades não acadêmicas, práticas laborais, prática de vida, viagens, participações em grupos de estudo e pesquisa, voluntariado, auto-aprendizagens. Desse modo, tratando-se de processos de avaliação para uma vaga no campo laboral, as experiências e habilidades adquiridas por outros meios também são avaliadas e reconhecidas. Assim, pode-se observar que, inúmeras vezes, é o título de graduação, somado à experiência, o que determina o nível de conhecimento e a competência que o indivíduo possui.

No contexto atual, o sujeito sente a necessidade de formação permanente, por se tratar de um recurso indispensável para sua sobrevivência

social e econômica. Como conseqüências, surgem novas fórmulas de ensino. Por exemplo: ensino a distância e ensino semipresencial, balizando assim a necessidade de criação de materiais didáticos que facilitem o trabalho autônomo dos estudantes e permitindo novas dinâmicas de relacionamento nas práticas de aprendizagem no Ensino Superior, como também o surgimento de propostas de reformas estruturais.

Nesse sentido, Buarque (1994, p.91) também contribui quando acrescenta:

No caso do Brasil, o grau dos problemas sociais exige que também a universidade os enfrente diretamente. É preciso que a estrutura universitária crie mecanismos de enfrentamento destes problemas reais (...), deve especializar-se não apenas por categorias do conhecimento, mas também pelos problemas reais da sociedade.

Assim, é preciso compreender, uma vez mais, os atuais suportes do ensino e da aprendizagem no Ensino Superior, devendo ampliar, modificar e renovar suas estruturas, transformando-o de acordo com o momento histórico em que se insere. Isso coloca em pauta a necessidade de modificação da função da universidade. Uma nova visão de sociedade, a qual atribui especial e particular valor ao conhecimento, necessariamente deveria atribuir à universidade um papel de protagonista.

Certamente poderíamos afirmar que a universidade hoje não se deve contentar mais em transmitir a ciência. Trata-se do momento de criar ciência, combinando ensino, aprendizagem, pesquisa e extensão.

Conforme afirma Ianni (1998, p.33), estamos diante de novas condições históricas:

Nesse horizonte, alteram-se as condições históricas e teóricas sob as quais se desenvolvem os contrapontos, os nexos, as simultaneidades, descontinuidades, desencontros e tensões entre dado e significado, aparência e essência, parte e todo, passado e presente, história e memória, lembrança e esquecimento, tradição e origem, território e fronteira, lugar e espaço, singular e universal. Alteram-se mais ou menos drasticamente as condições, as possibilidades e os significados do espaço e do tempo, já que se multiplicam as espacialidades e as temporalidades.

Entende-se que nesse horizonte um dos caminhos é analisar os dados da realidade, para poder entender e traçar algumas linhas possíveis de ação, que explorem novos caminhos a serem seguidos, entre eles a aprendizagem.

Ainda que a ênfase na aprendizagem possa estar vinculada à valorização da formação para o mercado de trabalho, é importante compreendê-la, pois, ao verificar como os alunos compreendem seu processo de aprender, possibilita-se refletir para indicar caminhos para a docência no Ensino Superior, como também na direção da função social da universidade, ou seja, restituir a institucionalidade.

Santos (1997, p.229) complementa a respeito:

A universidade deverá criar espaços de interação com a comunidade envolvente, onde seja possível identificar eventuais atuações e definir prioridades (...), devem ser pensadas novas formas de serviço cívico em associações, cooperativas e comunidades (...), deve dar atenção privilegiada ao desempenho de know-how ético, à análise dos impactos e dos efeitos (...) e, sobretudo, à aprendizagem concreta de outros saberes no processo de extensão.

Desse modo, é num contexto de transformações paradigmáticas, onde as opiniões e as diferentes linhas de abordagens sempre encontram um canal de discussão, que se configura o problema da pesquisa: aprendizagem no curso superior na percepção de alunos e professores.

Quanto à área de conhecimento, a investigação focaliza o campo da didática, como aponta Veiga (2004, p. 13): “Entender o processo didático implica vincular professor e aluno mediado pelo conhecimento e permeado

pelas intencionalidades sociopolíticas e pedagógicas, analisando criteriosamente cada uma das dimensões e quais seus significados”.

No interior das dimensões de aprendizagem, privilegiou-se a triangulação sujeito, objeto e ação docente.

Entende-se por “sujeito” o aluno que aprende, focalizando as suas concepções de aprendizagem, as motivações, os procedimentos utilizados e as dificuldades de aprender. O objeto é entendido como conhecimento com o qual o aluno interage nos processos cognitivos de aprendizagem. A ação docente se refere aos processos de mediação realizados pelo professor para a efetivação dos processos de aprendizagem.

Desse modo, a questão que direcionou as reflexões desta pesquisa se expressa assim: Como se realiza a aprendizagem na percepção de universitários e professores do Ensino Superior?

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

- Analisar a visão sobre aprendizagem de universitários e professores participantes da pesquisa.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar os conceitos que o aluno de Ensino Superior tem sobre aprendizagem.
- Congregar os motivos que o impulsionam a querer aprender e a cursar o Ensino Superior.

- Apontar os procedimentos e os mecanismos que o aluno de Ensino Superior utiliza para aprender.
- Distinguir as dificuldades de aprendizagem, em relação ao objeto de estudo, indicadas pelos alunos do Ensino Superior.
- Examinar a opinião dos professores sobre a aprendizagem dos alunos e as práticas que realizam para estimular e promover a aprendizagem no Ensino Superior.



## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente investigação teve como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa. Sua base de análise prendeu-se a uma bibliografia especializada: a própria experiência acadêmica do pesquisador. O objetivo da pesquisa favoreceu essa abordagem metodológica, pois a preocupação foi analisar a aprendizagem dentro do Ensino Superior e quais as mudanças e transformações nela implícitas.

Para explicar esse direcionamento, Patton (1986, *in* Alves, 1991, p. 54), indica três características que considera essenciais aos estudos qualitativos:

[...] visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto; abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e as categorias de interesse emirjam progressivamente durante o processo de coleta e análise de dados; investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo.

Optou-se pela abordagem qualitativa e pela característica de análise indutiva, por acreditar-se que esse caminho oferece condições de se chegar às intenções do estudo que possibilita mais recursos para a pesquisa, bem como pelo fato de se considerar que o pesquisador é o principal instrumento de investigação.

A natureza predominante dos dados qualitativos se manifesta quando se utilizam “Citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos” (PATTON, 1986, p.22, *in* ALVES, 1991).

É importante acrescentar que este trabalho considera os dados como ponto de partida e deverá ser complementado com citações e trechos de

entrevistas, de respostas e de questionários utilizados na pesquisa de campo. Além disso, destaca-se nele a questão do estudo e análise dos processos de aprendizagens no Ensino Superior, identificando e diagnosticando obstáculos, barreiras e problemas que nele interferem, objetivando uma intervenção para mudança e transformação, mediante a utilização da metodologia de abordagem qualitativa, por meio de procedimentos a seguir apresentados:

1 - busca de fontes que forneçam o embasamento teórico, hipóteses e conjecturas iniciais, utilizando uma abordagem analítica, visando às explicações possíveis com ajuda da pesquisa teórica, razões críticas e questionamento;

2 – identificação da importância da aprendizagem no Ensino Superior do ponto de vista dos sujeitos, professores e alunos, em relação à aprendizagem, os conhecimentos e a ação docente, utilizando-se uma pesquisa de campo realizada em duas universidades no curso de graduação em Psicologia, constituída de entrevistas semi-abertas, aplicadas a um grupo de professores, e um questionário aplicado aos alunos.

## 2.1 TRABALHO DE CAMPO

A investigação de campo foi realizada no segundo semestre de 2005, mais precisamente no final do semestre. A escolha para realização da pesquisa foi no curso de graduação em Psicologia. O critério de escolha das Universidades pesquisadas (A e B) foi o de ter cursos de graduação em Psicologia “fortes”, de boa qualidade, reconhecidos como tais pela sociedade e

comunidade acadêmica. Inicialmente, foi solicitada a autorização da direção da instituição para a realização da pesquisa.

O passo seguinte foi o de contatar, por indicação, alguns professores de graduação de Psicologia, das duas universidades, para informar sobre os objetivos da Pesquisa proposta, a possibilidade de aplicação do questionário nos seus alunos e a perspectiva de participar de uma entrevista com o mesmo fim.

Partindo desse contato, observou-se o compromisso dos professores em contribuir para a realização da pesquisa, mostrando interesse no resultado final. Os critérios para indicação dos professores a serem entrevistados foram a exigência de ser docente em curso de graduação em Psicologia e ter mais de quatro anos de experiência em curso superior.

Feitos os contatos e os agendamentos, procedeu-se às aplicações dos instrumentos da pesquisa de campo: questionários e entrevistas.

Após as entrevistas com os professores, foi solicitada a aplicação do questionário de pesquisa a seu próprio grupo de atuação docente, ou seja, a 40 (quarenta) acadêmicos em cada universidade pesquisada.

### **Questionário**

Foi utilizado um questionário cujo objetivo era identificar como os alunos refletem sobre o tema “aprendizagem”. Segundo Gil (1994, p. 126), “a construção do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”.

Assim, para a realização do questionário, foram elaboradas algumas questões com base nas teorias propostas por Pozo (2002, p. 41). Essas questões abrangeram a aprendizagem do ponto de vista do sujeito, do objeto e da ação docente.

Dessa forma, o questionário foi formulado por uma série de 28 (vinte e oito) perguntas, com questões abertas e fechadas, observando-se que as questões abertas somam 75% (setenta e cinco por cento) e foram respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador, respeitando o espaço e o ritmo dos alunos.

Com base nos tópicos expostos, as questões foram agrupadas conforme a triangulação citada: sujeito, objeto e ação docente.

As questões direcionadas ao sujeito abrangeram a concepção de aprendizagem, processo metacognitivo, motivação, e se expressam conforme o que segue:

- O que o motiva a querer aprender algo?
- Aprendizagem é...
- O que acontece com o sujeito que aprende?
- Explique como você percebe que aprendeu e também as atitudes que demonstram isso.
- Estou cursando o Ensino Superior porque...
- O que o motiva a fazer curso superior?
- O que desperta sua atenção na sala de aula e estimula a sua aprendizagem?
- O que é mais fácil de aprender?

- Qual a área de conhecimento (disciplina) que mais o motiva?
- Quais são as estratégias auxiliadoras utilizadas para facilitar sua aprendizagem?
- Cite uma atividade que promoveu uma aprendizagem significativa e gostaria de que se repetisse.
- O que dificulta sua atenção na sala de aula e impede a sua aprendizagem?
- O que é mais difícil de aprender?
- Quais as estratégias auxiliadoras utilizadas para superar as dificuldades da sua aprendizagem?
- Cite uma atividade que não promoveu uma aprendizagem significativa e gostaria de que não se repetisse.
- Quanto tempo você costuma ficar atento numa aula?
- O que o auxilia a lembrar os conhecimentos anteriores?
- O que o ajuda a recuperar os conhecimentos anteriores?
- De que forma faz a conexão entre o conhecimento novo e o antigo?
- De que forma você aplica os conhecimentos aprendidos?
- Costuma refletir sobre seu processo de aprendizagem?
- Você considera que tem consciência do seu processo de aprendizagem?
- Você considera que tem domínio sobre seu processo de aprendizagem?

Quanto ao objeto, as problematizações pesquisadas versam sobre a interação do objeto do conhecimento com o sujeito que aprende. As perguntas foram realizadas da seguinte forma:

- Qual é a área de conhecimento que lhe parece mais difícil?
- Qual a atividade em sala que gera mais angústia?
- Que tipo de estratégia de aprendizagem você mais utiliza?

Sobre a ação docente, a questão fundamental direciona-se para o papel mediador do professor na promoção das aprendizagens e as questões assim formuladas:

- Identifique, nas definições abaixo, quais são as atitudes do professor que favorecem sua aprendizagem:

- provedor
- modelo
- treinador
- tutor
- assessor.

Além disso, foi incluída uma questão intitulada “tribuna aberta”, para saber quais são as críticas e sugestões que os alunos universitários têm ao respeito do Ensino Superior. A pergunta foi assim expressa:

- Fale sobre a aprendizagem no Ensino Superior; faça sua crítica.

Acrescentou-se, no próprio questionário, uma carta explicativa, detalhando os objetivos da pesquisa e o termo de participação livre, atendendo às questões éticas da realização da pesquisa.

Foi entregue um total de 80 (oitenta) questionários aos dois professores do curso de graduação em Psicologia (universidades A e B), num total de 40 (quarenta) cópias para cada professor. O critério utilizado foi informar aos alunos da pesquisa em andamento e deixá-los livres para responder o questionário, propiciando a participação espontânea dos pesquisados.

Isso permitiu perfazer um total de 59 questionários devolvidos, sendo 22 (vinte e dois) correspondentes à universidade A, e 37 correspondendo à universidade B. Isso mostra que, no total, 73% (setenta e três por cento) deram retorno, perfazendo uma média compatível com o percentual necessário para compor a amostra.

Esses dados foram atingidos em função de a universidade A dar retorno a 55% dos questionários, e a Universidade B, a 92% dos questionários. Essa resposta não confirma a afirmação de Laville (1999, p.186) sobre o emprego de questionários de pesquisa: “um problema importante no recurso aos questionários emerge da taxa amiúde muito baixa de retorno desses questionários, não se dando, as pessoas, o trabalho de respondê-los”.

Entende-se ainda, com respeito ao percentual de 73% de devolução, acima do nível de expectativas, que esse pode ser proveniente do fato de haver sido distribuído pelo próprio professor da turma na sala de aula. A hipótese sugere que esse fato influenciou no alto percentual de retorno.

Ainda cabe registrar que os professores relataram o fato de alguns alunos terem considerado o questionário um tanto extenso para ser respondido; 2 (dois) alunos chegaram mesmo a registrar isso no formulário.

A propósito, acrescenta-se que o questionário não foi elaborado para facilitar as respostas dos alunos ou para fornecer dados acabados, como, por

exemplo, marcar x, ou múltipla escolha; tampouco o foi pensando na facilidade de tabulação e interpretação. O objetivo foi, realmente, coletar os dados que a realidade aponta e mobilizar para a reflexão, ainda sabendo que a interpretação demandaria um trabalho de classificação e categorização intenso.

Assim, os objetivos específicos do questionário foram investigar e provocar uma reflexão sobre o tema “aprendizagem”, as estratégias utilizadas e a ação docente.

Portanto, tendo sido os itens bem definidos, a análise das questões respondidas pelos alunos que participaram da pesquisa, num primeiro momento, foi realizada no sentido de refletir, observar e registrar as respostas obtidas por intermédio de uma leitura prévia.

Na seqüência, optou-se pela classificação das respostas, que foram agrupadas em categorias. No relato, apresentam-se as categorias mais presentes. O critério de escolha das categorias foi estabelecido com base nos números de maior representatividade. Esse critério, o da maioria, foi escolhido por se entender que se privilegiavam as principais contribuições para a pesquisa.

É importante acrescentar que, para responder ao questionário, participar e colaborar, o aluno teve que demonstrar interesse nas questões e utilizar um raciocínio individual e extremamente reflexivo e, principalmente, comprometido com seu processo de ensino/aprendizagem.



## Entrevista

A opção por entrevista deveu-se ao fato de que se trata de um instrumento utilizado em pesquisas qualitativas, para a obtenção de significados subjetivos, significações ocultas, não reveladas num instrumento em formato padronizado.

A entrevista, então, é uma técnica em que o pesquisador se apresenta frente ao pesquisado e lhe formula um conjunto de perguntas, intencionais e sistematizadas, com o objetivo da obtenção de dados que interessam à investigação.

Conforme afirma Lakatos (2001, p. 107), “A entrevista é uma conversação realizada face a face, de maneira metódica, proporcionando ao pesquisador verbalmente a informação necessária”.

Para a realização das entrevistas, utilizou-se a forma semi-aberta, em que o diálogo transcorre numa conversa semidirigida sobre os questionamentos da problematização. Partiu-se de uma consigna inicial, um motivador ou um disparador, que, neste caso, foi: “aprendizagem no curso superior”, e o entrevistado, a partir de sua história pessoal, definiu o campo a ser explorado. Quando se fala de consigna, Visca (1996, p. 44) esclarece: “Uma consigna tem por finalidade delimitar o campo sem estruturá-lo a partir do entrevistador”.

Dessa forma, foram realizadas entrevistas com 6 (seis) professores e com 3 (três) representantes de cada universidade, a fim de coletar os dados que a realidade apontava. As entrevistas com os professores das universidades A e B foram realizadas nas próprias instituições, utilizando-se o

recurso de gravação em fita cassete (fitas 1 e 2 ). Utilizou-se o recurso da gravação para coletar o conteúdo da palavra falada e para permitir que o pesquisador participasse da entrevista sentindo-se mais tranquilo e relaxado, sabendo que os dados seriam armazenados na íntegra.

É importante salientar, a propósito dessa técnica, que, em alguns casos, o recurso da gravação é considerado inibitório. Mas, no caso em questão, não se percebeu esse aspecto. As entrevistas transcorreram num clima agradável, “relaxado” e descontraído, permitindo o acesso às informações requeridas sem dificuldades. Houve uma interação positiva entre o pesquisador e o entrevistado, o que permitiu que o instrumento da pesquisa (entrevista semi-aberta) fosse utilizado em forma de exposição dialogada e transcorresse naturalmente, dentro de um clima ameno e descontraído.

Cabe assinalar que os entrevistados não se sentiram em nenhum momento interpelados nem perseguidos pelos questionamentos da problematização durante as entrevistas; apenas deixaram fluir livremente suas opiniões e posições. Essas entrevistas foram realizadas sem manifestar opiniões pessoais como “certo” ou “errado”, ou de estar de acordo ou em desacordo e os conteúdos das informações foram depositados com naturalidade.

Por conteúdos depositados tomam-se como referência as concepções de Rivière (1986, p.126), fazendo um paralelo com a pesquisa. Esse autor refere-se ao fato de que todo movimento entre pessoas, seja individual ou em grupo, terapêutico ou não, tem por finalidade estabelecer uma comunicação. Ele ainda defende que, para que aconteça realmente a comunicação, um sujeito (neste caso o pesquisador) deve apresentar-se como um “recipiente

aberto, disposto a controlar, cuidar daquilo que foi depositado nele”, também demonstrando a compreensão das construções ideológicas e participando nos momentos certos, ajudando e interpretando quando necessário.

Nesse sentido, as entrevistas utilizadas neste estudo tiveram esse caráter comunicativo e também um direcionamento compreensivo, conforme o que ensina Zago (2003, p. 295), “permitindo a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas”. Isso se realizou sem perder de vista o caráter acadêmico e profissional do estudo.

É importante destacar que, quando se fala em comunicação, descontração e compreensão, aponta-se para habilidades do pesquisador, que podem ser natas ou também aprendidas e desenvolvidas. Sempre que participamos de uma pesquisa de campo, estamos frente a outrem: pessoas estão envolvidas, interagindo e relacionando-se umas com outras.

Lakatos (2001, p.107) complementa esse conceito quando se refere a entrevista e a questionário: “... tem sido considerada como um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Durante o decorrer da pesquisa, tomou-se especial cuidado para que influências relacionadas a sentimentos, como simpatia, antipatia, afinidade ou rejeição também não afetassem os dados coletados. Segundo Lakatos ainda (2001), o linguajar pode mudar de acordo com o emocional, uma vez que aquele é um contínuo ajuste de ações e emoções. Portanto, nele estão envolvidos percepções, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações tanto do entrevistador como do entrevistado.

Assim, considera-se que a entrevista trabalha com recortes de experiências e com um discurso bem particularizado. Cada entrevistado tem um diferente posicionamento para a mesma problematização, reage em um tempo diferente, articula as idéias e o pensamento de forma única e individual.

Além disso, a entrevista, enquanto instrumento de pesquisa, tem como objetivo examinar fatos, buscando descobrir se o pesquisado está de posse de informações e se é capaz de compreender a abrangência da própria entrevista.

Também se pode afirmar que a entrevista propicia e indica questões sobre os fatos e leva o entrevistado a conhecer o que os pesquisadores pensam e defendem.

Nesse sentido, Szymanski (2002, p. 46) lembra que “a participação em uma pesquisa é, muitas vezes, uma rara ocasião para se falar a um interlocutor atento e interessado”. Também pode-se destacar que todas as entrevistas foram bem diferentes umas das outras e que seus aportes foram ricos em experiência e informações. Os professores ouviram e manifestaram especial interesse na problematização da pesquisa.

Finalmente, todos os instrumentos utilizados contribuíram para que a comunicação, as trocas e o intercâmbio entre pesquisador e pesquisados fossem ricos não só em informações, como também em aprendizagens de mútuas ações.

### **3 APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NO ENSINO SUPERIOR**

Nesta investigação, a análise das informações alcançadas iniciou-se com a categorização das respostas do questionário aplicado aos alunos de Ensino Superior. São apresentadas, primeiramente, as categorizações referentes à problematização sobre aprendizagem do ponto de vista do sujeito que aprende, conforme questões apresentadas na seqüência, relacionando-se concepção e motivação.

Fez-se necessário iniciar a pesquisa com essas questões relacionadas à investigação das opiniões que os acadêmicos têm sobre aprendizagem, identificadas como: o que é aprendizagem para eles; o que acontece quando aprendem; como percebem que aprenderam; quais os motivos que levam a aprender; por que estão em curso superior e qual a motivação que os leva a isso. Finalmente, neste primeiro bloco, quanto tempo ficam atentos e o que desperta mais a atenção em sala de aula.

#### **3.1 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM**

Na pesquisa buscaram-se os conceitos que os alunos possuem sobre aprendizagem, relacionados com os conceitos que eles têm sobre o tema, o que acontece com o sujeito que aprende e quais as atitudes que demonstram sobre aprendizagem. Nesse sentido, o questionário aplicado iniciou-se com uma frase incompleta, sugerindo aos respondentes completá-la: “Aprendizagem é...”

As respostas a seguir expressam o conceito de aprendizagem como aquisição de conhecimento:

- *aquisição de conhecimento;*
- *novos conteúdos;*
- *adquirir e selecionar conhecimentos;*
- *absorção de conteúdos e deter informações.*

Entende-se aqui que o aluno tem essa noção de aprender como incorporação e acumulação, trazer para si próprio os conteúdos do conhecimento, o que indica movimento e elaboração. Isso se evidencia quando se analisa a próxima categoria das respostas agrupadas dentro do conceito de aprendizagem como processo, tal como exemplificam estas respostas:  
Aprendizagem é:

- *processo de desenvolvimento constante;*
- *processo do desconhecido que se torna conhecido, crescimento pessoal e intelectual, que envolve aspectos cognitivo, emocional e comportamental;*
- *construção do pensamento, que envolve várias pessoas;*
- *não se realiza num único dia ou sobre um único assunto, deve englobar questões teóricas e vivências cotidianas.*

As respostas de um grupo de alunos também identificam o conceito de aprendizagem, ligado à prática e à ação, como pode ser verificado nas respostas a seguir:

- *colocar em prática;*
- *vivenciar a teoria aliada à prática.*

Dessa maneira, como aparece claramente nas respostas dos alunos, o termo “desenvolvimento” está sempre relacionado ao trabalho, ao crescimento,

ao sustento, ao financeiro. Aprendizagem relacionada a desenvolvimento está presente também no posicionamento dos alunos, como expressam as seguintes respostas:

- *primordial para meu desenvolvimento pessoal,*
- *traz aperfeiçoamento;*
- *aprimoramento, reciclagem;*
- *quero ser um profissional qualificado, atuar no mercado de trabalho;*
- *conseguir emprego e melhor remuneração;*
- *o mundo do trabalho cada vez mais exigente;*
- *ganhar mais e progredir financeiramente;*
- *pretendo me tornar uma profissional competente;*
- *conseguir reconhecimento;*
- *desenvolvimento que faz com que o indivíduo se integre à sociedade.*

Atualmente, observa-se que a aprendizagem surge como centro das atenções de estudiosos e pesquisadores, pelas exigências no contato com a informação, nos processos de interação humana e no trabalho. A reestruturação dos processos de produção exige um trabalhador de novas características, para quem a capacidade de aprender é muito importante. Percebe-se que existe uma necessidade de estimular e trabalhar com o tema “aprendizagem”. Esse fenômeno é mundial, e muitos autores dedicam especial atenção a ele, apontando as tendências da sociedade moderna:

Estamos na ‘sociedade da aprendizagem’. A demanda por aprendizagens contínuas, massivas, é um dos traços que define a cultura da aprendizagem de sociedades como a nossa. Realmente a riqueza de um país ou de uma nação já não é medida em termos dos recursos naturais de que dispõe. Já não é o ouro nem o cobre, nem mesmo o urânio ou o petróleo, o que determina a riqueza de uma nação; é a sua capacidade de aprendizagem, seus recursos humanos. (POZO, 2002, p. 32)

Para se chegar ao seu conceito, é oportuno definir qual é a compreensão da palavra “aprender”. No Dicionário da Língua Portuguesa (Silveira Bueno, 1996, p. 64), encontra-se a definição de duas palavras que determinam o significado. “Aprender: tomar conhecimento de; ficar sabendo; reter na

memória; estudar; instruir-se. Apreender: fazer apreensão de; tomar; confiscar; entender; compreender”. Observa-se que a primeira definição inicialmente sugere aquisição de conhecimento sem elaboração. A segunda definição já fala de “entendimento, compreensão”.

Anastasiou (*in* Anastasiou e Alves, 2003, p. 14) complementa a questão:

Existe também uma diferença entre aprender e apreender, embora nos dois verbos exista a relação entre os sujeitos e o conhecimento. O apreender, do latim, apprehendere, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não se trata de um verbo passivo; para aprender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores. O verbo aprender, derivado de aprender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de...

É interessante observar que, nos depoimentos dos alunos sobre o que é aprendizagem e sobre o que acontece com o sujeito que aprende, estão contemplados os dois significados das palavras “aprender” e “apreender”. Quando se fala em “aquisição” de conhecimento, está presente para os pesquisados o significado de “aprender”; quando fala em “processo”, o significado de “apreender”.

Pode-se inferir, ainda, que esteja presente na consciência acadêmica a importância do processo da aprendizagem, incluída aqui a distinção dos significados das expressões “acumulação de conhecimentos” e “construção do que é processado”.

Encontram-se também, nas respostas do questionário, significados que trazem consigo a idéia de aprender “por síncope”, segundo Anastasiou (*in* Alves, 2003). Isso significa “receber a informação”, o que remete às teorias transmissivas de conhecimento, como, por exemplo, nas respostas:

*-novos conteúdos; aquisição de conhecimento; deter informações.*



Nesse ponto, ocorre a hipótese de que o aluno não saiba responder tecnicamente, com a fundamentação teórica correspondente; ele consegue explicar de acordo com sua terminologia aquilo que ele entende por “aprendizagem” e que não está distante e coincide com o que os pesquisadores e as teorias descrevem por “aprendizagem”.

Ao refletir sobre essa categorização de aprendizagem como processo, entende-se que o aluno tem o conceito de construção, de movimento, de caminhada ininterrupta que o momento atual exige. Quando ele fala em argumentação, trata-se de uma argumentação que vai servir-lhe para enfrentar as exigências do mundo atual, entendendo aprendizagem sempre relacionada à ação prática.

Anastasiou e Alves (2003, p.18) enfatizam as concepções de que o apreender sugere movimento, processo que também está presente e é reforçado pela respostas dos alunos quando dizem que aprendizagem é colocar em prática.

Percebe-se, a partir das respostas, que existe uma necessidade de estimular a aprendizagem. Essa é uma ênfase dada ao tema “aprendizagem” e não está relacionada ao saber em si mesmo. Está relacionado ao querer aprender para escalar posições dentro de uma sociedade capitalista, que exige cada vez mais que as pessoas sejam competitivas, que escalem posições sociais, acumulem riqueza material, ou seja, os motivos declarados estão sempre ligados ao poder econômico.

Pelos dados obtidos, observa-se que esses aspectos acompanham a tendência atual da procura não só do desenvolvimento, melhoria e progresso pessoais, mas também da possibilidade de inclusão no mercado de trabalho.

Na mesma linha de análise da aprendizagem, tomando-se o ponto de vista do sujeito, tornou-se oportuno perguntar: O que acontece com o sujeito que aprende? Pode-se tomar como exemplos significativos de respostas que identificam o aspecto de desenvolvimento o que segue:

- *aumento do conhecimento e da cultura;*
- *desenvolvimento, reconhecimento como pessoa e como profissional;*
- *amadurecimento.*

Outros alunos responderam assinalando que o curso superior iria desenvolver o aspecto crítico e revelador das potencialidades, entre elas, o poder questionador. As respostas são expressas desta forma:

- *torna-se mais reflexivo e crítico, questionador, criativo, analítico; da opinião de maneira consciente;*
- *é bem orientado quanto aos direitos e deveres; não aceita os fatos passivamente;*
- *tem capacidade para discutir o assunto;*
- *luta por aquilo que quer.*

Algumas respostas para o que acontece com o sujeito que aprende evidenciam mudança e transformação:

- *muda a visão do sujeito; muda sua forma de agir e ver o mundo;*
- *o sujeito se altera; se transforma.*

As respostas para o que acontece com o sujeito que aprende estão relacionadas primeiramente com a categoria identificada como “desenvolvimento”. Elas sugerem também movimento, caminhada, um processo, algo que vai sendo construído em direção a um futuro, a um propósito que aparece como algo pessoal. Também está implícita a idéia de acúmulo, quando se observam as falas: “aumentar o conhecimento e a cultura”.

Ou seja, vai aumentando a preparação do indivíduo em direção ao conhecimento; por sua vez, incluem-se objetivos voltados para o mercado de trabalho, porque as falas também apontam para o “reconhecimento profissional”. Mas também é um acúmulo, um “crescer para”, que vem acompanhado de um estado de ser consciente do que acontece no mundo, para poder se posicionar, tomar iniciativas e atitudes modificadoras do sistema.

Complementando essa análise, com referência a esse questionamento sobre o que acontece com o sujeito que aprende, verifica-se que as respostas apontam para a noção que o aluno tem sobre um curso superior. A idéia é de que esse curso irá desenvolver o aspecto crítico e revelador das potencialidades, entre elas o poder questionador e o posicionamento ideológico.

Ainda dentro da análise em relação ao sujeito que aprende, acha-se oportuno indagar a respeito das atitudes que demonstram que um sujeito aprendeu por meio de questionamentos, como: Explique como você percebe que aprendeu; quais atitudes demonstram isso? As respostas reforçam indicações relacionadas com o objetivo de analisar as mudanças e transformações ocorridas no ato de aprender. Uma importante categoria encontrada destaca a valorização da prática, como se evidencia a seguir:

- *executando na prática, nos estágios na clínica principalmente quando preciso de improvisação;*
- *em determinadas situações sei como agir; resolução de problemas;*
- *sei como aplicar; fazer; ir a campo.*

Outros alunos falam que as atitudes ocorridas no ato de aprender se evidenciam nos contatos com outros indivíduos:

- *quando consigo transmitir o aprendido;*
- *o contato com o outro, preciso dar retorno;*
- *consigo pensar debater, discutir e exemplificar algo;*
- *sinto-me capaz de falar sobre ele no grupo;*
- *no discurso; opinar; melhor interlocução; sei responder.*

Destaca-se que quando o universitário aprende, entre elas, disse ter atitudes e comportamentos que apontam para sentir-se tranquilo, responsável, ter mais capacidade para enfrentar o novo e desconhecido, poder raciocinar e enfrentar coisas novas, estar pronto para as mudanças. As respostas assim foram expressas:

- *as atitudes, a mudança, percebo as diferenças, reflito , agrego aos meus conteúdos, sintetizo , assimilo, buscar coisas novas, tranquilidade;*
- *soluções para coisas novas;*
- *manejo do conhecimento, estabeleço relações;*
- *os assuntos fluem; consigo fazer pareamento;*
- *responsabilidade e maturidade;*

Outra categoria demonstra que a aprendizagem ocorre quando as transformações estão aliadas à segurança:

- *quando me sinto segura com alguma coisa;*
- *confiança em si; sem mais questionamentos, consciente.*

Evidencia-se que os alunos reconhecem mudanças que ocorrem quando se frequenta um curso superior. Não entanto cabe destacar que essas mudanças evidenciadas pela consciência crítica, reflexiva e questionadora não são evidenciadas nestas respostas. Observa-se que aquelas instituições que estão voltadas para si mesmas, conforme foi expresso por Chauí (2005), preocupadas com a manutenção das suas estruturas físicas e financeiras, têm dificuldade para atingir esse fim.

As instituições que estiverem voltadas para sua comunidade, desenvolvendo projetos de inserção e de intercâmbio social e investirem em uma educação voltada para a auto-reflexão e o autoconhecimento em relação aos processos de aprendizagem, têm maiores oportunidades de ensinar seus alunos a aprenderem.

Nesse sentido, Sguissardi e Silva Junior (2005, p. 5) complementam a questão, acrescentando opinião sobre a função da universidade atual:

Nos tempos modernos, a instituição universitária possui em geral identidade e perenidade histórica próprias, das quais se originam seus princípios para além do plano lógico, diversamente do que pretenderiam muitos reformadores. A universidade atual – originária do Estado moderno e cujos objetivos sociais e forma organizacional são destinados à manutenção e regulação do pacto social contemporâneo – deve concomitantemente contribuir para a construção da consciência crítica institucional deste tempo histórico da humanidade. Assim, toda a política relativa à universidade haverá de ser (...) tendo por objetivo ordenar as relações que materializam a sociedade na direção da intensificação de seus traços de humanidade.

Inferre-se também, dos dados colhidos nas respostas, que os universitários pesquisados têm uma noção de que o curso superior é o meio para conseguir posicionar-se no mercado de trabalho e lutar por aquilo que se quer; para finalmente conseguir as mudanças.

A categoria “mudança” representa conceitos muito presentes, hoje, nas falas de alguns estudiosos do tema “aprendizagem”, conforme se lê a seguir:

Se queremos que os alunos se ajustem às novas demandas de aprendizagem, devemos começar mudando (...), nos papéis mútuos de alunos e professores com o fim de promover novas formas de aprendizagem construtiva, além das aprendizagens associativas ainda necessárias (...); uma mudança sutil e progressiva nos personagens, que vão se enchendo de nuances à medida que se desenvolve a trama, de forma que no final o durão do começo nos sai um romântico incorrigível, o bondoso fazendeiro, um personagem inquietante com um passado turvo, e o espião na realidade é um espião duplo, que acaba sendo dos bons ou seja dos nossos (POZO, 2002, p. 264).

Torna-se oportuno apoiar a necessidade de que cursos de Ensino Superior estejam direcionados para uma aprendizagem teórica e prática, conforme orientam os autores atuais, no sentido de que teoria e prática caminhem juntas.

### 3.2 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

O item seguinte indaga sobre os motivos que levam os alunos do Ensino Superior a quererem aprender:

As respostas à pergunta: O que o motiva a querer aprender algo? Expressam motivos de ordem interna, como necessidade, interesse e inovação.

Alguns exemplos representativos das respostas dadas indicam esses motivos ou necessidades:

- *a necessidade de aprender;*
- *quero ser inteligente, poder passar informações adiante;*
- *conversar e discutir sobre coisas importantes, alcançar meus objetivos;*
- *crescimento pessoal e profissional; ampliar a “visão” sobre algo;*
- *ter argumentos; entender mais a realidade, saber os porquês, sair da ignorância; ser mais consciente.*

Uma resposta houve que expressou ser a metodologia utilizada pelo professor a motivação, que impulsiona o aluno querer aprender:

- *o método utilizado pelo professor, principalmente quando o assunto é de total interesse.*

Em outras respostas apareceu com força o motivo de ter acesso a novos conteúdos de conhecimento. As respostas assim indicaram:

- *saber algo diferente, obter novas experiências;*

- *em busca de mais conhecimento, mais desenvolvimento cognitivo;*
- *algo que fuja do óbvio, conhecer o novo e inusitado; entender o homem.*

Isso permite inferir que, para os entrevistados, o óbvio e o conhecido não são elementos motivadores nem aquilo que despertam a atenção; para eles, a aprendizagem está, sobretudo, intimamente relacionada àquilo que desperta interesse e à necessidade, novamente relacionada, de crescimento pessoal.

O próximo conjunto de respostas refere-se às questões relacionadas às necessidades e aos motivos de se realizar um curso superior. Foi elaborada em forma de frase incompleta: Estou cursando o Ensino Superior porque...

Nessa questão, uma categoria resultante dos agrupamentos das respostas dos alunos reforça a indicação já presente em outras respostas ao questionário: trata-se do conceito de “desenvolvimento”, que aparece novamente, citado diversas vezes nas respostas dos alunos, como as seguintes:

- *aperfeiçoamento cognitivo, crescimento profissional e pessoal;*
- *realizar-me profissionalmente;*
- *estender meus conhecimentos, não parar de aprender; completar meu aprendizado;*
- *melhorar em todos os sentidos; adquirir um ensino mais elaborado;*
- *ampliar a visão constantemente;*
- *é metodológico e credência; aprofundamento.*

São respostas que evidenciam novamente o sentido de crescimento, de desenvolvimento pessoal, mas também a possibilidade de inclusão no mundo do trabalho, conforme se pode observar:

- *quero ser um profissional qualificado, atuar no mercado de trabalho;*
- *conseguir emprego; melhor remuneração; reconhecimento*
- *mundo do trabalho cada vez mais exigente;*
- *ganhar mais; financeiramente; melhores oportunidades;*
- *pretendo me tornar uma profissional competente;*

Esses posicionamentos refletem as necessidades provenientes do momento atual de inclusão no mundo do trabalho, como possuir competências e ser alguém reconhecido, além de obter sucesso financeiro, entre outras. São exigências representativas da globalização. É importante destacar que, aliada às necessidades do contexto atual, coloca-se a categoria “valorização do curso superior pelo gosto e/ou desejo pessoal”, definida em respostas como:

- *satisfação pessoal;*
- *sempre desejei esse curso;*
- *desejo de conhecer e aprender mais;*
- *identificação, gostar do que faço;*

As informações obtidas demonstram também um direcionamento no sentido de justiça social, de respeito às diferenças, daquilo que falta hoje na comunidade e que pode ser proporcionado por meio desse trabalho social de intercâmbio entre professores, alunos e instituições universitárias.

Sendo assim, as respostas que motivaram esta análise foram expressas pelos acadêmicos da seguinte forma:

- *quero ajudar a diminuir o sofrimento das pessoas,*
- *fazer melhoras para a sociedade melhorar as relações humanas.*

São posições que vão ao encontro de um sujeito que, além de estar motivado pelas disputas da globalização e do sucesso financeiro, também sente a sua responsabilidade social e é consciente daquilo que o satisfaz.

Essa categoria em favor do bem-estar social, ou seja, a de poder realizar algo em prol da sociedade é defendida por Cunha (*in* Candau, 2002, p. 142) quando afirma, referindo-se às instituições de ensino e ao processo de



ensino/aprendizagem: “O processo, muitas vezes, vem esquecendo o sujeito como construtor do institucional, desprezando as relações e as diferenças entre os sujeitos no espaço institucional e não reconhecendo as relações de força entre o institucional e o social mais amplo”.

O número de respostas que apontaram nesse sentido foi menor do que o número de respostas que apelaram para o desenvolvimento e o mundo do trabalho.

Para complementar o estudo sobre o envolvimento dos alunos com sua aprendizagem, foi perguntado: O que o motivou a fazer curso superior?

As respostas dos alunos continuam na mesma direção de desenvolvimento para estarem preparados para enfrentar o mundo do trabalho, quando assim se expressam:

- *busca de conhecimento e possibilidade de auto realização pessoal e profissional;*
- *poder fazer o que eu quero ampliação de conhecimento;*
- *ter altura e conhecimento, futuro profissional;*
- *troca de conhecimentos e de experiências, desejo de mudança.*

Permanece nas respostas a tendência geral de se indicar como necessidades básicas dos universitários o fato de estar preparado para enfrentar o mundo, o futuro, a transformação, a construção, a continuidade da aprendizagem.

Também se fazem referências ao gosto ou opção pelo curso, conforme as justificativas abaixo:

- *desejo de aprender; gostar do curso;*
- *ser conhecedora de uma área;*
- *ter a profissão que sempre quis, à vontade, interesse;*
- *algo que eu tenho empatia;*
- *fascinação pelo assunto;*
- *identificação; paixão pelo que faço.*

Despontam novamente afirmações quanto às necessidades de enfrentar o mundo do trabalho e quanto ao aspecto econômico entendido como elemento motivador:

- *meio de conseguir trabalho e sustento;*
- *independência financeira; dinheiro;*
- *arranjar trabalho;*
- *dar boas condições para minha família;*
- *salário estável.*

No item a seguir, os dados indicam o desejo de possuir um diploma, uma profissão, como se fosse também um bem de consumo, tão presente na sociedade capitalista, não obstante ter sempre existido a exigência cartorial do título. Assim afirmam alguns universitários:

- *ter o diploma de Psicólogo;*
- *ter o curso completo;*
- *ter uma profissão supervisionada por si própria.*

Alguns alunos direcionaram-se para o aspecto de a motivação ser a educação continuada, e assim se expressaram:

- *aprendizagem contínua.*

Pelo conjunto das respostas obtidas, pode-se observar a forte tendência da cultura global, orientada no sentido da necessidade de aprender e de ultrapassar fronteiras para conseguir reconhecimento e poder econômico.

Essa orientação geral, que permeia as respostas dos acadêmicos, resulta numa constante necessidade de ir atrás das aprendizagens, porque

elas ajudam a atingir os objetivos desejados: emprego, sustento, reconhecimento, poder.

Estamos ante um processo em que a aprendizagem não deve cessar nunca. Observa-se que, conforme os sujeitos até agora citados, o aluno vinculado a um curso superior já está consciente disso.

Conforme Behrens (1966, p. 79), “o ensino perdeu seu caráter de terminalidade. O mundo moderno não autoriza um profissional a ter sucesso e competência, se não for um investigador/pesquisador permanente na sua área”. Essa afirmação traduz a idéia de movimento contínuo, a idéia de que a aprendizagem não deve parar nunca. A educação continuada se faz presente nos discursos de autores e pesquisadores, assim como nas falas dos alunos, como foi comprovado nas suas respostas. Por conta disso, observa-se que os conteúdos apreendidos nas escolas e universidades não são suficientes. Faz-se necessária uma postura permanente de busca de saberes e de atualização constante.

Ainda sob essa ótica, destaca-se que o Banco Mundial introduziu um procedimento de avaliação, considerado como novo critério de riqueza, o “capital humano”, que está relacionado com educação e formação permanentes.

Segundo essa linha de análise, o capital humano seria responsável pela prosperidade de uma nação. Neste novo paradigma, a demanda crescente de informação e de comunicação produz novas demandas nos estilos de aprendizagem.

Por outro lado, a sociedade atual solicita formação rápida de profissionais para alimentar as demandas de um mercado voraz, competitivo e

internacional. Isso faz com que as práticas rápidas de treinamento, adestramento e transmissão eficaz de conhecimentos sejam exigências contextuais.

Assim, a formação permanente caracteriza e depende de um projeto pedagógico, porque tem como centro a questão de aprender a aprender, tendo como centro o sujeito cidadão, crítico e autônomo, capaz de construir seu próprio destino, e não simplesmente detentor de uma preparação técnica específica para uma ocupação no tempo e no espaço. É a busca incessante para atender às exigências do mundo do trabalho atual.

É fato que o aluno do curso superior atual se preocupa prioritariamente com sua sobrevivência, num mercado competitivo, que é consciente daquilo que quer e de que gosta. Constata-se que os acadêmicos consideram o curso superior um dos meios para conseguir sua realização pessoal e profissional. Mas eles não o vêem como um fim, e sim como um começo, ilação que se comprova nas falas de desenvolvimento e de educação continuada.

As questões já citadas foram complementadas pela exploração do aspecto “tempo”, relacionado com atenção e aprendizagem. A pergunta apresentada foi: Quanto tempo você costuma ficar atento numa aula?

Foram apresentadas três opções com tempo predefinido e uma opção livre para ser respondida. A principal opção, sobre o tempo de atenção observado pelo aluno, indicou os primeiros 30 minutos de aula.

O tempo limite para manter a atenção concentrada, segundo a maioria dos alunos pesquisados, foi de 30 (trinta) minutos. Outros responderam, dentro da opção de livre escolha, conforme se apresentam as respostas:

- os 40 (quarenta) minutos iniciais;
- procuro ficar atenta o maior tempo possível;
- 60 (sessenta) minutos
- o tempo todo;
- depende da aula: se for a primeira aula levo uns 15 minutos;
- os últimos 60 minutos, eu demoro até me concentrar;
- duas horas aula; depende;
- mais de uma hora.

Sendo assim, pode-se verificar uma relação entre a motivação (uma das perguntas anteriores) e a atenção, ou seja, que a atenção depende da motivação.

De acordo com as nossas práticas como ensinante ou aprendente, como locutor ou interlocutor, observa-se este aspecto: quando uma tarefa de aprendizagem apresenta demasiada informação nova e ultrapassa o tempo necessário para que o cérebro permaneça em estado de alerta, os mecanismos cognitivos de captação se sobrecarregam. Primeiro sinal: a atenção começa a dispersar-se. A seguir, cai o rendimento, surge a impressão de cansaço mental e chega-se à sensação de sono. O físico acusa, o corpo fica inquieto, tenta defender-se para enfrentar a sensação de exaustão, agita-se. Inicialmente, uma leve irritação no humor se instala. O sujeito muda de posição várias vezes. Essas manifestações são claras, evidentes e facilmente percebidas pelos interlocutores.

Seguindo na indagação e complementando as informações sobre aprendizagem e motivação, foi perguntado: O que desperta sua atenção na sala de aula e estimula a sua aprendizagem?

O retorno obtido indica que um grande número de universitários pensa que a responsabilidade de sua aprendizagem depende dos professores.

A seguir estão listadas várias respostas nessa direção:

- a criatividade do professor; aula dinâmica com exemplos práticos;
- linguagem coerente, postura do professor; metodologia inovadora;
- assuntos atualizados, segurança, ter muitos conhecimentos,
- saber transmitir, boa didática;
- o diferente não o convencional;
- domínio do conteúdo, aulas com espontaneidade;
- algo novo, revelador; novidades;
- conteúdos interessantes apresentados de forma diferente;
- o humor do professor.

Da mesma forma, as respostas dos alunos indicaram como fator motivacional da aprendizagem, a vinculação entre teoria e prática:

- a prática atrelada à teoria;
- a discussão de casos clínicos; vivências.

Embora poucos alunos tenham comentado esse aspecto em suas declarações, apresentaram motivação interna, relacionada ao gosto e ao desejo:

- fazer o que gosto;
- conteúdos de que gosto mais;
- orientado pelo professor; assuntos de meu interesse;
- vontade de aprender.

Também houve respostas, porém com pouca representatividade, apontando o fator relacionamento, o ato de trabalhar com outras pessoas, como impulso motivacional para aprender:

- trabalho em grupos, discussão;
- relação interpessoal, dinâmicas de grupo;
- capacidade de conviver com as diferenças.

Os posicionamentos dos alunos indicam que um grande número de alunos pensa que o que desperta a atenção em sala de aula e motiva sua atenção depende do professor. Essa constatação confirma que ainda persiste no meio acadêmico a dependência e o dirigismo, embora ocorra na atualidade

a defesa da idéia de que os alunos do século XXI devam ser autônomos e pesquisadores.

Dados semelhantes já foram achados em pesquisas realizadas por Anastasiou (1998, p.146), dizendo que os professores são os que efetivamente dirigem o estudo dos universitários.

E pela descrição obtida neste trabalho verificamos que nos restam os seguintes elementos: a transmissão do conhecimento tomado como verdadeiro, fixo, indiscutível, a ser memorizado; a manutenção e a reprodução do conteúdo, passado acriticamente, na insistência em se ensinar o já sabido; a desconsideração da pessoa do aluno; o despreparo didático; a seqüência dos conteúdos independente de a aprendizagem haver ou não se efetivado (...) O sistema universitário brasileiro segue assim, reproduzindo elementos metodológicos (...) de formação... Neste conjunto, o catedrático enquanto o mais competente tinha um espaço de liderança reconhecido.

Entende-se que o professor deve realizar sua prática focada para a construção dos significados de aprendizagem mediante uma função de mediação, organizando suas ações em direção a reelaborações sucessivas.

O tango é uma coisa para dois. Se os mestres se movem para um lado e os aprendizes para outro, será difícil que a aprendizagem seja eficaz (...) ao tratar de formação estratégica dos aprendizes, insisti que são os mestres os que devem marcar o ritmo da dança. Os professores fixam as regras do jogo da aprendizagem (...), quem constrói os andaimes a partir de quais se edificarão os conhecimentos dos alunos, é o mediador do processo da aprendizagem. (POZO, 2002, p. 264)

Também Wachowicz (1998, p. 118) endossa essa aceção, quando fala da função mediadora do professor dentro da metodologia dialética:

O professor é o profissional cuja responsabilidade é mediadora entre essa cultura e os agentes sociais que se formam para sua construção: uma intermediação que é condição para a transformação social. As palavras-chave da Educação nos dão noção do que seja sua natureza: ação, mediação, transformação. São palavras que falam de vida. Somente na tensão dialética entre sujeito e objeto é que se processam a aprendizagem e a objetividade.

Ainda há, por parte dos alunos, a indicação de ser a metodologia utilizada pelo professor o que desperta sua atenção e estimula sua aprendizagem em sala de aula.

Muitas respostas indicam que a mobilização da aprendizagem ocorre pela metodologia do professor; que um professor criativo, dinâmico, apresentador de novidades e com bom humor mantém a atenção dos alunos durante as aulas. Entende-se que o professor de nossos dias, ao mudar sua prática docente de transmissão para mediação, necessita ser dinâmico, criativo e fazer uso da tecnologia durante as aulas. Soma-se a esse movimento em aula a atenção do professor para realizar atividades que contemplem as diferenças individuais dos alunos, isto é, que solicite a participação de modo diversificado. O professor pode, por exemplo, incentivar a iniciativa de alguns para perguntas em sala de aula, encarregar outros de trazerem novas informações, comissionar outros para apresentarem relatórios e sínteses das aulas ou organizarem os murais. É desejável a atitude que motive e estimule a construção do processo de aprendizagem, quer dizer, uma atitude que esteja direcionada para estimular a aprendizagem do aluno e não para vender o seu produto ou conhecimento.

Nesse sentido, espera-se um professor que domine o conhecimento, mas que não faça dele um caminho só de ida, de transmissão. Esse conhecimento, ao envolver os alunos, torna-se mediador do processo.

Bergamini (1990) explora uma nova abordagem de motivação centrada no sujeito e não no professor. Este conceito diferente de “motivação” pode ser estendido também a “aprendizagem”. A autora apóia a idéia de que a motivação do sujeito é interna, nunca externa; e explica:



Atualmente, não são poucos os autores que se referem à importância das fontes internas de energia motivacional, deixando sempre implícita a crença de que nada se pode fazer para conseguir motivação de uma pessoa a não ser que ela mesma esteja envolvida, de forma espontânea nesse processo (...), tenhamos em mente então que essencialmente se trata de um processo que implica a vontade de efetuar um trabalho ou de atingir a um objetivo, o que cobre três aspectos: fazer um esforço, manter esse esforço até que o objetivo seja atingido e consagrar a ele a necessária energia. (BERGAMINI 1990, p.38)

O aluno que ainda está nessa linha de ação, sendo motivado por fatores externos, está sendo trabalhado dentro de uma metodologia comportamental condicionante. Para as concepções behavioristas, fica bem claro que todo comportamento é, por natureza, considerado como uma ação “respondente”.

Bergamini (1990) esclarece que o aspecto motivacional da aprendizagem constitui a origem do processo, e complementa o tema neste sentido:

Há grande diferença entre o movimento causado pelas reações aos agentes condicionantes extrínsecos ao indivíduo e a motivação que nasce das necessidades intrínsecas e que encontram sua fonte de energia nas necessidades e emoções; sob esse aspecto só se pode falar em verdadeira motivação quando ela for compreendida como algo interior a cada pessoa. (BERGAMINI 1990, p. 39)

Assim, pode-se inferir, com base em Bergamini (1990): o que desperta a atenção e estimula em sala de aula não significa essencialmente responsabilidade do professor. Existem motivadores internos ao próprio indivíduo que impulsionam certas ações, como, por exemplo, o querer aprender.

Alguns alunos dão especial valor à relação teoria/prática, quer dizer, entendem que uma boa aprendizagem acontecerá sempre que ocorrer explicitamente essa relação durante as aulas. As respostas concernentes à prática, porém, atrelada esta à motivação, foram pouco referenciadas.

Concordando com as respostas dos alunos, considera-se realmente que uma das motivações para aprender requer uma atuação em que a prática estabelece relação com o conteúdo teórico estudado. Entretanto, constatamos, no material coletado, que poucos alunos valorizam essa relação da prática, pois são respostas com pouca representatividade em termos numéricos.

Outros alunos demonstraram estar motivados por fatores pessoais, como gostar, desejar, estar interessados por fatores relacionados ao que traz prazer.

Alves R. (1995) costuma dizer, nos seus pronunciamentos, que educar tem tudo a ver com sedução e deixar-se seduzir. Entende-se que, quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional. Essas propostas são concordantes no sentido de que o conhecimento só se realiza quando tem algum elo com o prazer ou com a satisfação pessoal.

Freire e Freire (2001, p.37) declaram, com referência a esse tema: "Interesso-me por encontrar formas de criar um contexto em que as pessoas (...), possam reconstruir seus anseios, seu desejos, desejos de recomeçar, ou de começar a ser de maneiras diferentes. Interesso-me pela pedagogia do desejo".

As respostas que apontam para o fator relacionamento - o fato de trabalhar com outras pessoas ser o impulso motivacional para aprender - inspiram uma vinculação com a idéia de escola ou universidade como um sistema social.

Tescarolo (2005, p. 90) também esclarece as indagações sobre as motivações surgidas das relações intergrupais: "... sistemas sociais como

totalidades abertas auto-referentes, cujo processo reflexivo permite-lhes um desdobramento auto-reflexivo, de modo a atender às imposições da resiliência e estabilidade estrutural, em um contexto evolutivo...”

Nesta análise, entende-se “sistema” como um conjunto de elementos que dependem reciprocamente uns dos outros e formam um todo organizado.

O pensamento sistêmico, segundo Gasparian (1997, p.25), permite uma ampliação da visão no que se refere ao ensino/aprendizagem e maior flexibilidade nas ações com grupos, ao declarar:

A relação entre as partes e o todo é invertida. As propriedades das partes podem ser entendidas a partir da dinâmica do todo. Não existem partes em absoluto. Aquilo que podemos chamar de parte é uma teia inseparável das relações. O sistema caminha como um bloco, agindo e interagindo para sua evolução.

Prosseguindo na análise, o conceito de sistema aberto, por sua vez, está vinculado à idéia de movimento, de entrada e saída. Em se tratando de ensino/aprendizagem, recebem-se do ambiente novos elementos, matéria-prima, informação, conhecimento, e devolvem-se ao ambiente produtos do sistema, neste caso, aprendizagens significativas.

Pode-se entender o grupo como um circuito de retroalimentação: as partes estão unidas em uma relação circular. Ou seja, o grupo em interação, trocando idéias, percebendo-se, discutindo, analisando, reflexionando, mudando, transformando-se nas relações.

Assim, segundo as respostas dos alunos, o espaço institucional e o grupo tendem a funcionar como um sistema total. As ações e comportamentos dos membros influenciam e são influenciados simultaneamente pelos comportamentos de todos os outros, promovendo as aprendizagens.

Cabe interpretar, a propósito, conforme os estudos de Tescarolo (2005 p. 37), que o conceito de resiliência utilizado na definição de escola como um sistema social está relacionado ao significado da própria palavra.

Segundo D'Áuria (2005), o significado de resiliência provém da ciência física e significa resistência ao choque ou, também, é a capacidade pela qual a energia potencial armazenada num corpo deformado é devolvida, quando cessa a tensão incidente sobre ele. Tal fato leva a coligir que, na educação, a resiliência pode ser considerada como a capacidade de resistir flexivelmente ao erro, isto é, de utilizar o erro para o desenvolvimento pessoal, profissional e social.

“A idéia de resiliência pode ser comparada às modificações da forma de uma bexiga parcialmente inflada, se comprimida, adquirindo as formas mais diversas e retomando ao estado inicial, após pressões exercidas sobre a mesma.” (D'ÁURIA, 2005)

Não existe organização sem pessoas, isto é, sem que haja pessoas se relacionando com outras pessoas para a consecução de objetivos. A resiliência é desenvolvida nessa relação entre as pessoas. Consiste em equilibrar a tensão e a habilidade de lutar, além do aprendizado, ante entraves, limitações, sofrimentos. Em outras palavras, é atingir diferentes níveis de consciência sobre as ações e possibilidades.

É nesse sentido que se entendem as respostas dos alunos, que abordam o tema “aprendizagem” a partir dos conceitos de relação e de valor social.

A última pergunta direcionada para a motivação foi realizada desta maneira: Qual a área de conhecimento que mais o motiva?

Muitos alunos assinalaram que a área de conhecimento mais motivante é a que faz parte das ciências humanas e da saúde, entre elas:

As áreas de conhecimento assinaladas por muitos alunos como as mais motivantes fazem parte das ciências humanas e da saúde, de acordo com o que segue abaixo:

- humanas;*
- psicologia;*
- desenvolvimento humano;*
- teoria do conhecimento;*
- psicologia clínica;*
- psicopatologia;*
- psicologia social;*
- dinâmica de grupo;*
- existencial;*
- antropologia.*

O fato de haver realizado o estudo dentro de um curso voltado para o aspecto humano e social ilustra os apontamentos.

Em linhas gerais, as respostas analisadas até aqui permitem esclarecer qual é a compreensão que os alunos têm sobre “aprendizagem” e o que os move a querer aprender. Percebe-se que o ponto primordial das respostas dos acadêmicos está em que aprendizagem é aquisição e processo de conhecimento; o que acontece com o sujeito que aprende é o desenvolvimento e o aumento da consciência crítica; ele percebe que aprendeu na prática, nos relacionamentos e nas atitudes; cursa o Ensino Superior motivado pelo desenvolvimento pessoal, pelo mercado de trabalho e pelo gosto pessoal; além disso, prefere aulas teóricas que não ultrapassem os 30 (trinta) minutos.

Os dados levantados também legitimam o aspecto contextual apresentado no início da pesquisa. Abocam para o fato de que as

universidades e os alunos, realmente, estão no influxo das questões das demandas do contexto da mundialização.

Contudo, as questões sociais, a consciência crítica e a criatividade aparecem pouco valorizadas e com pouca representatividade.

### 3.3 AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM

Um dos pontos mais importantes a ser analisado na educação refere-se, sem dúvida, às práticas de aprendizagem em curso superior. Entende-se, nesse aspecto, que a análise teórica deve ser realizada a partir da prática de como se realiza, até as contribuições teóricas dos pesquisadores do assunto.

A sondagem foi realizada focalizando os mecanismos utilizados na aprendizagem, o que é mais fácil de aprender, as estratégias utilizadas na realização da aprendizagem, aprendizagens significativas, os procedimentos empregados para reflexão, tomada de consciência e controle sobre o próprio processo de aprender.

Inicia-se a abordagem pela análise referente às respostas dos alunos às questões relacionadas com as atividades compreendidas como práticas de aprendizagem. O primeiro questionamento nessa direção foi: O que é mais fácil aprender?

Nesse item, os alunos relacionaram “aprendizagem” com o ato de gostar, mais precisamente, com o que está direcionado ao prazer:

- *aquilo que gostamos e temos interesse; mais prazeroso;*
- *o que está ligado a minha motivação pessoal.*

Outros alunos declararam que aprender torna-se mais fácil quando o tema a ser aprendido se executa diretamente na prática. As respostas dadas como exemplo da importância atribuída à relação teoria/prática foram expressas desta forma:

*- coisas ligadas à prática.*

Na seqüência de análise, apareceu nas opiniões dos alunos que se aprende aquilo que nos comove e mexe com nossas emoções. No grupo de respostas seguintes constatou-se que se entende como elementos facilitadores da aprendizagem a afetividade e o amor.

Assim, os alunos afirmaram que aprendem mais facilmente quando:

*- algo que é passado com vontade e carinho;  
- transmitido com amor;  
- passado de forma prazerosa.*

Por fim, alguns poucos alunos consideraram aquilo mais ligado ao sentido comum, com lógica, como categoria a ser ponderada, quando se trata dos conteúdos fáceis de aprender. As respostas se apresentaram neste formato:

*- coisas que estão mais presentes na minha realidade;  
- conteúdos lógicos, que estão ligados ao nosso campo de atuação.*

Os dados apontaram, com bastante representatividade, que o aluno aprende com maior facilidade o de que gosta. Resposta que encontra apoio em Alves R. (1995), quando comenta na sua obra que precisamos recriar um

“saber-sabor”. Ou seja, todo saber tem que ter um sabor, uma presença corpórea. Entende-se aqui o corpo como um complexo de sensações.

Assim, na relação entre aprendizagem com prática e ação, conforme respostas dos alunos, destaca-se que há linhas teóricas de abordagem, enfatizando que teoria e prática deveriam caminhar juntas durante todo o curso de graduação. O saber e o fazer devem estar interligados.

Professores e metodologias que promovam essa ligação entre teoria e prática constituem-se em modelos da educação que se deseja nas instituições de ensino. Ruz Ruz (1990/91, p. 95) aprofunda o tema, com alguma severidade: “A crítica e a autocrítica denunciam como as teorias se repetem e circulam sem aperceberem-se ou lidarem com qualquer realidade. Tecem planos infecundos sobre a realidade sem conseguirem penetrá-la ou sequer compreendê-la”.

O autor aponta para o aspecto negativo da formação através da teoria exclusivamente. Em Ruz Ruz (1990/91, p.96) também se encontra importante contribuição, quando complementa:

O problema fundamental que se encontrou consiste na repetição da teoria e, portanto, na sua infecundidade. Assumir a fecundidade da teoria pressupõe:

- Esforço pela construção e/ou adaptação de teorias aplicáveis a nossa realidade sociocultural (aplicabilidade).
- Submeter a exame crítico todas as teorias usadas nos processos de formação; interrogar a teoria ( legitimidade);
- Partir da experiência dos alunos, racionalizá-la com a participação deles próprios, usando categorias simples, descobrindo gradualmente a conexão entre experiência e teoria.

Outro ponto levantado é o que se refere à aprendizagem quando facilitada por questões ligadas à afetividade. Na concepção de Yus (2002, p.54):



“O que aprendemos está influenciado e organizado por emoções e situações mentais que envolvem expectativas, direções pessoais (...), as emoções e o pensamento não podem ser separados; por isso é que um clima emocional apropriado é indispensável para uma educação profunda”.

Assim, com base nessas premissas encontradas, a pesquisa aponta para uma atitude educativa que considere nas suas práticas de ensino, tanto as dimensões estritamente cognitivas e analíticas, como as dimensões emocionais ou de ordem afetiva.

Libâneo (1998) esclarece e aprofunda esse tema:

A cultura escolar inclui a dimensão afetiva. A aprendizagem de conceitos, habilidades e valores envolve sentimentos, emoções, ligadas às relações familiares, escolares aos outros ambientes onde os alunos vivem. Proporcionar aprendizagens significativas supõe, da parte do professor, conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno.

Portanto, práticas relacionadas com o cotidiano, com o universo do aluno, com o exercício profissional, além de outras que acabam levando o campo de atuação para fora da sala de aula são entendidas como facilitadoras da aprendizagem. O que confirma, portanto, estarem essas respostas coerentes com bibliografias mais atualizadas e a legislação proposta nas diretrizes curriculares, que afirmam ser necessário teoria e prática caminharem juntas.

Pode-se inferir, após análise das respostas dadas e estabelecendo-se uma relação com o capítulo anterior, que, segundo os alunos, a formação continuada e o desenvolvimento devem ser realizados na prática, no espaço institucional e na ação cotidiana.

Deduz-se, dessa forma, a partir das afirmações dos alunos, que a contextualização da ação do professor implica ultrapassar as fronteiras da sala de aula para possibilitar as aprendizagens significativas.

Continuando com a linha de análise referente às técnicas de aprendizagem, ou como o sujeito aprende, achamos oportuno indagar sobre as estratégias utilizadas nesse sentido. Para isso, foi utilizada na elaboração do questionário uma classificação proposta por Pozo (2002, p. 242)

Foi apresentado para os alunos, seguindo as abordagens da classificação, um questionamento de opção de múltipla escolha, contendo sete categorias de respostas. As categorias foram agrupadas seguindo duas linhas de tipos de aprendizagem: associação e reestruturação. A questão proposta foi: Assinale quais são as estratégias auxiliaadoras utilizadas para facilitar sua aprendizagem.

Considerou-se, então, oportuno quantificar o número de respostas:

Um número significativo de universitários - mais precisamente 37 - responderam que utilizavam estratégias de associação e apoio à repetição. Correspondendo a um percentual de 34% da amostra pesquisada. São as estratégias que aparecem com mais força, citadas diversas vezes, como as seguintes respostas no mesmo formato:

*- para aprender eu leio, escuto, copio, destaco, sublinho.*

Um número menor de alunos - 24 (vinte e quatro) – disseram conseguir utilizar estratégias de “elaboração”, tais como as de reestruturação, elaboração complexa. Correspondem a 22% da amostra pesquisada. As respostas que apontaram para a utilização dessa estratégia foram:

*- para aprender leio, escuto, elaboro e estabeleço analogias.*

Outro número de alunos, ainda menor - 18 (dezoito) universitários - identificou sua estratégia de aprendizagem como sendo *repetição simples*. Correspondendo a 16% da amostra pesquisada. Nesse ponto, os alunos que apontaram para essas estratégias se expressaram desta forma:

*- para aprender, eu leio, escuto, visualizo, memorizo e repito.*

Um grupo de 14 (quatorze) alunos, correspondendo a 13% do total, disse utilizar estratégias de reestruturação e elaboração simples, assinalando esta descrição:

*- para aprender, leio, elaboro palavras chaves, imagens, códigos, rimas e abreviaturas.*

Seguindo na interpretação dos dados, encontramos poucos alunos - 12 (doze) universitários – na proporção de 10%, que apresentaram em suas respostas os tipos de estratégias facilitadoras da aprendizagem das quais estavam fazendo uso: reestruturação, organização, hierarquização. As respostas tiveram este formato:

*- para responder organizo, crio hierarquias, formo redes de conceitos;  
- identifico estruturas, faço mapas conceituais.*

Somente 6 ( seis) universitários indicaram estarem usando estratégias de reestruturação, organização e classificação, apresentadas neste formato:

- para aprender organizo, classifico e formo categorias.

Enfim, a partir dos dados, encontraram-se os tipos de processos de aprendizagem realizados pelos alunos, com base nas estratégias utilizadas para aprender, propostas por Pozo (2002), no quadro a seguir:

### Tipos de Estratégias de Aprendizagem

Tipo de aprendizagem	Estratégia de aprendizagem	Finalidade ou objetivo	Técnica ou habilidade
Por associação	Repetição	Repetição simples	repetir
		Apoio à repetição (selecionar)	sublinhar, destacar, copiar, etc.
Por reestruturação	Elaboração	Simple (Significado externo)	palavra-chave, imagem, rimas e abreviaturas, códigos
		Complexa (Significado interno)	formar analogias, ler textos
	Organização	Classificar	formar categorias
		Hierarquizar	formar redes de conceitos, identificar estruturas, fazer mapas conceituais

Fonte: POZZO, 2002, p. 242

Um número significativo de respostas na proporção de 50% da sondagem, apontou para o fato de que os alunos do curso superior ainda estavam utilizando estratégias mais simples, ou “de repetição”, na realização de sua aprendizagem. A essência da repetição se apóia numa aprendizagem associativa, assevera Pozo (2002, p. 242).

O autor referido ainda defende as respostas que expressam a valorização da memória como estratégia para produzir aprendizagem. Propõe que “a repetição é uma técnica rotineira, de domínio público, inclusive entre crianças pequenas, se bem que seu uso estratégico melhora com a idade e a experiência em seu uso”.

Outro grupo de acadêmicos, na proporção de 22% em relação ao total pesquisado, consegue utilizar estratégias de “elaboração”, tais como as de reestruturação, elaboração complexa, significado interno, onde, segundo Pozo (2002, p.242): “... a necessidade de compreender obriga (o aluno) a utilizar outros tipos de estratégias mais direcionadas à construção de significados (...), implica que se confira a ele uma estrutura alheia, mas cujo significado acaba por penetrar no próprio material, empapando-o, por assim dizer, com esse significado”.

Alguns alunos, representado 13% da amostra, se identificaram com as estratégias de aprendizagem denominadas de reestruturação, elaboração simples, significado externo.

Pozo (2002, p.242) explicita essa categoria com estas palavras:

Quando não basta repetir, mais ainda não se pode, se sabe ou se quer compreender o material sem que chegue a afetar o significado deste, que continua sendo arbitrário; as rimas, as abreviaturas, as palavras-chave, a técnica dos lugares ou a formação de

imagens são recursos mnemotécnicos (...), estas mnemotécnicas foram, junto com a repetição, a estratégia básica da cultura da aprendizagem reprodutiva.

Segundo na interpretação dos dados, encontramos 15% de universitários, que apresentaram em suas respostas os tipos de estratégias facilitadoras da aprendizagem, das quais estavam fazendo uso: reestruturação; organização, hierarquização. Segundo Pozo (2002, p. 243), essas estratégias são as que trabalham com a formação de redes de conceitos, identificando estruturas e fazendo mapas conceituais. Neste ponto, faz-se oportuno apontar que foi encontrado um percentual de apenas 10% de respostas para essa categoria de análise.

Com fundamento na análise da pesquisa de campo, pode-se afirmar que um grande grupo de alunos do curso superior ainda está utilizando estratégias de aprendizagem de caráter repetitivo, com base na associação, na memória, na acumulação e na transmissão dos conhecimentos.

A necessidade de continuar investigando a respeito do tema “aprendizagem” no curso superior em relação ao sujeito que aprende e a todos os assuntos nela envolvidos motivou a próxima pergunta do questionário: Cite uma atividade que promoveu uma aprendizagem significativa e que gostaria de que se repetisse. Nesse momento da pesquisa, apenas uma categoria assinalou as inclinações dos alunos em direção às atividades práticas. As opções mais representativas foram:

- *dinâmica de grupo com discussão teórica depois;*
- *vivências, jogos, teatros, estágio supervisionado, prática;*
- *trabalho em empresas, teoria e prática;*
- *pesquisa de campo, aulas práticas;*
- *prática; filmes; trabalho em grupos;*
- *apresentação de casos práticos; exposição de casos práticos;*
- *assuntos discutidos com base na realidade;*
- *debates.*

As respostas indicam que as aprendizagens significativas são aquelas realizadas mediante atividade prática, de campo, atividade dinâmica e interativa, que mobilizam e que têm base no trabalho feito em conjunto, com grupos.

Observa-se que o aluno não deseja mais ficar ouvindo só a fala do professor. Ele valoriza e sabe que sua aprendizagem também depende de suas possibilidades, de seu envolvimento. Embora seja contraditório, com os dados levantados nas estratégias de aprendizagem (pergunta anterior), pode-se inferir que, quando se trata de aprendizagem, o aluno aponta claramente o caminho onde as instituições de Ensino Superior poderiam aprofundar e melhorar os processos de aprendizagem e formação dos alunos, bem como otimizar as metodologias de ensino a serem empregadas pelos professores.

São processos que recomendam como necessárias as atividades que promovam o encontro com o outro, que favoreçam as trocas entre os pares, as discussões, os debates, as técnicas de interação, os jogos, as práticas e o estágio.

Por outro lado, os dados também evidenciam o conceito do prazer como elemento motivador da aprendizagem. Poder-se-ia asseverar, com base nas respostas, que os alunos se sentem mais felizes e parecem sentir-se mais próximos uns dos outros quando utilizam as estratégias categorizadas com o nome de atividades práticas e/ou dinâmicas.

Alcançando a síntese do bloco de respostas acima, em relação ao que o aluno acha que é mais fácil aprender as estratégias que utiliza para facilitar as aprendizagens e as atividades preferidas em sala de aula, pode-se inferir que os dados caracterizam e apontam para: alunos que utilizam principalmente

estratégias de aprendizagem de caráter associacionista; aprendem tendo como referência a metodologia do professor; aprendem mais facilmente aquilo de que gostam ou aquilo que toca a afetividade; preferem atividades ligadas à prática, principalmente direcionadas para trabalhos em grupo.

Ante o desafio de querer saber mais ainda sobre as práticas de aprendizagem, pareceu pertinente introduzir algumas perguntas relativas aos “processos auxiliares da aprendizagem”, conforme é caracterizado por Pozo (2002, p.137). Entre esses processos está a nossa memória.

Os questionamentos foram direcionados desta forma: Onde guardamos os conhecimentos? Como trazer à tona novamente aqueles conteúdos que foram guardados? De que maneira se conecta os novos conhecimentos com os antigos? E, finalmente, como aplicamos os conhecimentos?

A primeira pergunta do questionário foi formulada neste formato: O que o auxilia a lembrar os conhecimentos anteriores? As respostas foram expressas desta forma:

- *estar sempre ligando os assuntos e fazendo analogias;*
- *fazer associações;*
- *fazer relações com o conhecimento aprendido e aquele já estabelecido;*
- *articulação com o novo; organizo, classifico e crio categorias;*
- *correlação que estabelece entre o conhecimento anterior e o atual; - fazer conexões com outros conteúdos mais atuais;*
- *relacionar fatos; criando nexos; cruzar informações;*
- *concatenação de idéias; retomada de pensamentos.*

Outros dados indicaram como recurso mnemônico, a utilização da escrita, da leitura, da audição:

- *anotar, fazer esquemas, resumo;*
- *anotações no caderno, sublinho, palavras chaves;*
- *revisão do material, leitura extra;*
- *ler e reler; ler e escrever depois, estudar ouvir;*
- *prestar atenção, escutar;*



- *palavras marcantes;*
- *o que o professor deu mais ênfase;*
- *conversações, sons, palestras.*

As respostas apontaram para um número significativo de alunos que utilizavam as estratégias de associação e que estavam passando a utilizar a elaboração. Esse fato parece sugerir que o aluno está saindo da repetição, da acumulação do ensino tradicional, movendo-se aos poucos para a elaboração dos conhecimentos.

Pozo (2002, p.153) complementa no sentido de apoiar que tanto os métodos associativos como os mais elaborados de reestruturação cognitiva são necessários no processo de lembrar e recuperar as aprendizagens:

Portanto uma forma de incrementar a probabilidade de recuperar as aprendizagens, (...) será providenciar indícios adequados para o aluno, sejam de caráter associativo, ou, de modo mais elaborado, ligados à organização e compreensão da informação, dependendo do tipo de situações, mais ou menos repetitivas em que deva se produzir essa recuperação.

Alguns alunos ainda utilizam só os mecanismos de escrita, leitura e audição, servindo-se de outra linha de abordagem para analisar a questão,

Dryden (2000) esclarece esse tema relacionado aos estilos de aprendizagem, afirmando que nosso cérebro está dividido em três (3) partes: a instintiva, a emocional e a extraordinária. Além do mais, possui duas partes que trabalham em harmonia: o cérebro esquerdo, que ele denomina “acadêmico”, e o cérebro direito, denominado por ele como “criativo”. “Cada uma dessas partes controla funções diferentes, processando as informações de formas diferentes (...) cada um de nós possui, pelo menos, sete centros de inteligência diferentes no cérebro; mas pouquíssimas pessoas desenvolvem mais do que uma pequena parcela dessa capacidade latente.” (DRYDEN, 2000, p.89)

O citado autor analisa as funções do cérebro, dividindo-o em três áreas: a “inferior”, ou base do cérebro, que controla muito dos seus instintos, como a respiração; a “central”, que controla as emoções e o sistema límbico; a superior, que capacita a pensar, a falar, a raciocinar e a criar, também denominada de “córtex”. Destaca também, que são utilizadas muitas partes diferentes do cérebro juntas para armazenar, lembrar e recuperar informações; descreve, ainda, essas funções fornecendo dados de uma classificação por área. O lado esquerdo controla: linguagem, lógica, números, matemáticas, seqüências, palavras. O lado direito controla: rima, ritmo, música, pintura, imaginação, modelos. (Dryden, 1996, p.82)

De acordo com a classificação, alguns universitários pesquisados estariam utilizando mais o lado esquerdo que o lado direito do cérebro nas estratégias direcionadas para lembrar as aprendizagens; esse fato foi observado pelo volume de respostas nessa direção.

Também foi considerado importante indagar: O que o ajuda a recuperar os conhecimentos anteriores? Nessa pergunta se faz o caminho contrário à pergunta anterior, no sentido de “trazer à tona”, de buscar os conteúdos que ficaram armazenados, enquanto que a anterior se direcionava para completar a informação.

Foram identificadas as respostas mencionando a leitura e a escrita:

- *leitura;*
- *procurar a literatura, livros e textos;*
- *reler palavras-chave, revisão do material; minhas anotações;*

Outros alunos explicaram que recuperavam por meio de mecanismos ligados à memória:

- *memória da aplicabilidade anterior;*
- *memória dos participantes do evento;*
- *memória e consulta de conceito próprio;*
- *estar sempre em contato com o que foi aprendido;*
- *correlação; símbolo;*
- *associações; analogias.*

As respostas abaixo exemplificam outro grupo de universitários sobre como recuperar os conteúdos por intermédio de atividades grupais:

- *discorrer sobre o tema*

Também se encontraram algumas poucas respostas relacionadas com lembrança de conteúdos ligada à prática; são descritas desta forma:

- *situações práticas;*
- *conhecimentos que são utilizados no dia-a-dia*

As recuperações com base na associação se apóiam, segundo Pozo (2002), na semelhança dos elementos contextuais. As categorias de análise demonstram que alguns alunos, quando se trata de recuperar conhecimentos, utilizam também uma estratégia associacionista.

Um número menos representativo da amostra utilizou a linha de raciocínio de elaboração apoiado na leitura, memória e audição. A leitura é identificada por Pozo (2002, p. 242) como sendo uma das estratégias de aprendizagem, de recuperação de conteúdos e de elaboração de significados.

Outro grupo de universitários, com menor representatividade no número de respostas, utilizou uma linha de raciocínio construtiva (elementos mais elaborados com base na organização dos elementos contextuais); explicou recuperar os conhecimentos no grupo, nos debates, nas discussões, na prática.

Percebe-se que, nesse aspecto, as diferenças individuais de cada sujeito identificam sua prática. O esclarecimento do problema foi complementado com a questão: De que forma você faz conexão entre o conhecimento novo e o antigo?

Entende-se por “fazer conexão” como a capacidade de unir os conteúdos novos com os antigos. Uma parte da amostra identificou as conexões mediante respostas categorizadas, como “relacionar”:

- *inter-relações;*
- *conectar; relacionar;*
- *associar; interligando significados.*

Outros alunos caracterizaram as conexões como sendo analogias:

- *analogias; semelhanças;*
- *ligando as características parecidas;*
- *criando lógica.*

Poucos alunos responderam indicando que utilizavam as diferenças na conexão do novo com o antigo:

- *diferenças;*
- *refutação;*
- *mudanças;*
- *comparando.*

Observou-se que, quanto mais mobilizados forem os conteúdos de aprendizagem, mais conexões devem surgir.

Dessa forma, o exercício constante facilita as construções de novas estruturas de aprendizagem.

Piaget (1976) explica “aprendizagem” como um movimento de “reestruturação majorante”, fazendo uma analogia com a forma da espiral e o seu movimento. A espiral jamais retorna ao mesmo ponto; ela continua seu movimento em círculos, sem se fechar totalmente, permitindo a renovação.

De outro ângulo, Dryden (1996, p. 93) fala a respeito:

Se você quiser lembrar-se de alguma coisa, tudo o que tem a fazer é associá-la (ligá-la) a algum item conhecido ou estabelecido, (...) é como se cada um de nós possuísse uma extraordinária capacidade para armazenar a informação, e para recordá-la quando desencadeamos a associação correta. (...) Atualmente, muitos pesquisadores estão convencidos de que podemos absorver as informações com muito mais rapidez e eficiência quando nosso cérebro está em estado de “vigília relaxada”.

O autor referido sugere uma linha de ação docente apoiada em um clima de “vigília relaxada”, ou seja, sustenta que um ambiente tranquilo e descontraído facilita a absorção da aprendizagem.

Desse modo, encontram-se as informações: para realizar as conexões entre o novo e o antigo, o aluno vale-se das relações, das analogias e das diferenças.

De tal modo, podemos inferir, quanto aos aspectos relacionados com os métodos de memorização, que o aluno se lembra dos conteúdos utilizando ora estratégias de associação, ora estratégias de elaboração. Para recuperar os conteúdos, ele também usa uma linha de raciocínio associacionista, e as

conexões com os conhecimentos novos e antigos são realizadas por meio das capacidades de relacionar, estabelecer analogias e perceber as diferenças.

Na seqüência, averiguou-se sobre a aplicação das aprendizagens com a formulação da questão: De que forma você aplica os conhecimentos aprendidos? As respostas de todos os alunos da amostra caracterizaram a asserção sobre os conhecimentos e a prática:

- *na prática; nos estágios; no trabalho;*
- *em uma situação profissional;*
- *no dia-a-dia;*
- *na intervenção, revendo atitudes na vida profissional;*
- *na vida de um modo geral e não restrito ao profissional;*
- *no meu discurso diário.*

Os dados levantados foram coerentes com as expectativas. Espera-se que, no curso de Ensino Superior, o aluno esteja sendo instrumentado para uma prática profissional.

Behrens (1996, p. 63) comenta a respeito: “A busca do conhecimento demandaria a criação e a participação efetiva dos alunos no processo educativo (...) um desafio se impõe (...) um novo docente seria desafiado a criar grandes projetos do conhecimento aliados à pesquisa.”

Assim sendo, a ênfase na formação prática é um componente de fundamental relevância. O tipo de saber que passa a ser valorizado é o saber prático, o saber que pode resolver os problemas do cotidiano.

A perspectiva da prática relacionada com os processos de aprendizagem considera relevante pesquisar os processos de aprendizagem metacognitivos para observar como eles se encontram atualmente na percepção dos alunos.

### 3.4 OS PROCESSOS METACOGNITIVOS

Para abordar “metacognição” é preciso, primeiro, compreender o significado desse termo. Na década de 1970, ele começa a ser empregado a partir das proposições de alguns autores:

A metacognição e os conceitos relacionados têm sido utilizados nos campos da psicologia cognitiva, da inteligência artificial, das habilidades humanas, da teoria da aprendizagem social, da modificação cognitiva do comportamento, do desenvolvimento da personalidade, da gerontologia e da educação (...) metacognição é a cognição sobre a cognição. (FLAVELL, 1999, p. 126)

Quando se fala em “cognição” entende-se que se trata das atividades que levam à apropriação do conhecimento. Metacognição são, portanto, todas as atividades mentais que envolve tomada de consciência, reflexividade e domínio sobre os próprios processos de aprendizagem, que se realizam para a obtenção do saber, na resolução dos conflitos e na construção do conhecimento.

Grégoire, (2000, p.161), complementa com a afirmação, “processo de tomada de consciência pelo sujeito de seu próprio processo de aprender”.

Esta linha de abordagem sugere que, se o sujeito amplia o conhecimento sobre o que acontece com o seu mundo interior, melhora assim sua condição de aprendiz.

Flavell (*in* Portilho 2000) define metacognição com estas palavras:

Conhecimento sobre a natureza das pessoas enquanto cognitivas, sobre a natureza das diferentes tarefas cognitivas e sobre possíveis estratégias que poderiam ser aplicadas para a solução das diferentes tarefas, ou seja, os conhecimentos que as pessoas têm sobre a maneira de executar uma série de ações para resolver uma tarefa.

Doly. (1999, p. 24) também contribui quando acrescenta idéias sobre os controles exercitados nas atividades de aprendizagem:

Assim controlar a gestão de uma tarefa é estar, desde o início até o fim, em estado permanente de pré correção da sua atividade em relação ao objetivo para poder guiá-la, avaliá-la, notar os erros e regulá-la (...) Este controle interno constitui portanto, um meio de se guiar sozinho e de ser autônomo na gestão das sua tarefas e aprendizagens.

Deste modo, continuando na análise e compreensão do tema “aprendizagem no curso superior”, foi considerado que os aspectos “consciência, reflexão e domínio” pertencem aos estudos da metacognição e precisavam ser abordados nesta pesquisa.

As autoras Romanowski e Wachowicz (*in* Anastasiou, 2003, p. 131) propõem o seguinte a respeito do tema “metacognição”:

A metacognição traz uma nova possibilidade para a realização da auto-avaliação: avaliar-se a ajustar-se está além de manifestar a impressão superficial sobre a própria aprendizagem (...) Além disso, o desenvolvimento da metacognição favorece processos de autonomia e a manifestação dos estilos de aprendizagem, implicando na reflexão consciente para a seleção de procedimentos eficazes, retirando o aluno da cômoda atitude de executor das determinações do professor...

No sentido de averiguar sobre esse tema, foram efetuadas algumas indagações a respeito. A primeira pergunta foi formulada assim: Costuma refletir sobre seu processo de aprendizagem?

As opções de resposta foram sim e não, com uma opção para livre explicação. Posições pelo “sim” foi maioria. Apresentaram-se algumas explicações, confirmando a questão:

*- procuro todo semestre refletir o que foi produtivo e o que não foi, procurando entender os motivos que me levaram a isso;*



- aos poucos analiso o modo pelo qual faço minhas atividades e preparo-me para atividades futuras;
- na verdade sempre penso como vou estudar para tal matéria, reflito se o meu método de estudo está correto e principalmente se estou conseguindo aprender a ouvir na sala de aula;
- costumo refletir, pois percebo como aprendemos e o que aprendemos ao decorrer do tempo o quanto isto é reconstruído durante o processo;
- a reflexão acontece a cada momento em que o aprendizado é colocado em prática, além disso, os momentos em que vemos falhas nos processos são momentos de refletir sobre eles.

As categorias achadas com respeito à reflexão nos processos de aprendizagem podem ser relacionadas com outras funções cognitivas. Por exemplo, a reflexão e planejamento quando um aluno responde:

- durante alguns minutos é bom refletir sobre o que incorporou na vida e o que deve ser aprimorado.

Outra resposta nos remete à reflexão em relação à regulação:

- quando estou com dificuldades procuro refletir sobre o que está acontecendo.

As posições dos alunos diante da pergunta comprovam que eles não estão alheios, costumam pensar, analisar o que acontece com eles quando aprendem.

Averiguando os aspectos referentes à “consciência” que os alunos têm sobre as suas próprias aprendizagens, achou-se oportuno perguntar: Você considera que tem consciência do seu processo de aprendizagem?... As opções de resposta também foram “sim” e “não”, com uma para livre explicação. As respostas tiveram ampla representatividade pelo “sim”. Dessas, são apresentadas algumas a seguir:

- criei alternativas para melhorar;

- *sei o que aprendi;*
- *sempre me julgo o quanto entendi;*
- *a consciência desse processo vem da utilização dele;*
- *sempre me tento autoavaliar, pois posso analisar como está acontecendo e se é o melhor momento para conhecer determinado assunto;*
- *refletindo é possível ter consciência, pois sei o modo como consigo aprender;*
- *sei como devo agir para melhor aprender.*

Parece tratar-se, de fato, da consciência que os alunos têm de sua aprendizagem, como se depreende de suas respostas. A consciência, segundo Pozo (2002 p.89), “constitui um processo transversal aos anteriores”. Ele afirma que o aluno pode utilizar-se dos mecanismos anteriormente propostos, tais como “lembrar, recuperar, conectar, de modo mecânico”. Esse “modo mecânico” pode ser controlado pelo professor, mediante o estabelecimento de certas condições para as aprendizagens. Mas o ideal seria que os próprios universitários, de maneira progressiva, fossem se conhecendo e se conscientizando dos seus próprios processos de aprendizagem e do tipo de prática que os favorece.

Portilho (2000) analisa o tema e afirma: “De uma forma abrangente, se observam dois aspectos diferentes no termo metacognição: a consciência do próprio conhecimento e o controle ou regulação dos processos de conhecimento”.

A autora mencionada utiliza o conceito “controle ou regulação dos processos de conhecimento” sobre as aprendizagens. O conceito de “domínio” dos processos de aprendizagem é entendido nesta pesquisa como um sinônimo de “controle”. Sob esse prisma foi utilizado no questionário, conjuntamente com o conceito de “consciência”, no sentido de se entender que são componentes da metacognição.

Conseqüentemente, objetivando identificar o domínio que os alunos têm sobre os processos de aprendizagem, perguntou-se: Você considera que tem domínio sobre seu processo de aprendizagem?... As opções de escolha também foram “sim” e “não”, com uma opção para livre explicação. Os alunos que optaram pelo “sim” se ativeram a este formato:

- *a partir de uma organização pura é possível ter domínio de seu aprendizado, buscando complementar quando necessário;*
- *quando preciso sei como fazer pra aprender;*
- *garanto que sim, pois tudo que aprendo uso no cotidiano de maneira correta;*
- *eu sou a responsável pela minha aprendizagem; tenho muito para aprender;*
- *cada pessoa é responsável pelo que quer aprender e pelo que é aprendido*

As respostas mais significativas de alguns alunos se caracterizaram pelo “não”, tendo domínio sobre os processos de aprendizagem. Assim o fizeram:

- *eu posso complementar o meu aprendizado, mas muitas coisas dependem do que vem do externo, do meio;*
- *porque não depende só de mim, depende dos professores também;*
- *pois não aprendo tudo o que gostaria;*
- *porque não depende só de mim e sim de todos os participantes do processo;*
- *nem sempre isso é possível, porque nem sempre consigo absorver tudo que gostaria, existem coisas onde não consigo dominar algum fator externo;*
- *acho que minha aprendizagem está ligada a mim mesmo, mas também está ligada a estrutura da instituição.*

Cabe, neste momento, quantificar as respostas. Elas se dividiram em 60% pelo “sim” e em 40% pelo “não”. Isso nos leva a deduzir que alunos do curso superior, embora demonstrem ser conscientes, uma grande parte deles, na proporção de 40% , ainda diz não controlar nem dominar a aprendizagem. A informação colhida contribuiu para acrescentar que os alunos universitários ainda estão longe de ser autônomos nos processos de aprendizagem.

Embora Piaget não fale diretamente em metacognição na sua obra, pode ser atribuído a ele, segundo Grangeat (1997, p. 27), ser um dos fundadores da concepção quando explica, referindo-se ao movimento da inteligência:

Com efeito, no modelo piagetiano, o desenvolvimento da inteligência faz-se de uma inteligência pelo corpo (prática ou sensorio motora), a uma inteligência cognitiva (abstrata ou operatório concreto e depois formal), que compreende e resolve os problemas por raciocínios lógicos. (...) o sujeito passa a uma inteligência formal, capaz de escolher e justificar a sua estratégia, que “compreende” como ela faz para fazer. O que supõe uma tomada de consciência (...), houve reconstrução para uma tomada de consciência que permitiu descontextualizar a acção de que o sujeito partiu (...) A tomada de consciência é assim um processo que intervém (...) para operar uma reformulação conceptualizada dos procedimentos postos em acção para atingir um fim.

Quando Piaget se refere ao desenvolvimento, à passagem das inteligências de um estágio para outro, entende-se que está expressando, no último estágio - o formal – que o sujeito deveria atingir sua maturação cognitiva. As atitudes que refletem a maturação cognitiva são a tomada de consciência e a reformulação dos conceitos pela reflexão. Pode-se dizer que, quando consegue esse grau cognitivo, o sujeito está numa condição de autonomia, o que o caracteriza como pessoa adulta.

Diante dessa concepção, poder-se-ia afirmar, com segurança, que os universitários pesquisados não demonstraram ter atingido o estágio de pensamento formal, também chamado de “hipotético-dedutivo”. Portanto, não atingiram ainda a maturidade cognitiva.

Finalmente, uma indagação que acrescenta dados para a análise das práticas de aprendizagem no curso superior, relacionadas com a metacognição, objetiva saber se o aluno se conhece, se sabe a respeito das estratégias mais utilizadas por ele próprio e se é capaz de identificar quais as

estratégias de aprendizagens com as quais se identifica mais, aquelas que são utilizadas em sala de aula.

Para atender a essa indagação, foi formulada uma questão caracterizada como fechada e de múltipla escolha. Foram apresentadas por escrito algumas estratégias de aprendizagem utilizadas, entre elas, resenhas, interpretação de texto, debates, seminários, oficinas, portfólio, laboratório pela internet. Pediu-se que as respostas fossem preenchidas. Foi formulada assim: Que tipo de estratégia de aprendizagem você mais utiliza?

As estratégias mais apontadas foram: debate, estágio, trabalho em grupo, práticas diversas. Isso nos levou a deduzir que um grande número dos universitários pesquisados identificara o trabalho em conjunto como sendo a prática mais utilizada.

Pode-se afirmar, de acordo com os dados levantados em relação às práticas de aprendizagem, que o aluno do Ensino Superior aplica seus conhecimentos na prática e assim a considera como fator fundamental; costuma refletir, embora não tenha domínio sobre os processos de aprendizagem; e mais: consideram o debate, o estágio e o trabalho em grupo, como as estratégias mais utilizadas e preferidas.

### 3.5 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Apresentam-se, a seguir, as análises do sujeito que aprende, nos questionamentos relativos às dificuldades de aprendizagem no curso superior. Analisa-se agora a perspectiva do aluno, sujeito que aprende, em relação ao

objeto de estudo, isto é, focando os obstáculos que, segundo os universitários, se interpõem impedindo as aprendizagens.

Weiss (2004, p. 16) analisa o tema e fala das dificuldades de aprendizagem nestes termos: “Considera-se como fracasso uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da instituição; essa questão pode ser analisada e estudada através de diferentes perspectivas: da sociedade, da escola e a do aluno”. Analisa-se nesta pesquisa a perspectiva da escola e do aluno.

Dessa forma, com a intenção de continuar averiguando, indagou-se sobre os obstáculos que o processo enfrenta, relacionados com atenção, objeto de conhecimento e estratégias utilizadas para superá-los. Nessa ordem, são apresentados a seguir questionamentos, começando pela pergunta: O que dificulta sua atenção na sala de aula e impede a sua aprendizagem?

As categorias que resultaram do levantamento das respostas dadas pelos universitários foram duas: uma relacionada à atitude dos alunos e a outra à dos professores. Dessa forma, as respostas que foram apresentadas, orientadas para o principal motivo que dificulta a atenção em sala de aula, foram as atitudes dos próprios alunos, a saber:

- *alunos conversando.*
- *conversas paralelas.*
- *entrada e saída de alunos.*
- *colegas não colaboram.*
- *falta de educação e concentração.*
- *tumulto.*

A segunda categoria pode ser relacionada com as metodologias e as estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula. Os alunos se expressaram desta forma:

- aulas monótonas;
- profissionais desmotivados;
- apáticos; falta de preparação da aula;
- professor lento; professor não didático;
- mesmo tom de voz;
- falta de interesse do professor;
- professor que vai de um assunto a outro muito rápido.

A primeira categoria de análise relaciona-se com comportamentos e atitudes de alunos em sala de aula. Alerta para questões éticas e disciplinares.

As análises recentes, entre elas a de Robbins, 2002, integram algumas observações comportamentais direcionadas ao mundo das instituições. Propõem que os indivíduos – trabalhadores, aprendizes - possam ser segmentados de acordo com o seu comportamento e valores, fortemente influenciados pela história. Percebe-se atualmente uma sociedade tão envolvida com as questões financeiras, com o *status*, a sobrevivência, a competitividade, o prazer imediato aliado à idéia de felicidade, esquecendo a ética e os valores nela incluídos.

Nesse contexto, alguns pais, devido à corrida para o consumo, ficam desorientados em relação ao seu *status* social e também ao seu papel, pois não amadurecem o suficiente para orientar seus filhos quanto a questões éticas.

Giokavate (2001, p.20) complementa a respeito:

Educar é muito mais do que mimar, dar amor, atenção e trata-los com delicadeza: é acima de tudo, formar moral e praticamente cada nova geração. As crianças precisam aprender que as relações humanas são baseadas na troca, de modo que lhes cabem também retribuições. Basta que tudo o que há de melhor é dirigido a elas. Um dia serão adultas e responsáveis e é para isso que tem de ser preparadas desde o início.

Com isso, as instituições educativas passam a se responsabilizar por outros aspectos da formação humana, que não foram abordados em profundidade pela instituição familiar. A pesquisa indica questões relacionadas com a educação ética no curso superior, para serem abordadas em maior profundidade.

A análise da segunda categoria de respostas desvenda uma questão que pode estar também relacionada com consciência e domínio dos processos de aprendizagem. Quando o aluno percebe que a razão da dificuldade de aprendizagem é causada pela metodologia do professor, de fato não tem consciência nem tem domínio do seu processo de aprendizagem.

Portanto, novamente a pesquisa revelou que os alunos pesquisados não são sujeitos do seu próprio aprender. Não se trata de negar a importância do papel do professor em sala de aula, mas de reconhecer os indicativos da realidade.

Essa resposta também poderia ser conectada com o aspecto analisado no capítulo anterior. Refere-se à perspectiva de alguns alunos ainda estarem utilizando estratégias de aprendizagem de origem associacionista, na base da repetição simples. Ou seja, o fato de não ser autônomo, não ter domínio, nem consciência dos processos de aprendizagem justifica-se ao se saber que o aluno utiliza estratégias de repetição, dependendo exclusivamente daquilo que é transmitido pelo professor. Daí a importância que os alunos atribuem às metodologias empregadas pelos professores em sala de aula.

A seguir, investigou-se outra questão, que acrescenta informações aos problemas de aprendizagem; foi apresentada neste formato: O que é mais difícil aprender?



As respostas apontaram para as categorizações abaixo expostas e complementam a interpretação do item anterior. Segundo a pesquisa, estratégias dos professores também seriam as causadoras dessa problemática, para os conteúdos abordados em sala de aula sem contextualização:

- coisas que não acontecem no dia a dia;
- distantes da realidade;
- temas que não vejo necessidade;
- não acho que usarei no futuro;
- o que não vislumbro contextualização na minha vida;
- coisas que não tem aplicabilidade;
- algo que não tem lógica nem faz sentido;
- distante do cotidiano.

Outro grupo de alunos indicou que são as atitudes dos professores as causadoras da sua falta de atenção em sala de aula. As respostas foram assim expressas:

- método utilizado pelo professor; quando o professor não cita exemplos;
- conteúdo dado de forma monótona, professor que não interage;
- monólogo;
- conteúdo que vem pronto, não te faz pensar; não dá chance de debate;
- matérias que possuem somente teoria nas aulas, com muitos conceitos;
- aulas expositivas.

Os dados alcançados conduzem para conteúdos abordados por docentes sem contextualização. Compreende-se o termo “contextualização” no sentido de se relacionar sempre teoria e prática e vice-versa, tendo a visão da totalidade.

Behrens M. (2000, p. 112) escreve e argumenta sobre o tema “contextualização”:

A contextualização incita a visão holística (...). O professor precisa argumentar e explorar o tema como um todo, instigar os alunos a visualizar o todo com suas referidas partes. Torna-se essencial que os alunos se localizem historicamente diante da temática proposta. Cabe valorizar e explorar o tema, mostrando a conexão e a inter-relação que se estabelecem com os tópicos investigados.

Observa-se, também, que o aluno não tem domínio e pouca consciência realmente do seu processo de aprendizagem (dados das questões anteriores). As informações levantadas nessa questão continuam ainda na linha de abordagem em que as causas das dificuldades de aprendizagens são externas.

De fato, os professores precisam refletir sobre suas práticas de ensino e adequar-se às transformações que os novos tempos exigem. Precisam também direcionar o ensino para o autoconhecimento dos alunos e à certeza de que a aprendizagem também depende das atitudes deles, enquanto sujeitos do seu próprio aprender.

A próxima pergunta que complementa o tema é: Quais as estratégias auxiliaadoras utilizadas para superar as dificuldades da sua aprendizagem?

As categorias que resultaram da análise foram: leituras, pesquisa, trabalho de grupo, prática e ação. As respostas continuaram evidenciando o tipo de raciocínio utilizado pelos alunos também em situações de dificuldade com a aprendizagem. Na categoria “leitura”, concentrou-se o maior número de respostas, que foram expressas desta forma:

*- leituras complementares;*

Outros alunos responderam, para enfrentar os problemas de aprendizagem, que utilizam estratégias de pesquisa, trabalho de grupo e prática no cotidiano. As respostas assim se materializaram:

*- praticar; pesquisar; questionar;  
- busca de pessoas com mais conhecimentos;*

- *estágios obrigatórios que juntam teoria e prática;*
- *pesquisar mais bibliografias;*
- *buscar diferentes meios de adquirir o conhecimento.*

Outro grupo de alunos disse enfrentar as dificuldades de aprendizagem trabalhando em grupos, e se expressaram desta forma:

- *refletir a matéria e discutir com o grupo.*

Alguns universitários demonstraram enfrentar as dificuldades de aprendizagem por meio das práticas profissionais, assim se expressando:

- *tentar levar para a vida pessoal como profissional, para ver o que e onde poderia ser aplicado;*
- *pensar como vai me auxiliar na prática;*
- *procurar coisas úteis para relacionar com a teoria.*

Parece que, para enfrentar as dificuldades, eles, os alunos, utilizam estratégias construtivistas. A leitura é um tipo de aprendizagem por reestruturação, uma estratégia de “elaboração”, com a finalidade de construir significados internos. (POZO, 2002, p 242). Entende-se que a leitura é uma inteligência lingüística.

Yus (2000, p.64) define a inteligência lingüística com as seguintes palavras:

Referir-se às palavras escritas e faladas; é a aprendizagem e o conhecimento por meio do relato e da escrita de histórias, da memorização de fatos, da poesia etc. A psicologia tradicional sempre sustentou o caráter inteligente da capacidade lingüística, sendo de fato uma parte importante nos testes.

Segundo Zilberman (2004), a leitura é a interação verbal entre determinados indivíduos. É um processo de natureza social, não individual. Essa autora mostra-nos um exemplo de leitura no quadro de Renoir “A mulher

e seu livro”, onde imaginamos essa leitura como um ato extremamente silencioso. Na verdade, ela diz que a leitura não é, de maneira alguma, um ato desligado de tudo; é na interação verbal que os indivíduos se comunicam.

Assim, as condições de acesso crítico ao texto possibilitam a existência de um leitor ativo, que dialogue criativamente com o texto, a ponto de essa leitura interferir em sua própria vida. Pressupõe então uma rede complexa de inter-relações, que vão desde a questão macroeconômica, social e educacional até a cultural e pessoal. Ela também faz uma diferenciação em relação às leituras.

Afirma que a língua escrita para a classe dominante faz o discurso da verdade de um saber. Por outro lado, a escrita está sempre intimamente ligada à leitura. O seu uso é privilégio que se reserva para as classes dominantes. Por isso, a escrita traz marcas dessas classes, não só das formas lingüísticas como também da ideologia. O grupo social ao qual o sujeito pertence é determinante em sua leitura e interpretação.

Zilberman (2004), ainda defende que a aquisição da leitura se transforma em um instrumento de ascensão social. Isso confirma a hipótese de a leitura ser um instrumento a mais a serviço da escalada econômica no contexto atual.

Ainda assim, o texto não preexiste à sua leitura; por outro lado, leitura não é aceitação passiva, mas é uma construção ativa, pois cada leitura é nova escrita de um texto. Um mesmo texto multiplica-se em infinitos textos conforme a quantidade de leituras. Isso é o que Pozo (2002), chama de “aprendizagem por reelaboração”.

A leitura é uma das poucas aquisições humanas que podem libertar ou dominar na mesma intensidade. Ela pode ser considerada, após a linguagem oral, uma das principais formas de comunicação e expressão do pensamento.

Também é pela leitura que se transmitem as ideologias que interessam, sendo, então, essencial que se conscientize os indivíduos, tanto os que aprendem como os que ensinam, a respeito de como ler e analisar cuidadosamente o que foi lido, no sentido da reelaboração proposta pelo autor citado. Ensinar os alunos a se tornarem leitores críticos é uma das principais funções do Ensino Superior. Propiciar aos alunos situações onde isso possa ocorrer é um dos caminhos que vêm sendo propostos já faz algumas décadas.

Por outro lado, outros alunos dizem enfrentar dificuldades de aprendizagem no trabalho em grupo.

Osório (2000) situa no seu livro as abordagens grupais numa visão prospectiva, que nos permite avaliar seu papel e significado no universo das ciências humanas neste novo milênio, enfatizando a teoria da comunicação e apontando para uma mudança do paradigma intrapsíquico para o interacional. Utilizam-se suas argumentações para analisar a questão que emerge dos dados da pesquisa. Esse autor menciona a importância dos grupos nos dias de hoje e nos conta, de maneira sistemática, os fatos mitificados no decorrer do tempo, em que os indivíduos formavam grupos para multiplicar ou resgatar a cota do poder individual a que se achavam com direito, ou da qual se julgavam despojados. Segundo ele, a origem dos processos grupais apóia-se num tripé básico de sustentação: a psicanálise, o psicodrama e a teoria sistêmica. Estabelecendo uma imagem para compreender as abordagens grupais, poder-

se-ia explicitar que a dinâmica de grupo seria a argamassa, e as demais teorias, os tijolos da construção.

Numa breve descrição das diferentes abordagens, a Psicanálise constitui-se um método clínico que pressupõe uma relação dual. Sendo assim, o grupo foi, em seus primórdios, uma extrapolação dessas circunstâncias. A psicanálise traz, em sua essência, o conceito de transferências e contratransferências que se manifestam a partir do inconsciente dos indivíduos.

Trata-se de fenômenos que, segundo Kupfer (1990), permeiam qualquer relação humana. Mas o ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina, ou, também, pode-se falar, a que está intermediando. Não há ensino sem um professor, sem um mediador. Na perspectiva psicanalítica não se focalizam os conteúdos, mas o campo que se estabelece entre o professor e seu aluno. A esse campo dá-se o nome de “transferência”. Numa perspectiva psicanalítica, o professor pode organizar seu saber, mas não tem controle sobre seus efeitos, não conhece as repercussões inconscientes de sua presença e ensinamentos.

Ainda numa perspectiva psicanalítica do trabalho com grupos, pode-se afirmar que o professor não tem o total domínio das suas ações. O aluno manifesta sua preferência por trabalhar em grupo, talvez percebendo essa condição de semiliberdade.

Dentro das argumentações de Osório (2000), o Psicodrama, enquanto teoria de sustentação do trabalho grupal é, por sua vez, um derivado até certo ponto da sociometria de Moreno (1975). Como desdobramentos dos seus estudos, encontram-se a espontaneidade, a interação e troca dos papéis e a comunicação grupal.

Quando se pede para os alunos “dramatizar situações” em sala de aula, está sendo utilizada a terminologia moreniana. Toda dramatização trabalha o conceito de “papel”, como se lê abaixo:

O termo inglês *role* (= *papel*), originário de uma antiga palavra francesa (...), deriva do latim *rotula*. Na Grécia e também na Roma Antiga, as diversas partes da representação teatral eram escritas em “rolos”, e lidas pelos pontos aos atores que procuravam decorar seus respectivos “papéis”. (...) Assim por sua origem, o papel não é um conceito sociológico ou psicológico; entrou no vocabulário científico através do teatro. (...) O papel é a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos. (MORENO, 1975, p. 27)

Espera-se que, quando um aluno dramatiza uma situação em sala, ele esteja, em tese, desempenhando o papel que irá ocupar futuramente na sua ação laboral.

Moreno (1975, p.29) complementa, em relação ao trabalho com grupos:

A percepção do papel é cognitiva e prevê as respostas iminentes. A representação do papel é uma aptidão de desempenho de escassa aptidão para a sua representação e vice-versa. O desempenho dos papéis é uma função tanto da percepção como de representação de papéis. A aprendizagem de papéis, em contraste com o desempenho de papéis, é um esforço que se realiza mediante o ensaio de papéis, a fim de desempenhá-los de modo adequado em situações futuras.

O Psicodrama ainda hoje conserva o mesmo eixo fundamental de quando foi criado, constituído pelos seguintes elementos: cenário, protagonistas, diretor, público e a cena apresentada, que se alicerça na “teoria dos papéis”. O método usa a representação dramática, a cena como centro de sua abordagem dos problemas humanos; essa representação une a ação à palavra, privilegiando o contato corporal, motor, tátil, ao lado da comunicação verbal.

Esse tipo de técnica, segundo os alunos, facilita o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Cabe destacar que, nas últimas décadas, houve um avanço, um incremento, um estudo das técnicas grupais, tanto no âmbito da saúde como no educacional.

O questionamento a seguir foi destinado a saber sobre aprendizagens que causam desconforto. Foi formulada a seguinte pergunta: Cite uma atividade que não promoveu uma aprendizagem significativa e que você não gostaria de que se repetisse.

Aqui apareceu grande número de respostas em branco. Apresentaram-se da forma abaixo, endereçadas para as aulas teóricas e para as estratégias de ensino de ordem transmissiva:

- aulas expositivas, que não chame a atenção, sem possibilidade de discussão;  
*palestra monótona;*
- aulas teóricas;
- aulas repetitivas sem interesse;
- muita teoria e pouca prática;
- aula sem exemplos;
- monólogo.
- professor que não interogue.

Outros poucos alunos colocaram como causas os recursos técnicos mal utilizados:

- recursos técnicos em excesso
- aulas sucessivas com transparências em retro projetor
- multimídia
- slides.

Alguns alunos comentaram sobre a voz dos professores e sobre a terminologia utilizada:



- *linguagem do professor pouco acessível e difícil;*
- *tom de voz sem didática;*
- *voz baixa.*

E, por último, houve quem falasse das avaliações, expressando-se desta forma:

- *aprendizagem sobre pressão*
- *provas sobre pressão.*

Ocorreu grande número de respostas em branco ante essa questão. Como interpretar? Parece tratar-se de um aspecto inibitório, causado pelo fato de o próprio professor ter aplicado o questionário aos seus respectivos alunos.

Por outro lado, pode-se inferir também um fator desencadeante da omissão das respostas, que é o caráter ainda predominante nos cursos, nas bases condutistas comportamentais. Entre eles estão os processos de avaliação: o castigo ou a recompensa representado na nota, a qual pode levar à reprovação.

Seguindo na investigação, perguntou-se: Qual a área de conhecimento parece mais difícil? Apenas uma categoria refletiu o conteúdo das respostas em direção às ciências exatas, assim se expressando:

- estatística;*
- cálculo;*
- abstratas;*
- física;*
- química;*
- ciências da computação*

O fato de haver realizado o estudo dentro de um curso voltado para o aspecto humano e social ilustra as respostas.

O último questionamento direcionado às dificuldades de aprendizagem foi apresentado nestes termos: Qual a atividade em sala que gera mais angústia?

Os dados apontaram para três categorias de análise: aulas meramente expositivas; a didática do professor e as avaliações. As respostas indicativas de serem aulas meramente expositivas o que causa angústia foram relatadas assim:

- *resumos e apresentação de textos;*
- *aula expositiva;*
- *apresentação oral;*
- *leitura em sala de aula.*
- *palestras*

Vários universitários indicaram que a didática do professor era a causadora das suas angústias, como, por exemplo:

- *aulas de alguns professores que não tem didática;*
- *quando o professor fala e não para, não utiliza meios que facilitem a aprendizagem, não proporciona debates ou não abre para que os alunos perguntem no meio de sua aula e sim só no final de sua explicação;*
- *quando o professor fala, sem parar, teoria, teoria, sem exemplificar a prática;*
- *não poder participar da aula;*
- *professores desmotivados.*

Alguns alunos comentaram que se angustiavam com os métodos avaliativos centrados nas provas, e o fizeram desta forma:

- *qualquer tipo de avaliação, principalmente escrita;*
- *responder questionários;*
- *provas;*
- *perguntas improvisadas para os alunos sem aviso e preparação;*
- *pressão em momentos em que somos colocados a prova.*

As informações fornecidas trazem a polemica questão das avaliações. De fato o aluno está dizendo que se sente angustiado ante uma prova. Este

aspecto da aprendizagem, a avaliação, vem sendo abordado na última década nas pesquisas de educação.

A esse respeito Romanowski e Wachowicz *in* Anastasiou (2003 p. 130), propõem a auto-avaliação, com base nos processo metacognitivos.

Quando os alunos participam, examinando os aspectos implicados na análise da cognição, ampliam sua autonomia e a qualidade de suas produções, favorecendo a articulação dos conhecimentos. Os procedimentos utilizados na organização das informações, as experiências prévias, os processos cognitivos, a motivação existente, as atitudes e os compromissos, as estratégias de aprendizagem e a metacognição entram em jogo combinado e articulando todos os componentes e resultando numa aprendizagem singular que, apesar da complexidade, pode ser percebida pelo aluno ao realizar a auto-avaliação.

Por outro lado existem as afirmações dos estudiosos que compõem o grupo de pesquisa sugerindo que, o tipo de avaliação formativa contribui nos processos metacognitivos.

Grégoire, (2000, p.161), compõe esse grupo, contribuindo com a afirmação: “A regulação seria o modo como o sujeito controla, muda e adapta suas ações para obter o resultado desejado”.

Romanowski e Rosenau, (2006), ainda acrescentam que a avaliação formativa e interativa possibilita ao aluno regular a sua aprendizagem. Ao realizar a autoavaliação do que e como faz a aprendizagem e pode contar com a ajuda do professor e dos colegas. Na promoção da autoregulação professor e alunos explicitam os critérios desejáveis. Em decorrência nas aulas e atividades promovem os ajustes necessários dos critérios prévios na direção de obtenção de resultados melhores, correção de desvios, inclusão de novos procedimentos o que faz o processo vivo, pulsante.

Um número bem menor de universitários disse ficar angustiado com atividades expositivas em sala de aula. Ou seja, quando o próprio aluno tem que dar a aula, assumir o papel do professor, quando deixa de ser ouvinte e passa a ensinar, quando passa de receptor para transmissor, quando tem que assumir um papel de responsabilidade maior. Eis como se manifestou esse grupo:

- de raciocínio rápido e em público;*
- aqueles que eu tenho que me expor;*
- deixar os alunos lerem textos e discutirem em sala de aula;*
- trabalho em grupo;*
- atividades de debate.*
- atividades em grupo sendo o grupo pré-estabelecido sem o conhecimento do aluno;*
- seminários.*

Assim, identificadas as categorias de análise resultantes das dificuldades dos alunos em relação às atividades causadoras de angústia em sala de aula, as quais, segundo eles, estariam obstaculizando uma aprendizagem significativa, pode-se concluir serem elas consideradas um sinal de alerta para uma prática didática.

Neste ponto, às causas das angústias sentidas, os universitários adicionaram o tema das provas e das avaliações.

Muitos questionamentos e estudos estão sendo realizados sobre avaliação, direcionados à pergunta: Pode a avaliação melhorar a aprendizagem?

Santos (2005) investigou, em trabalho de mestrado, o tema “avaliação”, tendo chegado às informações de que os professores também se sentem angustiadados frente aos métodos utilizados:

Os professores do Ensino Superior apontam algumas dificuldades no desenvolvimento da prática de avaliação da aprendizagem. Manifestam uma angústia constante entre

assumir uma prática exigente no resultado obtido pelo aluno com cobrança por meio de provas mais rigorosas e uma prática de avaliação mais participativa. O rigor representa viabilizar um ensino que garanta a apropriação efetiva do conteúdo. A participação implica aceitar as limitações dos alunos, uma prática de ensino menos exigente. (SANTOS 2005, p.112)

Assim, a pesquisa também aponta para uma real necessidade de transformações nos métodos avaliativos que vêm sendo usados pelas comunidades acadêmicas.

Conseqüentemente, analisando as questões pesquisadas, chegou-se a alguns indicativos referentes às dificuldades de aprendizagem em cursos superiores. De acordo com os dados levantados, pode-se afirmar que o que dificulta a atenção na sala de aula são atitudes de professores e alunos. As atitudes dos alunos são identificadas em direção a conflitos de ordem ética, em seus desdobramentos de valores e de respeito. Quanto aos professores, os apontamentos são orientados no sentido de abalizar questões coligadas com a desmotivação, em suas nuances, a estratégias utilizadas em sala de aula.

Quanto ao que é mais difícil aprender, os alunos apontaram que isso depende de condições estritamente externas, mais precisamente de atitudes dos professores, dado que enfatiza, mais uma vez, a falta de conscientização e de domínio nos processos de ensino/aprendizagem.

As estratégias utilizadas para superar as dificuldades foram, aproximadamente, numa relação de pouco mais da metade, de tipo construtivista. Os outros alunos ainda utilizavam raciocínio de tipo associacionista.

Os dados levantados a respeito das atividades rejeitadas pelos alunos, as quais não promoviam aprendizagens significativas e geravam angústia, mas que continuavam sendo utilizadas, revelaram estes resultados: aulas

expositivas, recursos técnicos em excesso, aprendizagem sobre pressão e didática centrada nas provas.

### 3.6 CRÍTICAS SOBRE APRENDIZAGEM

Finalmente, analisam-se na seqüência os subsídios obtidos por intermédio da última sondagem do questionário relativa ao sujeito que aprende denominada “tribuna livre” e foi formulada pela problematização: Fale sobre aprendizagem no Ensino Superior. Faça sua crítica.

Observou-se, neste ponto, que os assuntos se repetiram e iam sendo confirmados um a um no fechamento do questionário.

Encontraram-se, assim, algumas respostas que indicaram que realmente os métodos utilizados na universidade eram de tipo transmissivo. Um depoimento foi apresentado desta maneira:

*Deve se incentivar a busca de conhecimentos e não apenas dos modelos, cópias. Acho que hoje em dia o Ensino Superior está muito parecido com o ensino médio, aulas parecidas. Falta mais prática porque tudo é muito teórico. O Ensino Superior em algumas universidades ainda possui características de um “colégio”, de um “grande 2º Grau”.*

Os métodos transmissivos que perpetuam a dependência e o dirigismo na Educação foram claramente criticados por um aluno:

*Ainda se privilegia ou prioriza o aluno que tira 10 e que faz aquilo que o professor manda.*

A propósito, encontram-se novamente subsídios para considerar que a educação universitária está direcionada ainda para indivíduos que estão

academicamente imaturos e compara os interesses e atitudes das pessoas adultas.

Albuquerque C. R. (1999 pg. 1) explana sobre o tema Andragogia e as transformações que as pessoas sofrem quando passam de criança para adulto:

Passam de pessoas dependentes para indivíduos independentes, autodirecionados; acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado; seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utiliza no seu papel social, sua profissão; passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante; preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais que aprender simplesmente um assunto; passam a apresentar motivações internas, mais intensas que as motivações externas, como notas em provas, por exemplo.

Partindo desses princípios se faz necessário repensar e planejar as estratégias que facilitam a aprendizagem.

Albuquerque ainda propõe mudanças baseadas nas comparações do aprendizado de crianças (Pedagogia) e de adultos (Andragogia), destacando as diferenças no Quadro a seguir:

**Quadro comparativo de aprendizagem de crianças (Pedagogia) e adulto (Andragogia).**

<b>CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM</b>	<b>PEDAGOGIA</b>	<b>ANDRAGOGIA</b>
Relação do professor aluno	Geralmente o professor é o centro das referências, decide o que ensinar como ensinar e avalia a aprendizagem.	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na auto-gestão da aprendizagem.
Razões da Aprendizagem	Crianças (ou adultos) devem aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um currículo padronizado).	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida).
Experiência do aluno	O ensino didático é mais sistematizado e a experiência do aluno geralmente têm menos valor.	A experiência é rica fonte de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas em grupo.
Orientação da aprendizagem	Aprendizagem é mais centrada por assunto ou matéria.	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução.

Fonte: ALBUQUERQUE, C. R. 1999 p. 3

O autor referenciado ainda explora o assunto explicando ao respeito dos estudantes universitários:

Não são adultos, mas estão próximos desta fase de suas vidas. O ensino clássico (...) exige dos alunos uma total dependência dos professores e currículos estabelecidos. As iniciativas não encontram apoio nem são estimuladas, A instituição e o professor decidem o que, quando e como os alunos devem aprender cada assunto ou habilidade. (...), alguns alunos conseguem manter seus planos e ideais, sua metas e trajetórias, reagindo contra essas imposições (...) geralmente serão penalizados por baixos conceitos e notas (...), os demais se verão forçado a deixar adormecer suas iniciativas, algumas vezes marcando profundamente suas personalidades. (ALBUQUERQUE, 1999, p.2)

Tivemos uma resposta que apontou para os métodos de avaliação centrados nas provas como sendo desfavoráveis ao aprendizado. Expressou-se desta forma:

*O Ensino Superior vem esquecendo que a verdadeira importância do ensino é a aprendizagem, o crescimento crítico e não a nota como única forma de se avaliar que um aluno vai ser ou não um bom profissional.*

Este subsídio já tinha aflorado dos dados. Emerge mais uma vez e pode ser conectado com as concepções anteriormente expostas sobre as diferenças existentes entre a Pedagogia e a Andragogia.

O acadêmico universitário percebe que, no que se refere à didática e a metodologias de ensino, pouco muda entre os ensinos médio e superior.

Também apareceu uma solicitação que aponta para a necessidade de introduzir atividades mais práticas, direcionadas para a pesquisa, conforme segue:

*A aprendizagem no Ensino Superior poderia ser mais assimilada se houvesse um maior incentivo à pesquisa de campo. De forma que os alunos poderiam se questionar*



*mais a respeito dos temas abordados em sala, não apenas introjetar o que é dito pelos professores. A aprendizagem no Ensino Superior é só um começo, há muito que se ver, conhecer pela frente e a prática deve ser companheira da teoria desde o início. Teoria e prática devem caminhar juntas.*

Por outro lado, confirmou-se, mais uma vez, a importância da presença do professor como guia, da mediação como recurso fundamental na efetivação das aprendizagens significativas. Esse posicionamento também já foi claramente definido, quando foram identificadas as atitudes de um professor do tipo “tutor” como sendo aquele que se identifica melhor com as preferências dos acadêmicos universitários. A resposta foi assim expressa:

*As questões não podem ser trazidas, postas e “vomitadas” para os alunos, mas sim cada um ir atrás do seu conhecimento, da sua formação, o professor ser um guia.*

Houve alunos que disseram que a universidade não conseguia acompanhar o ritmo do avanço dos tempos, conforme foi apresentado na introdução deste trabalho e se confirma também nas falas dos professores entrevistados no capítulo a seguir. A resposta foi apresentada desta forma:

*Geralmente a velocidade que é apresentada novas teorias e pesquisas é muito maior do que é apresentado na faculdade.*

Em outro momento, um aluno sugeriu um movimento individual, autônomo, próprio de uma motivação interna estimulando a aprendizagem, quando disse:

*A aprendizagem no Ensino Superior está diretamente ligada ao interesse e a busca de conhecimento pelo acadêmico.*

A preferência e o desejo de trabalhos grupais, que permitam as trocas e os debates em grupo, que tragam novamente a idéia da universidade como sistema social também se fizeram presentes novamente nas falas, e assim foram apresentados:

*Acredito que a aprendizagem retrata muito sobre o momento e a troca dada em sala de aula, onde cada pessoa ou profissional tem sua participação na aprendizagem. A motivação, a criatividade e o bom relacionamento trarão um resultado mais satisfatório.*

Um aluno lembrou o conceito de “interdisciplinaridade”, afirmando que deveria ser um componente mais presente nas práticas da universidade, de forma a integrar e contextualizar o saber.

*A interdisciplinaridade, bem como a multi e trans deveriam ser algo mais presente.*

Por sua vez, percebe-se que o aluno de hoje é consciente do caráter de continuidade da educação ao longo da vida, conhecido como a linha de pensamento de “educação continuada”. Um aluno construiu este pensamento a respeito:

*A aprendizagem no Ensino Superior é só um começo, há muito que se ver, conhecer pela frente e a prática deve ser companheira da teoria desde o início.*

Os dados da pesquisa também revelaram: o universitário sugere que a instituição se transforme, no sentido de trabalhar os processos denominados “metacognitivos”, a responsabilidade, o autoconhecimento e o domínio, ou seja, a aprendizagem centrada na reelaboração dos significados, como se lê:

*Algumas vezes nós alunos demoramos em entender a real importância do que estamos aprendendo. A aprendizagem no Ensino Superior deve ser de responsabilidade do aluno. Cabe ao professor dar suporte e indicações para que o aluno possa ir à busca do que deseja e, acima de tudo, saber que é um processo que depende de cada um.*

Por fim, infere-se que os dados colhidos na pesquisa foram coerentes e representativos, permitindo que fosse realizada uma análise das percepções que os alunos universitários têm, suas críticas e sugestões, com respeito à aprendizagem no Ensino Superior.

## 4 AÇÃO DOCENTE PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM

Apresentam-se, a seguir, as informações alcançadas nas perguntas direcionadas à investigação da ação docente e à aprendizagem do Ensino Superior, investigadas pelo questionário respondido pelos alunos e complementadas na seqüência nas entrevistas realizadas com os professores.

Entende-se por “ação docente” os processos de mediação realizados pelo professor para a efetivação da aprendizagem.

### 4.1 PERCEPÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS

A formulação sugerida para os alunos dentro do tema “ação docente” foi inserida no questionário e sustentada teoricamente pela proposta de Pozo (2002, pg. 92). Formulou-se como uma pergunta fechada e se apresentou neste formato: Identifique, nas definições abaixo, quais são as atitudes do professor que favorecem suas aprendizagens.

Nesses termos, já foram apresentadas, de antemão, as denominações com as categorizações respectivas e os diferentes tipos de atitudes que pode adotar um professor. As categorias propostas foram as seguintes: provedor, modelo, treinador, tutor, assessor, com uma última opção de livre escolha, proposta como “outro”.

As respostas representaram a maioria das preferências dos alunos pelo professor considerado *tutor*.

Tutor ou guia, que deixa que os alunos assumam parte das responsabilidades de sua aprendizagem, mas depois que lhes fixou bem as metas e os meios para alcançá-los. O tutor diz o que é preciso fazer e como, mas deixa que os alunos organizem sua própria prática, que ele acompanha e regula. Pergunta em vez de lhes dar respostas. (POZO, 2002, p.92)

Albuquerque (1999 p. 3) contribui quando diz: “O professor precisa se transformar num tutor eficiente de atividades de grupos”. É mais, acrescenta que:

O professor (...), deve demonstrar a importância prática do assunto a ser estudado, transmitir o entusiasmo pelo aprendizado, a sensação de que aquele conhecimento fará diferença na vida dos alunos: ele deve transmitir força e esperança, a sensação de que aquela atividade está mudando a vida de todos e não simplesmente preenchendo espaços vazios. Os adultos têm experiências de vida mais numerosas e mais diversificadas que as crianças. Isto significa que, quando formam grupos, estes são mais heterogêneos em conhecimentos, necessidades, interesses e objetivos. Esta fonte poderá ser explorada através de métodos experiências, como discussões de grupo, exercícios de simulação, aprendizagem baseada em problemas e discussões de casos.

Outro grupo de alunos preferiu o professor *assessor*: Segundo Pozo (2002, p.92), “o professor *assessor* ou também chamado de diretor de pesquisa, deixa que os alunos fixem seus próprios objetivos concretos e planejem sua própria aprendizagem, a partir de um marco geral previamente estabelecido”.

Um número quase semelhante ao anterior escolheu o professor *modelo*. Esse tipo é caracterizado por atitudes como as descritas por Pozo (2002, p.92): “ilustra modos de comportamento, atitudes ou habilidades. É o espelho em que os alunos olham para saber o que têm de fazer. Com muita frequência, é um papel mais implícito que explícito”.

A investigação sugere que, quando a organização social da aprendizagem se direciona para a interação e a cooperação entre os alunos para fixarem objetivos e metas em conjunto e buscar caminhos comuns para

alcançá-las, os resultados se mostram melhor que quando as tarefas se organizam de modo individual, ou seja, quando cada aluno encara as tarefas sozinho.

Parece tratar-se de que cooperar para aprender costuma melhorar os resultados das aprendizagens construtivas. Isso induz a pensar que o tipo de interação fomentado pelo professor em sala de aula condiciona o tipo de aprendizagem que será sustentada no seu método de trabalho.

Também se percebe que um professor pode assumir diferentes papéis que respondem a necessidades de aprendizagem diferentes, levando em consideração a idade, as diferenças individuais dos alunos, os objetivos da instrução, o tipo de conhecimento, as condições sociais e culturais da instituição, dentre outros.

Ainda assim, incumbe enfatizar que, nesta pesquisa, o aluno do Ensino Superior investigado revelou se sentir bem e preferir uma atitude do professor de tipo *tutor*, que permita aos seus alunos estar assumindo responsabilidades pelas suas aprendizagens, organizando suas próprias práticas e trabalhando principalmente por meio da problematização.

## 4.2 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Na seqüência, ainda dentro do tema “ação docente”, abordamos as entrevistas realizadas com professores do Ensino Superior, com o objetivo de examinar suas opiniões e as práticas que realizavam para estimular a aprendizagem.

Participaram da pesquisa, realizada no segundo semestre de 2005, 6 (seis) professores do curso de graduação em Psicologia, 3 ( três) professores da universidade A, e 3 ( três) professores da universidade B.

Resultaram as seguintes características de cada professor:

### **Universidade A –**

Professor 1: tempo de docência 27 anos; graduação: Psicologia; especialização ‘Psicologia Escolar’ e ‘Problemas de Aprendizagem’; mestrado em ‘Educação’; disciplinas que leciona: Problemas de Aprendizagem; Psicologia Educacional; Psicologia do Desenvolvimento na Aprendizagem.

Professor 2 : tempo de docência: 4 (quatro) anos; graduação: Psicologia; Especialização: ‘Terapia Comportamental’; Mestrado: ‘Psicologia da Infância e da Adolescência’; disciplinas que leciona: Psicologia Comportamental; Clínica e Supervisão.

Professor 3 : tempo de docência: 10 ( dez ) anos; graduação: Psicologia; especialização: ‘Disfunções Neuropsicossociais no Processo de Ensino/ Aprendizagem’ e ‘Psiquiatria e Psicologia Infantil’; mestrado: ‘Psicologia da Infância e da Adolescência’; disciplinas que lecionava: Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia Infantil; Psicologia em Relação ao Paciente; Transtornos Psicossociais; Cuidado da Infância e da Adolescência na Enfermagem; Psicologia na Odontologia; Supervisão de Estágio.

**Universidade B –**

Professor 4 : tempo de docência: 12 ( doze ) anos; graduação: Psicologia; especialização: 'Psicologia Escolar'; mestrado: 'Educação'; disciplinas que leciona: Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Escolar.

Professor 5 : tempo de docência: 6 anos; graduação: Sociologia; mestrado: 'Sociologia'; disciplinas que leciona: Psicologia Social; Pedagogia e Sociologia.

Professor 6 : tempo de docência: 12 ( doze ) anos; graduação: Psicologia; mestrado: 'Psicologia'; doutorado: 'Educação'; disciplinas que leciona: Psicologia e Pesquisa; Supervisão Clínica.

A análise das informações alcançadas com as entrevistas junto aos professores iniciou-se com a escuta das gravações, seguindo-se a transcrição e, finalmente, a verificação do conteúdo.

Cada entrevista foi iniciada com uma explicação sobre o objeto de estudo da pesquisa, ou seja, a aprendizagem no Ensino Superior.

Apresentam-se, a seguir, algumas falas representativas sobre a questão "educação e aprendizagem".

*Professor 1 Tratando-se da Educação eu usualmente tenho uma proximidade, uma relação bem intensa, porque sinto é um trabalho que privilegia a prevenção. Desde o momento que se trabalha com aspectos educacionais se trabalha com situações que já estão planejadas. Mas paralelamente podem ir sendo lançados programas que vão diminuindo todas as questões complexas que a nossa sociedade apresenta em dias atuais. Acho que na medida do possível, é um trabalho que traz muita esperança porque se está privilegiando o futuro.*



É importante salientar o aspecto de prevenção que é destacado na fala do professor, do ponto de vista de observar e analisar o que acontece no contexto atual no sentido de ir transformando os programas educacionais sempre em uma projeção futura.

Com relação à introdução proposta nesta pesquisa e ao contexto atual de grandes transformações, Buarque, C. (1994, p. 92) acrescenta:

O desafio da Universidade é situar-se, portanto no contexto da sociedade brasileira, colaborando na criação de um pensamento capaz de ajudar na construção de nação (...) isso exige uma revisão do comportamento da comunidade universitária, uma reformulação de sua postura em relação ao seu trabalho. Exige sobretudo, um cuidadoso e longo processo de educação da universidade para sintonizá-la, com a necessária competência, com o futuro da sociedade brasileira, cumprindo seu papel no mundo.

Na seqüência, achou-se oportuno introduzir o tema “mundo de trabalho”, conforme foi exposto nos capítulos anteriores, por entender-se que isso está relacionado com o contexto da globalização e com as exigências em relação às aprendizagens. Dentro dessa abordagem, é explorado também o tema das Diretrizes Curriculares e do desenvolvimento das competências. Apresenta-se a seguir uma fala de professor relacionada ao assunto exposto:

*Professor 1 Discordo um pouco do “Mercado de Trabalho”. Acho que não preparo o aluno para o “Mercado de Trabalho”, preparo alunos para o “Mundo” e ele vai enfrentar qualquer mercado de trabalho. Penso que isso é o ideal. Não sei sim se consegue chegar a tanto, mas acho que o fato é este. Se for pensar no mercado de trabalho, o aluno que inicia hoje, em 5 ( cinco) anos não sabemos como vai estar exatamente esse mercado... ter a certeza absoluta do que de aqui a algum tempo vai ser necessário. Ainda mais com a velocidade com que as coisas têm mudado em termos de perfil. Temos que saber preparar a pessoa, para que ela consiga ter um raciocínio, consiga uma estratégia, uma abordagem profissional que é própria daquela ciência. Mas, claro, naturalmente não pode ficar alheia ao que está ocorrendo no contexto mais amplo. Mas não é uma questão de encaixe.*

O profissional em questão introduz a idéia de que a educação jamais conseguirá acompanhar o ritmo das mudanças contextuais em termos de tempo, isto é, de fato. Mas também foi dito que a educação deve formar indivíduos para o mundo, para a vida, do que se pode também inferir que seja o exercício de preparação para a cidadania. Assim:

Uma aprendizagem profissional eficaz só pode se realizar, por um lado, se o sujeito dispuser dos materiais e dos instrumentos necessários (o domínio da língua escrita e oral, o conhecimento de conceitos aos quais recorrerá necessariamente e, cada vez mais, “as informações mínimas”, sobre o meio cultural no qual a aprendizagem profissional se operará), e se por outro lado souber realizar operações indispensáveis (deduzir, antecipar, analisar, efetuar uma síntese, etc). A Escola tem assim a dupla responsabilidade de fornecer a todos um núcleo rígido de conhecimentos essenciais reorganizados dentro de noções-chaves, e de formar para comportamentos intelectuais estabilizados que o sujeito possa aplicar em qualquer ação (...), saber descentrar-se em relação a suas próprias produções, criticá-las antecipando o julgamento de outrem e conseqüentemente modificá-las, ou de fato não recuar um elemento aparentemente heterogêneo a um sistema de explicação, mas, ao contrário, saber integrá-lo podendo modificar esse sistema de explicação. (MEIRIEU, 1998, p.17)

O autor esclarece que a educação deve ser encaminhada no sentido de preparar os sujeitos para enfrentar diferentes tipos de situações. Embora ele não fale em “vida”, percebe-se semelhança com a concepção utilizada na fala do professor.

Continuando com a entrevista, achou-se oportuno sondar os programas de aprendizagem na universidade, conforme segue:

*Professor 1 Eu percebo assim: Quando eles iniciam o curso, eles vêm do ensino médio e fundamental que ainda segue o modelo tradicional... (na grande maioria das vezes), são poucos os cursos que já estão avançados em termos de um paradigma diferenciado dentro desses níveis preparatórios. Então eu vejo desta forma: o aluno ainda tem certa resistência, ele tem o preconceito. Ele diz assim:” Isso não é aula. Eu estou tendo que dar aula por você”.*

As falas demonstram que, na percepção do professor, o aluno, quando ingressa na universidade, rejeita inicialmente atividades participativas, embora

os universitários tenham manifestado nas suas respostas ao questionário preferirem os professores que estimulam a participação e o debate.

Parece que o professor estimula e demonstra ser consciente das novas metodologias de ensino/aprendizagem “centradas no aluno”, conforme as falas a seguir:

*Professor 1 Nesse sentido, tem que colocar para o aluno: “Não sou eu que tenho que adquirir essas aptidões. Eu a partir da minha formação já fiz isso. Agora você é o centro. Você é a pessoa que vai se beneficiar mais amplamente. Claro que eu, também, professor, vou adquirindo cada vez mais conhecimentos, mas a base eu já tenho. Agora se eu for fazer por você, quem vai aprender mais sou eu”.*

O docente introduz o conceito de aprendizagem centrada no aluno e parece se tratar da idéia de trabalhar nele a consciência de responsabilidade e o domínio. Por outro lado, percebe-se o esforço realizado em direção à passagem de uma metodologia transmissiva para uma estratégia construtivista, de acordo com o depoimento abaixo:

*Professor 1 O professor serve como apoio, como facilitador desse processo. Mas, na verdade, na construção desse conhecimento é ele próprio que vai dando a ênfase, maior ou menor. Eu acho que depende muito do quanto amadurecidos os alunos já são.*

Buarque (1994, p. 97) também fala a respeito da reforma do método:

A universidade não consegue sair da repetitividade alienada que a mantém sujeita ao método de transmissora da verdade, incompatível com a necessária revolução das idéias exigida pelo momento. Para que a universidade se renove, terá que fazer mudanças no seu método de trabalho. De dona da verdade e legitimadora do saber, deve passar a adotar o axioma da dúvida em seus cursos. Ao mesmo tempo em que rompe com os dogmas (...), deve buscar uma convivência com todas as formas de saber que lhe são externas e levar o seu próprio saber a uma constante checagem com o mundo exterior.

Além disso, manifesta-se, conforme foi exposto pelo professor entrevistado, a perspectiva do foco de a educação estar voltada para uma educação para o mundo e não para o mercado de trabalho,

Alguns autores complementam neste sentido, definindo o professor como agente de transformação, utilizando a educação para a vida, quando afirmam:

Utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível de experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. (GIROUX, 1997, p.163)

Por outro lado, é importante salientar, quanto ao assunto “educação centrada no aluno”, já abordado, que ele é o foco das atenções. Dessa maneira, abandona-se o alvo *educação*, e a ótica volta-se para *aprendizagem*. Os professores parecem estar conscientes desse fato.

Aprendizagem como processo que vai sendo construído é uma das falas de outro professor, quando assim explica:

*Professor 2 - Então assim eu acredito que hoje está melhor o ensino do que antigamente porque acredito na “construção” da aprendizagem. A aprendizagem tem que ser construída de alguma maneira. Assim como nós construímos a vida,... a nossa vida vamos construindo com as experiências que vamos tendo, tirando os significados da nossa experiência. Então, aprendizagem também é desse jeito. Aprendizagem não é um texto, aprendizagem não é um livro. Aprendizagem é feita também pelo aluno.*

O conceito de “construção” nos remete às teorias cognitivas de aprendizagem, no sentido de preparar o sujeito para a vida pelo estímulo de suas funções cognitivas.

Fonseca (1998, p. 12) afirma nessa mesma linha de pensamento:

A educabilidade cognitiva parece ser uma alternativa e uma estratégia eficaz e um novo modo de pensar, para muitos problemas e exigências que hoje se nos deparam a educação, na formação, na qualificação, na economia, na indústria, nos serviços, na organização do trabalho, no desenvolvimento de organizações de aprendizagem, nos vários setores da atividade econômica, na reabilitação, na reinserção social, (...), todos os indivíduos, sem exceção tem direito à otimização do seu potencial cognitivo (...), em síntese a educabilidade cognitiva é uma nova forma de pensar em educação, em formação e em qualificação.

Entendem-se, por “cognição”, todas as funções cerebrais, físicas e motoras envolvidas na construção dos processos da aprendizagem, entre elas: atenção, memória, percepção, ritmo, raciocínios numéricos, verbais, auditivos e os diferentes tipos de capacidades nomeados por autores como Antunes (1998), Gardner (1944), Perrenoud (1999).

Assim, continuando na análise, apresenta-se a seguir outro momento das entrevistas, quando um professor fala de sua prática estimulando a aprendizagem. As perguntas foram direcionadas de modo a investigar quais são as percepções que o professor tem sobre aprendizagem, o que mudou no ensino, quais foram às transformações, como era o trabalho antes e como está agora, e o que faz mais efeito em termos de aprendizagem nos dias de hoje:

*Professor 3 - Eu percebo que essa parte do que surte mais efeito em sala de aula é aquela aprendizagem que faz sentido para o aluno. Penso que essa problemática do aprender está muito relacionada a quanto o professor consegue, digamos assim, ajudar o aluno a perceber o que ele vai ter que fazer, como que ele vai ter que trabalhar. Ajudá-lo a problematizar a situação fundamentalmente. E a partir de aí, o aluno começa a levantar algumas hipóteses, e vai à busca realmente de uma confirmação ou não, desse senso comum.*

O exame da apreciação do professor orienta mais uma vez a propósito das teorias e da prática caminhando juntas; além do mais, levanta o ponto de vista de que o professor precisa partir da base de conhecimentos onde o aluno está situado.

SCHON (1997, p. 82) complementa com seu pensamento sobre a experiência do professor: “Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento na ação com o saber escolar.”

Segue-se outra contribuição teórica esclarecedora sobre a prática docente:

Assumirás que aprender é, antes de mais nada, mudar o que já se sabe. Todo aprendiz tem uma bagagem de conhecimentos prévios, (...) com a qual é preciso estabelecer conexão para que o adquirido tenha sentido (...), ativarás, de maneira deliberada, os conhecimentos prévios do aluno, fazendo com que reflitam e discutam sobre eles em contextos de aprendizagem cooperativa, (...) esses conhecimentos prévios não mudam de modo imediato, mas, antes se modificam por um processo de complicação ou mudança conceitual progressiva, procurarás estabelecer seqüências de progressão ou complicação desses conhecimentos prévios (ou, se preferes zonas de desenvolvimento proximal em que planejar as tarefas de aprendizagem). Avaliarás o que foi aprendido em função nem tanto de sua proximidade a um conhecimento supostamente correto, como pelo grau em que esses conhecimentos prévios tenham mudado e hajam se integrado com os novos saberes ensinados, reconstituindo-se ou reestruturando-se. (POZO, 2002, p. 270)

Ainda, no relato do professor 3, temos mais experiência sobre aprendizagem associando teoria e prática. Apresenta-se nestes termos:

*Professor 3 - Eu os mando pesquisarem casos práticos e resolverem na sala. Eles vão buscar os casos com profissionais da Área. Por exemplo, se estou trabalhando com a Odontologia, eles vão falar com o pai que é dentista, com o tio que é dentista... “Conte-me um caso em que você teve dificuldade, na relação com teu paciente”. Porque é isso que eu vou trabalhar. Alguns deles já estão atendendo aqui na clínica da universidade. “O quê aconteceu, em termos de dificuldade com a paciente?”. “Ah, eu estava nervoso”. “Então relate isso...” Após isso, eles vão especializar. “O que você tem que fazer para melhorar o teu trabalho”. “Por que você está nervoso?” É assim vão construindo.*

Neste caso, o professor diz partir da prática, do dia-a-dia, do cotidiano, para somente depois retomar o alicerce teórico.

Behrens (1996, p. 71) acrescenta:

O reconhecimento de que os alunos trazem consigo uma bagagem de conhecimento que faz parte de sua trajetória de vida, demandaria ações que o docente pudesse registrar e que animaria o estudante a aprender e avançar em busca de novos conhecimentos. Esse professor passaria a ser sujeito na criação do novo, construtor do seu conhecimento e articulador do conhecimento de seus alunos.

Observa-se, no discurso ainda do professor 3, que ele realmente parte de uma condição exploratória, onde é apresentada a temática e os conhecimentos básicos envolvidos no assunto:

*Professor 3 - Primeiro eles (os alunos) dão uma solução, leiga. O que aconteceu? “Meu paciente estava com medo, nervoso, suando”. E o que você tem que fazer para isso não acontecer? “ Eu tenho que conversar, passar confiança para o paciente, eu tenho que ser legal com ele”. Certo, então vamos ver o que o livro diz sobre isso. Você está vendo que essa solução que deu ao seu problema é uma solução do senso comum. Não vai ser pago para dar uma solução do senso comum profissionalmente. Vai ser pago por um trabalho, por um conhecimento, pela aplicação de um saber científico. Vamos ver o que o livro diz sobre isso. Vamos ver se tua solução está boa, o que falta, como é que está. Então eles vão “construindo” a solução desse problema.*

Conforme Behrens (2000, p. 113), “O objetivo é clarear e instrumentalizar os estudantes sobre os componentes do tema proposto pela problematização”.

Esse procedimento citado pelo professor não deixa de ser um mecanismo de reflexão na ação. O processo de reflexão na ação, tal como Tolstoi (*in* Schon, 1997, p.83) o descreve, pode ser aperfeiçoado numa série de “momentos” habilmente combinados numa prática de ensino. Segundo esse autor, existe um primeiro momento de surpresas: quando o professor permite ser surpreendido pelas respostas do aluno. No segundo momento,

pensa/reflete sobre o que o aluno disse ou fez e, paralelamente, busca compreender a razão por que foi surpreendido.

Logo, num terceiro momento, reformula o problema gerado pela situação; e, num quarto momento, executa uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, lança uma nova questão ou estabelece uma nova atividade para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno.

Outro alvo bem esclarecedor das entrevistas trata sobre o fato de os professores estarem também aprendendo junto aos alunos em sala de aula as funções de medição estabelecidas e, principalmente, tendo o “aluno como centro”. As falas assim o exemplificam, como a seguinte:

*Professor 3 - Eu acredito que nesse sentido a visão de aprendizagem mudou. Porque tira o foco do professor. O professor aprendeu ou não aprendeu. Agora quem tem que aprender é o aluno. Neste processo o professor aprende, e aprende muito. Porque ele está sendo confrontado com novos desafios, com novos casos, enfim com nova literatura. Quando os alunos comprarem o material para pesquisarem, trazem livros que você não conhece. “Então trouxe livro, deixa ver, olha, não tinha visto”. Nas provas... o professor aprende muito também. Mas o que eu quero dizer é realmente que o foco sai daquilo que está dentro da minha cabeça.*

Entende-se que o professor considera a importância da mudança de foco, privilegiando não mais o ensino; ele privilegia o processo ensino/aprendizagem, tendo como eixo central “o aluno”.

Massetto (1998, p. 12) agrega:

Muitas faculdades brasileiras (...), não têm consciência na prática de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação e que nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores.



Portilho (p. 46, 1998) colabora quando assevera que o professor também aprende na interação, “ensinar aprendendo e aprender ensinando, (...) o ensinar e o aprender não podem estar separados, fazem parte do mesmo processo, portanto, professor e aluno precisam estar juntos”.

Observa-se, também, na complementação da resposta a direção ao papel de mediação que o professor deve estabelecer para a efetivação das aprendizagens, nas palavras do professor 3:

*Professor 3 - Eu funciono como um organizador da aprendizagem. Estou acompanhando aprendizagem. Não chego e digo: “olha isso aqui é pra vocês lerem e responderem”. Não. Isso é uma coisa sem sentido. É uma “decoreba”, vai por outras vias. Então eu organizo o caso. Quando eles trazem os casos eu corrijo, observo analiso. No sentido de “olha isso aqui não tem”, “isso aqui é uma dificuldade técnica”, “uma dificuldade na relação”, “isso aqui você não pode usar”.*

Massetto (2000, p.12) ainda completa a respeito: “Nosso papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem”.

Por outro lado, está patente neste momento da entrevista a questão da interdisciplinaridade, quando o professor aponta para a necessidade de direcionar o aluno a fim de integrar outras disciplinas no processo de ensino/aprendizagem:

*Professor 3 - Vão ter que falar com o professor de ortodontia, por exemplo, porque estão trazendo uma dificuldade de manejo técnico.*

O professor traz no seu discurso uma linha de pensamento interdisciplinar quando diz estar conectando-se com outros saberes dentro do curso: “a universidade não pode ser um centro de conhecimentos justapostos,

mas sim um centro onde se possa caminhar de maneira integradora, pois se o trabalho caminhar inverso à integração, será construído então o dogmatismo, o autoritarismo e o hermetismo”. (MARIA 1998, p. 86)

Essa linha de pensamento vem tomando corpo já faz alguns anos, mas ainda existe quem não tenha presente essa abordagem de ação, pelo menos na prática.

Na seqüência, abordou-se o tema “meios de comunicação e os recursos da rede de informática na educação”, no sentido de se saber se a tecnologia está auxiliando bem como as possíveis problematizações criadas a partir do tema. Surgiu, nesse momento da entrevista, a polêmica questão dos textos obtidos na Internet. Uma das falas foi assim exposta:

*Professor 2 - Eles têm acesso à informação muito rápido por um lado, e ela dificulta um pouco por ser tudo muito fácil também. Assim tem dois lados da realidade. Tem o lado que facilita a ter acesso, e tem o lado que dependendo do aluno vai contra a aprendizagem. Acredito que, ainda ajuda mais do que dificulta. Utilizo um texto que trabalho logo no começo do curso, direcionado a reflexão.*

Observa-se, a seguir, o esforço do professor em trabalhar também, nesse aspecto, a questão da consciência e da responsabilidade, juntamente com o uso da tecnologia e dos conteúdos disponíveis na rede de Internet:

*Continuando a entrevista com o professor 2 - É assim: eles têm que pensar no profissional que eles querem ser; tem que deitar a cabeça no travesseiro na hora de dormir e refletir: “quê tipo de profissional eu quero ser?”. Que pense sobre isso. Eles (alunos) têm que responder a essa pergunta no começo da faculdade, e ir atrás da construção desse profissional. Falo assim para eles: “se vocês copiarem as coisas da Internet, por exemplo, talvez eu nem saiba que é copiado. Mas à mim, não estarão fazendo mal nenhum, porque eu já fiz a base do meu processo de aprendizagem”.*

Situamo-nos frente a essa problemática, entendendo que o desafio não está em usar os meios da tecnologia, entre eles a Internet, mas em como fazer o uso dos novos recursos tecnológicos adequadamente. A tecnologia da informação provoca e cria possibilidades de comunicação entre professores, estudantes e universidades; além do mais, abre possibilidades de acesso a trabalhos acadêmicos prontos. A questão é: de que forma avaliar o aproveitamento dessa informação recolhida? Existe uma corrente de pensamento acadêmico que rejeita e desaprova o uso de material angariado na Internet.

Analisa-se o fenômeno apelando para um exemplo: Quando se precisa do significado de uma palavra, busca-se auxílio no dicionário. Encontra-se assim a resposta pronta. Seria pertinente, quem sabe, buscar as origens da palavra, sua etimologia, raízes idiomáticas, transformações, até chegar ao seu significado atual. Esse caminho é mais sensato, mais construtivo, mais ético?...Por outras palavras, existe um caminho mais curto, aquele pelo qual já está tudo pronto, e outro, o do estudo das origens? Os dois caminhos parecem levar ao mesmo ponto, ao significado buscado. A proposta não está no caminho utilizado até chegar a esse significado, a esse produto pronto e acabado. A sugestão é utilizar aquilo que está pronto e acabado, que pode ser um trabalho obtido na Internet, modificando-o e convertendo-o em outro produto novo, transformado, ressignificado, reelaborado, inferido pelo aluno.

Pozo (2002, p. 224) complementa a discussão quando diz a respeito da reelaboração cognitiva: "Re-atribuir um conceito a essa nova estrutura conceitual, seja abandonando o significado do conceito original e substituindo-o

pelo novo ou permitindo que ambos os significados coexistam e valendo-se desses diversos significados em função do contexto”.

Entende-se que o desafio do professor é esse. Não é o de detectar que o trabalho foi plagiado, mas desenvolver no aluno aspectos de consciência, ética, valores, atitudes, cidadania, responsabilidade cívica e autonomia, criticidade e, acima de tudo, uma atitude exploratória de investigação científica.

Pozo (2002 p. 225) acrescenta quando fala sobre consciência e reflexão: “Isso é possível graças à reflexão consciente sobre esses sistemas de conhecimento, ao metaconhecimento conceitual próprio”.

Suscita-se, neste ponto, um professor que precisa repensar o seu papel, passar de perscrutador das fontes dos trabalhos, para mediador, de transmissor para inovador, criando ações que levem os alunos a construir seu próprio processo de aprendizagem.

Partindo dessa premissa, entende-se que a ciência, a tecnologia e o conhecimento em si avancem de maneira cada vez mais rápida, como de fato tem acontecido nas últimas décadas.

Sem dúvida, as mudanças no Ensino Superior vêm ocorrendo; um professor assim o demonstra na sua fala:

*Professor 2 - Mudou muito, e os alunos estão ganhando com isso. Eu percebo. Mas ainda tem aqueles que estão no método tradicional; observo a diferença na aprendizagem. Eu me coloco no lugar dos alunos, e dá para ver que eles vão mais atrás das coisas. Eles são mais ativos na busca. Antigamente era algo muito rígido, muito estático.*

Analisam-se, igualmente, as metodologias utilizadas em sala de aula, tanto transmissivas e teóricas, como práticas, materializadas em debates,

seminários, pesquisa e investigação, no sentido de investigar sobre o que está realmente sendo efetivado pelas ações docentes.

Observa-se o que um professor diz a respeito quando sondado sobre as metodologias utilizadas em sala de aula:

*Professor 4 - Eu trabalho dois semestres com eles. Num primeiro semestre utilizo os livros, com estudo e perguntas mais basicamente expositivas. Trabalho os conceitos, o que tem de literatura atual no sentido de "conhecer". Depois, no segundo semestre, eu trabalho com a questão da realidade do momento. Aí eu trabalho em "círculo", escolho alguns textos, passo alguns filmes... Baseados nesses filmes e nesses textos mando fazer um diálogo sobre isso.*

Infere-se que alguns professores, na sua ação docente, partem das práticas, enquanto outros partem das teorias. Parece tratar-se de umas das determinantes que apontam para alguns alunos estarem utilizando estratégias de aprendizagem associativas, e outros, embora em pouca proporção, estarem na reelaboração. Isso reafirma a tese de que as universidades enfocam ora o ensinar, ora o aprender.

Por fim, chega-se ao resumo das entrevistas dos professores, com o objetivo de examinar as opiniões e as práticas que realizam para estimular a aprendizagem. Estima-se que as informações permitem apresentar um profissional da educação situado no contexto atual, ciente da situação de grandes mudanças em todos os níveis e da impossibilidade de a educação estar acompanhando sempre no mesmo ritmo.

Por outro lado, aparece claramente a postura de relutância do aluno frente às estratégias de ensino/aprendizagem que estimulam a passagem de um pensamento associacionista para um pensamento de reelaboração.

As falas assim o exemplificam:

*Professor 1- Eu vejo que o aluno ainda tem certa resistência, ele tem o preconceito. Ele diz assim: “isso não é aula, eu estou tendo que dar aula por você”.*

Se quisermos que os alunos cedam aos novos postulados da aprendizagem, precisamos começar mudando a forma de como os ensinamos e de como são definidas as tarefas de aprendizagem. O âmbito carece ser modificado progressivamente não em longo prazo, mas principalmente nos cenários do cotidiano da sala de aula. Essa mudança deve estar apoiada no sentido de promover novas formas de aprendizagem construtiva.

Os professores entrevistados na pesquisa expressaram estar conscientes do seu papel transformador, embora alguns alunos ainda tenham demonstrado estar aprendendo dentro de uma linha de pensamento reprodutiva.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi um grande desafio investigar a aprendizagem no Ensino Superior vinculada às grandes transformações mundiais. Com esta pesquisa eu atingi informações que mostram as concepções que alunos têm sobre aprendizagem, as práticas que são realizadas para sua efetivação, os principais motivos que levam a querer aprender e a cursar uma universidade, os obstáculos que impedem a efetivação das aprendizagens, as percepções e o domínio sobre os processos de aprender, percepções de alunos e professores sobre a ação docente e, finalmente, as críticas e sugestões dos alunos sobre aprendizagem no Ensino Superior.

Sobre as concepções que os acadêmicos disseram possuir sobre “aprendizagem”, uma boa parte disse que aprendizagem é aquisição de conhecimento vinculado à idéia de trazer para si, incorporar sem elaborar, contrapondo a outro grupo de alunos que identificou aprendizagem como um processo onde os conteúdos são reelaborados, ressignificados.

Ao investigar os motivos que levam a querer aprender e a cursar uma universidade, a pesquisa apontou para alunos nitidamente influenciados e movidos por questões referentes ao contexto social, político e cultural, relacionadas principalmente por questões econômico-financeiras de sucesso profissional e individual.

Em decorrência, analisando as percepções de professores e alunos sobre a motivação, percebi que a universidade como espaço educativo não ficou isenta das influências da mundialização.

Por outro lado, as informações obtidas denunciaram pouca identidade da universidade como um fenômeno social e muita identidade como fenômeno vinculado ao desenvolvimento que abastece a competitividade no mundo do trabalho.

Pelas conclusões tiradas da pesquisa de campo, posso afirmar que a análise dos temas “motivação”, “dificuldades” e “ação docente” nos levam a concluir que, hoje, os professores são sujeitos essenciais e influem decisivamente sobre as condições em que o aluno aprende, como, por exemplo, despertar sua atenção e interesse, ensinar-lhes algumas técnicas facilitadoras de assimilação, de elaboração de conceitos, de reestruturação, de conexão e aplicação dos conhecimentos, entre outras possibilidades.

Assim sendo, também surge nos apontamentos realizados pelos universitários, a figura do professor como sendo uma das barreiras que dificultam as aprendizagens.

Não obstante isso, os dados que afloraram do estudo me levaram a perceber que, ao depender essencialmente do trabalho do professor, uma boa parte dos alunos não está desenvolvendo sua maturidade acadêmica cognitiva. Entendo que “maturidade acadêmica cognitiva” significa ser sujeito do seu próprio aprender.

Também pôde-se deduzir, partindo das informações expostas, que os cursos pesquisados ainda estão em fase de transição, focando ora o ensinar, ora o aprender. “Ensinar” tem como referência o trabalho do professor, e o “aprender” tem como eixo central o aluno.



É importante salientar, novamente, que o foco da educação do século XXI, segundo as orientações mais atualizadas, está no aprender, mais exatamente no aprender a aprender.

Compreendo esse aprender a aprender relacionado a idéias de justiça; paz; solidariedade; comprometimento com as causas sociais, com as questões da preservação do meio ambiente; com os posicionamentos críticos e reflexivos, com a luta pelo respeito ao outro; aceitar e conviver com as diferenças, tanto físicas, como etárias, raciais, étnicas, culturais, de raciocínio; o envolvimento com a inovação e a pesquisa científica, e, fundamentalmente, a consciência, a responsabilidade e o domínio dos processos do próprio aprender.

Entendo que educar é programar atividades sociais com uma meta determinada objetivando que alguém aprenda algo. Tendo como base essa questão, é preciso admitir que a maioria das nossas atividades cotidianas aconteça sem planejamento direcionado, sem ensino, sem consciência, sem domínio, embora a aprendizagem se processe.

As informações obtidas na pesquisa de campo referentes à consciência e ao domínio denunciaram que uma boa parte dos alunos pesquisados não tinha consciência nem domínio dos seus processos de aprendizagem.

Percebo que os processos de tomada de consciência pelo sujeito de seu próprio processo de aprender são a base para as transformações da aprendizagem no Ensino Superior. Compreendo que o sujeito melhora sua condição de discente, se ampliar o conhecimento sobre o que acontece com o seu mundo interior.

De acordo com essa concepção, entendo que, quando o sujeito conhece melhor os mecanismos facilitadores e limitadores dos processos de sua aprendizagem, consegue melhores resultados a respeito.

Sendo assim, podemos inferir que um dos caminhos para conseguir que o aluno se torne um estudante autônomo e sujeito do seu próprio aprender seria promover “a priori” o seu autoconhecimento. Para que o aluno consiga chegar a esse estágio do pensamento, seria necessário que as práticas de ensino/aprendizagem estivessem direcionadas para tal fim.

Em função dos dados levantados, sugerem-se programas de aprendizagem logo no início dos cursos de graduação, tendo como objetivo promover o autoconhecimento, a consciência e o domínio dos processos de aprendizagem por parte dos alunos do Ensino Superior. Quando os universitários participam, questionando os mecanismos da própria cognição, desenvolvem sua autonomia e a condição de sua produção em direção a melhorias bem como favorecem a reelaboração do conhecimento.

Por outro lado, nessa linha apóiam-se as afirmações dos estudiosos que sugerem que a avaliação formativa contribui nos processos metacognitivos. Na avaliação formativa o acadêmico passa a regular sua aprendizagem, auto-avalia-se, olha para seu interior e reconhece de que maneira é realizada sua aprendizagem; além do mais, pode contar com a ajuda de colegas e professores. Nessa visão, professores e alunos traçam juntos os caminhos a serem percorridos no decorrer dos cursos, realizando os ajustes necessários direcionados à obtenção de melhores resultados.

Pode-se deduzir que o domínio das técnicas e estratégias propostas pela metacognição faculta ao aluno tornar-se um aprendiz autônomo.

Neste ponto, a pesquisa deixa uma pergunta para ser investigada num próximo estudo: Quais seriam essas estratégias metacognitivas que desenvolvem o autoconhecimento no aprendiz do Ensino Superior?

Também se sustenta a proposta de considerar os conceitos da aprendizagem de adultos na Educação Superior. Entende-se que as pessoas, quando amadurecem, sofrem transformações e, com isso, as metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem devem ser mudadas.

Partindo desses princípios, também se faz necessário repensar e planejar as estratégias que facilitam as aprendizagens com enfoque no adulto, e não mais na criança ou no adolescente. Essas mudanças deságuam num mesmo ponto: a educação superior deve trabalhar a consciência, a responsabilidade e a autonomia com seus alunos.

Enfim, com base nos dados levantados nesta pesquisa sobre as percepções que alunos e professores possuem sobre aprendizagem no curso superior, sugiro conveniente analisar e introduzir os conceitos de “andragogia” nos currículos e abordagens didáticas, por entender que eles se completam com as linhas de pensamento da metacognição.

Seria também conveniente considerar as principais características das condições de aprendizagem externa, para poder organizar e planejar o material a ser trabalhado nos cursos de graduação.

As condições externas da aprendizagem, conforme a linha proposta por Pozo (2002, p. 90), aponta alternativas a ser trabalhadas com os alunos, fazer variações, considerando as características individuais dos alunos. Essas condições despontaram com grande clareza da análise dos dados levantados pelo questionário aplicado aos universitários. Uma delas é a prática, como

condição necessária. Entende-se por “prática” aqui, como uma atividade associada à idéia de pesquisa. Outra condição são os trabalhos coletivos, como também desenvolver mais programas de inserção social, colocando ainda mais a universidade a serviço da comunidade.

Continuando na seqüência da análise dos dados que esta pesquisa proporcionou, são focalizadas as práticas e estratégias que o aluno utiliza no curso superior para aprender. Essas indicam que uma grande parte dos acadêmicos ainda está utilizando estratégias simples de repetição de base associacionista, evoluindo para uma elaboração simples, que consiste em proporcionar uma estrutura ou organização para o material cognitivo, sem que se chegue a afetar o significado. Outra parte dos alunos já consegue reestruturar conteúdos e elaborar a aprendizagem, ou seja, consegue proporcionar uma estrutura ou organização para o material de aprendizagem, sem que chegue a afetar o significado. Uma minoria de alunos situa-se no tipo de aprendizagem reestruturante, utilizando estratégias de organização, voltados para o estabelecimento de relações conceituais entre os elementos do material.

Entendo que a pesquisa aponta para a necessidade urgente de se utilizar metodologias de ensino/aprendizagem que mobilizem o aluno para um tipo de estratégia de reestruturação direcionada para a construção de significados.

Compreendendo também, que a centralidade na associação é um limitador nas possibilidades da cognição e que a incorporação de novas estratégias reestruturantes não anula as existentes.

Para atingir essas metodologias, a figura do mestre seria a de um mediador e não mais a figura central do processo ensino/aprendizagem.

Neste ponto surge outro questionamento para ser investigado num estudo posterior: Quais são as práticas de ensino aprendizagem que promoveriam a passagem de um pensamento associacionista de repetição, para um pensamento reestruturante direcionado à construção dos significados?

Vygotsky (1988) afirma que os significados culturais são aprendidos com a participação dos mediadores. Sujeitos, sejam professores, sejam alunos, desenvolvem e executam a função mediadora que permite a construção da aprendizagem. Ao fundamentar seu conceito na atividade, ele considera que o homem não se limita a responder aos estímulos conforme acontece no condicionamento pavloviano, no associacionismo, na repetição, mas atua sobre eles transformando-os. Isso é possível graças à “mediação” de instrumentos que se interpõem entre o estímulo e a resposta.

Espera-se que, tanto professores quanto alunos, na sua função de aprendentes e ensinantes, realizem essa atividade transformadora pela mediação.

Observou-se na pesquisa que o aluno prefere atitudes de um professor *tutor*. Vale lembrar a definição proposta no questionário: “Tutor, também chamado de guia, que deixa que os alunos assumam parte da responsabilidade de sua aprendizagem, mas depois que lhes fixou bem as metas e os meios para alcançá-los, diz o que é preciso fazer e como, mas deixa que os alunos organizem sua própria prática, que ele acompanha e regula; pergunta em vez de lhes dar a resposta”.

Diante desse quadro, é possível inferir que falta preparação dos professores para trabalhar a aprendizagem centrada no aluno ou na aprendizagem e não mais centrada no ensino.

Quanto às dificuldades enfrentadas na realização desta pesquisa, posso apontar que foi principalmente a organização da quantidade de dados obtidos o aspecto que mais se tornou oneroso.

A articulação entre pensamento e linguagem foi uma grande provocação. Estou-me referindo ao desafio de escrever num idioma que não é minha língua mãe. Mas posso afirmar que aprendi muito durante a execução da pesquisa. Foi uma aprendizagem transformadora. Na caminhada, mudei muito, tanto no aspecto pessoal quanto no profissional; principalmente reelaborei os conhecimentos “empapando-os” (POZO, 2002) de novos significados.

Cabe salientar que, tratando-se de professores e de alunos, na dupla função de ser ao mesmo tempo ensinantes e aprendentes, devemos organizar as ações e, principalmente, perguntar-nos como fizemos e como podemos fazer melhor; como está sendo feito e como poderiam ser organizadas novas metodologias, ações inovadoras e atividades que permitissem a passagem de uma estrutura de pensamento para outra. Mas, fundamentalmente, conseguir ultrapassar as fronteiras das estratégias de repetição para as estratégias de elaboração e organização do material de aprendizagem.

Deste outro ângulo, ainda dentro do contexto da sociedade atual e das mudanças paradigmáticas para as quais o momento histórico aponta, afirma-se, uma vez mais, que a educação tem um papel fundamental, ou seja, o de resgatar os valores éticos e morais, o respeito pelo outro, a responsabilidade

de criar uma consciência coletiva e, fundamentalmente, a compreensão dos postulados que levam a afirmar que cada indivíduo é sujeito do seu próprio aprender.

Termino com uma interpretação metafórica da poesia que está na epígrafe "No Te Salves/Não Se Salve":

O que existe ante nós, é um número infinito de possibilidades. Entre elas, aceitar, ficar tranqüilo, em paz, "à salvo", ou questionar e aceitar as provocações sociopolíticas e educacionais ante as quais o contexto atual nos defronta.

Defendo a escolha que direciona ao movimento, a busca do impulso que lança ao desafio, o instinto que leva ao ato "de não se por a salvo", permeando assim, as investigações, os projetos, as pesquisas, as atividades, as ações e os indivíduos que trabalham com educação. Sendo assim, este trabalho científico não finaliza aqui, ele é apenas um ponto no caminho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, C. R., **Andragogia . Aprendizagem no adulto**, acesso à base de dados 06/06/2006 [www.ccs.ufpb.br/depcir/prob.htm.3k](http://www.ccs.ufpb.br/depcir/prob.htm.3k), Revista Clínica, Paraíba: Nº 6, ano 4 julho de 1999,

ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar – O fim dos vestibulares**. São Paulo: Ars Poética, 1995.

ALVES J. A., **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**, Cad. De Pesq., São Paulo (77): 53-61; maio 1991

ANASTASIOU, L. G. C., ALVES, L. P. (orgs.) **Processos de ensinagem na universidade: pressuposto para estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003.

BENEDETTI, M. **Inventário**. México D.F : Editorial Nueva Imagen, 1980.

BERGAMINI, C. **Motivação**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada e prática pedagógica dos professores**. Curitiba: Champagnat, 1996.

\_\_\_\_// **Aprendizagem Colaborativa num paradigma emergente**. In: BEHRENS M.; MASETTO M.; MORAM J.; **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000

BUARQUE, C. **A aventura na universidade**. São Paulo: UNESP, 1994.

CANDAU, V. M. (org), **Ensinar e aprender, sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CHAUÍ, M. **A Universidade Operacional**. Acesso à base de dados em 10/12/2005, na Internet: [http:// www.uol.com.br/fof/brasil500/dc\\_1\\_3.htm](http://www.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_3.htm)

D´AURIA, A. **Resiliência reduz riscos de doenças e melhora a qualidade de vida**. Acesso à base de dados em 10/12/2005, na Internet: [http://carreiras.empregos.com.br/carreira/administração/qualidade-de-vida/030203-resiliência-alberto\\_dauria.shtm](http://carreiras.empregos.com.br/carreira/administração/qualidade-de-vida/030203-resiliência-alberto_dauria.shtm)

DOLY, A. M. **Metacognição e mediação na escola**. In GRANGEAT Michel ( coord.) **A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos**. Tradutora Teresa Maria Estrela. Portugal: Porto Editora 1999

DRYDEN, G. e VOSS, J. **Revolucionando o aprendizado**. São Paulo: UNESP, 2000.



FLAVELL, J. H; MILLER, P. H. E MILLER, S. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, P. e FREIRE, A. M. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FONSECA, V da, **Aprender a aprender**, Porto Alegre, Artmed: 1998

GARCIA M. C. **Formação de professores. Para uma mudança educativa** Portugal: Porto, 1995

GASPARIAN, M. C. **Psicopedagogia Institucional Sistêmica: contribuição do modelo relacional sistêmico para a Psicopedagogia institucional**. São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIROUX, H., **Os professores como intelectuais**, Porto Alegre, Artes Medicas: 1997

GOECKS R. **Educação de adultos - Uma abordagem andragógica**. 2003 São Paulo- UNESCO -1997 **La declaración de Hamburgo. Memórias de la Conferencia Mundial de Educación** Acesso a base de dados em 22/08/2006 na Internet: <http://www.andagogia.com.br>

GRAMIGNA, M. R. **Modelo de competências e gestão dos talentos**. São Paulo: Pearson, 2002.

GRANGEAT, M. ( coord). **A metacognição, um apoio ao Trabalho dos Alunos**. Tradutora: Teresa M. Estrela. Porto- Portugal : Porto Editora, 1999

DOLY A. M., **Metacognição e mediação na escola**, In:GRANGEAT, M. (coord.) **A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos**, Portugal: Porto Editora , 1999

GREGOIRE, J. et all. **Avaliando as Aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

IANNI, O. **As ciências sociais na época da globalização**. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. Jun. 1998, vol.13, Nº. 37 [citado 25 Maio 2006], p.33-41. Disponível na World Wide Web:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69091998000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000200002&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0102-6909.

KUPFER, Maria Cristina, **Freud e a educação - O mestre do impossível**, São Paulo, Sipione: 1997

LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAVILLE, C. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora ? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARIA J. P. **Para uma universidade ética e interdisciplinar** in: Wachowicz L.A. (org), **A interdisciplinariedade na Universidade**. Série Educação Teoria e Prática N° 2 Curitiba, Paraná, Champagnat: 1998

MASETTO M., **A docência na universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998

MEIRIEU, P, **Aprender sim...mas como?** Porto Alegre , Artes Médicas: 1998

MORENO, J. L. **Psicodrama** São Paulo, Cultrix : 1975

MORIM, **Introdução a pensamento complexo**, Instituto Piaget,Lisboa: 2001

OSORIO, Luiz Carlos, **Uma visão prospectiva do Trabalho com Grupos**. In: **Teorias e práticas Acessando a Era da Grupalidade**. Porto Alegre: Artmed 2000.

PIAGET, J. A. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTILHO, E. M. L. **Um olhar sobre a metacognição na aprendizagem**. Revista *Olho Mágico*, Londrina, ano 6, nº 23, dez. 2000.

\_\_\_\_// **A psicopedagogia no ensino superior: O ensinar aprendendo e o aprender ensinando** in Wachowicz L.A. (org), **A interdisciplinariedade na Universidade**. Série Educação Teoria e Prática N° 2 Curitiba, Paraná, Champagnat: 1998

POZO, I. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_// **Aprendizes e Mestres**. São Paulo: Artmed, 2002.

RIVIÈRE, E. P. **Teoria do vínculo.Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ROBBINS, Stephen. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Editora Prentice Hall, 2002

RODRIGO G. Educação de Adultos **Uma abordagem Andragógica. Educação de Adultos.** [www.andragogia.com.br](http://www.andragogia.com.br) ,Bogotá, 2003, consulta realizada em 30 de maio de 2006

ROMANOWSKI, J. P. e ROSENAU, L. S. A aprendizagem interativa e as relações com os processos de auto-regulação-metacognitiva. In **Anais do VI ANPEd - Sul** - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - Pós-Graduação em Educação: Novas Questões. Santa Maria: UFSM, 2006.

RUZ RUZ, J. **Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo.** Santiago de Chile: Universidade. Educare, 1990/91.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice. O social e o político nas pós modernidade**, 3 ed. São Paulo, Cortez, 1997

SANTOS L. **A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo.** Pesquisa de Mestrado em Educação PUCPR, orientadora Romanowski J. P., Curitiba: 2004

SILVA JUNIOR, João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. **A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. maio/ago. 2005, no.29 [citado 25 Maio 2006], p.5-27. Disponível na World Wide Web: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200002&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1413-2478

SILVEIRA BUENO, F. **Dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: FTD, 1996.

SZYMANSKI, H. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação; a prática reflexiva.** Brasília: Plano, 2002.

SHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. ,**Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TESCAROLO, R., **A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado.** São Paulo: Escrituras, 2005.

VAIDERGORN, JOSÉ. **Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira.** *Cad. CEDES.* [online]. nov. 2001, vol.21, no.55 [citado 25 Maio 2006], p.78-91. Disponível na World Wide Web:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000300006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300006&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0101-3262.

VEIGA, I.P.A., **As dimensões do processo didático na ação docente**, In: *Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa didática e ação*

docente,Org: ROMANOWSKI, MARTINS P.,JUNQUEIRA, Curitiba, Pr, Champagnat, 2004

VISCA, J. **Psicopedagogia: Teoria Clínica Investigación**. 2.ed. Buenos Aires: AG Serviços Gráficos, 1996.

VYGOTSKY, L. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Izone, 1988.

WACHOWICZ L. (org), **A interdisciplinaridade na Universidade**, Curitiba PR, Champagnat : 1998

WEISS, M.L., **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro, DP&A, 10 edição: 2004

YUS, R. **Educação integral; uma educação holística para o Século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZILBERMAN, Regina, e Silva, TEODORO, Ezequiel ( org) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Atica, 2004

ZAGO, N. **A entrevista e seu processo de construção; reflexões com base na experiência prática de pesquisa. Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

**ANEXOS**

## Anexo A – Questionário aplicado aos alunos

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação.  
Grupo de Pesquisa: Teorias e Práticas Pedagógicas na Educação Superior

Caro (a) aluno (a):

Estamos realizando uma investigação científica sobre ensino-aprendizagem no ensino superior. O objetivo é analisar a participação do professor, do aluno e a aprendizagem, para o desenvolvimento de conhecimentos necessários no incremento de habilidades e competências.

Solicitamos sua especial participação respondendo às questões deste instrumento de investigação científica. Sua participação é voluntária. Ao responder esse questionário nesta pesquisa, você manifesta a sua autorização para que suas respostas sejam utilizadas. Esclarecemos que todas as informações não serão identificadas. Responder as questões com as informações não gera ônus para o pesquisador nem para você.

Agradecemos sua participação.

Atenciosamente

Orientações para as respostas. Responda cada item de acordo com sua opinião. Não há resposta certa ou errada. Algumas questões contêm alternativas para serem assinaladas.

1. O que o motiva a querer aprender algo ?

.....  
.....  
.....  
.....

2. Aprendizagem é...

.....  
.....  
.....  
.....

3. O que acontece com o sujeito que aprende ?

.....  
.....  
.....  
.....

4. Explique como você percebe que aprendeu, e as atitudes que demonstram isto?

.....  
.....  
.....  
.....

5. Estou cursando o ensino superior porque...

.....  
.....  
.....  
.....

6. O que o motiva a fazer curso superior?

.....  
.....  
.....  
.....

7. O que desperta sua atenção na sala de aula e estimula a sua aprendizagem?

.....  
.....  
.....  
.....

8. O que é mais fácil de aprender ?

.....  
.....  
.....  
.....

9. Assinale quais são as estratégias auxiliaadoras utilizadas para facilitar sua aprendizagem ?

- Para aprender organizo, crio hierarquias, formo redes de conceitos, identifico estruturas, faço mapas conceituais.
- Para aprender leio e elaboro palavras-chave, imagens, códigos, rimas e abreviaturas.
- Para aprender leio, escuto, elaboro e estabeleço analogias.
- Para aprender, leio, escuto, visualizo, memorizo e repito.
- Para aprender organizo, classifico e formo categorias.
- Para aprender, leio, escuto, copio, destaco, sublinho.

Outras estratégias:

.....

10. Cite uma atividade que promoveu uma aprendizagem significativa e que gostaria de que se repetisse.

.....  
.....  
.....

11. O que dificulta sua atenção na sala de aula e impede a sua aprendizagem ?

.....  
.....  
.....

12. O que é mais difícil de aprender?

.....  
.....  
.....

13. Quais as estratégias auxiliadoras utilizadas para superar as dificuldades da sua aprendizagem?

.....  
.....  
.....

14. Cite uma atividade que não promoveu uma aprendizagem significativa e que você não gostaria de que se repetisse.

.....  
.....  
.....

15. Quanto tempo você costuma ficar atento numa aula?

- ( ) Primeiros 15` minutos
- ( ) Primeiros 30` minutos
- ( ) Últimos 15` minutos

Outros.....

16. O que o auxilia a lembrar os conhecimentos anteriores ?

.....  
.....  
.....



17. O que o ajuda a recuperar os conhecimentos anteriores ?

.....  
.....  
.....

18. De que forma faz a conexão entre o conhecimento novo e o antigo ?

.....  
.....  
.....

19. De que forma você aplica os conhecimentos aprendidos ?

.....  
.....  
.....

20. Costuma refletir sobre seu processo de aprendizagem ?

- ( ) Sim  
( ) Não

Explique.....  
.....  
.....  
.....

21. Você considera que tem consciência do seu processo de aprendizagem ?

- ( ) Sim  
( ) Não

Explique.:.....  
.....  
.....  
.....

22. Você considera que tem domínio sobre seu processo de aprendizagem ?

- ( ) Sim  
( ) Não

Explique:.....  
.....  
.....  
.....

23. Identifique nas definições abaixo, quais são as atitudes do professor que favorecem suas aprendizagens:

-PROVEDOR, que proporciona aos alunos informações, fato e dados, mas que também dá instruções ou administra prêmios e castigos, e sempre tem as respostas que o aluno necessita..

-MODELO, que ilustra modos de comportamento, atitudes ou habilidades. É o espelho em que os alunos olham para saber o que tem de fazer. Com muita freqüência, é um papel mais implícito que explícito.

-TREINADOR, que fixa em detalhe o que os alunos devem fazer, quando, como e quanto, como um médico com seu pacientes. Fixa o tratamento e o aluno deve se limitar a cumpri-lo, custe o que custar.

-TUTOR, ou guia, que deixa os alunos assumirem parte da responsabilidade de sua aprendizagem, mas depois que lhes fixou bem as metas e os meios para alcançá-los. O tutor diz o que é preciso fazer e como, mas deixa que os alunos organizem sua própria prática, que ele acompanha e regula. Pergunta aos alunos em vez de lhes dar respostas.

-ASSESSOR, ou diretor de pesquisa, que deixa os alunos fixarem seus próprios objetivos concretos e planejem sua própria aprendizagem, a partir de um marco geral previamente estabelecido.

OUTRO :

.....  
 .....

24. Qual a área de conhecimento que lhe parece mais difícil?

.....  
 .....  
 .....

25. Qual a área de conhecimento (disciplina) que mais lhe motiva?

.....  
 .....  
 .....

26. Qual a atividade em sala que gera mais angústia ?

.....  
 .....  
 .....

27. Que tipo de estratégia de aprendizagem que você mais utiliza. (assinale as três mais importantes)

- ( ) Resenhas
- ( ) Interpretação de texto
- ( ) Debate
- ( ) Seminários
- ( ) Práticas
- ( ) Laboratórios de Internet
- ( ) Trabalho de grupo
- ( ) Oficinas
- ( ) Projetos de pesquisa
- ( ) Síntese
- ( ) Problematização
- ( ) Elaborar projeto de pesquisa
- ( ) Portifólio
- ( ) Análise de bibliografia
- ( ) Pesquisa de campo
- ( ) Relatórios de pesquisa
- ( ) Estágio
- ( ) Trabalho individual
- ( ) Cópia

