

A PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PIAGETIANA

Eliane Giachetto Saravali

RESUMO – Este artigo tem por objetivo discutir as contribuições que a Psicopedagogia Clínica e Institucional podem oferecer à educação superior. Considerando-se o referencial piagetiano e as características do raciocínio operatório formal, o texto aponta para a necessidade de um ensino que priorize a evolução das etapas do desenvolvimento psicogenético, desde as séries iniciais. São apresentadas reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem inerentes ao estudante universitário, bem como as formas de intervenção do psicopedagogo nos processos de aprendizagem no ensino superior. Procura-se evidenciar que a atuação psicopedagógica auxilia na efetivação de um ensino mais inclusivo e democrático, na medida em que contribui para a qualidade da permanência do estudante nesta etapa de ensino.

UNITERMOS: Psicopedagogia. Educação superior. Raciocínio operatório formal

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia vem se constituindo num campo de estudos e pesquisas bastante importante para a compreensão dos processos de aprendizagem. O aumento no número de cursos e de formados nessa área evidencia, cada vez mais, a necessidade de estudo contínuo e aprofundado sobre as diversas dimensões que envolvem/influenciam o aprender, bem como a realização e divulgação de pesquisas.

Se vemos, por um lado, que muito se tem publicado a respeito dessas questões em relação ao aluno do ensino infantil e fundamental, por outro lado, o mesmo não se pode dizer do aluno das séries mais avançadas, sobretudo o estudante universitário. Quais as contribuições que a Psicopedagogia pode trazer para esse aluno? O

que devemos/podemos considerar como foco de pesquisa e ação psicopedagógica para esse momento da escolarização?

Esse artigo pretende discutir estas questões mostrando como o referencial piagetiano pode nos auxiliar, sobretudo no que se refere à compreensão do raciocínio operatório formal que, em tese, seria o raciocínio do estudante do ensino superior.

O desenvolvimento humano segundo a teoria piagetiana

Ao longo do nosso desenvolvimento, nos deparamos com as inúmeras imposições e solicitações do meio físico e social e num processo de ação contínua nos desequilibramos e reequilibramos novamente, em busca de uma maior compreensão da realidade. Isso ocorre

Eliane Giachetto Saravali – Pedagoga e Psicopedagoga; Doutora em Educação pela UNICAMP; Professora da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/ Marília.

*Correspondência
Rua Guanás, 70 – apto 144 – Salgado Filho – Marília
SP – Brasil – 17502-560
E-mail: eliane.saravali@marilia.unesp.br*

desde o nascimento e, segundo Piaget, vivemos diferentes momentos que caracterizam diferentes formas de compreender as informações com as quais nos deparamos. Essas formas se integram umas nas outras, modificando-se mutuamente e ampliando a capacidade de adaptação, o que torna este processo dinâmico.

Assim, num primeiro momento, o bebê assimila o mundo por meio de suas ações (período sensório-motor), num segundo momento, a criança "reapresenta" estas ações no plano do pensamento (período pré-operatório) e, num terceiro momento, por volta dos 7, 8 anos, aproximadamente, a criança torna-se capaz de operar, pois possui a reversibilidade do pensamento e lida com operações de classes, relações e números, ainda que presa à situação presente e concreta (período operatório concreto).

Segundo a teoria piagetiana sobre o desenvolvimento humano, o estudante universitário estaria no período designado por operatório formal que se inicia aproximadamente aos 11, 12 anos. De acordo com Piaget, o raciocínio do período formal apresenta indução experimental, verificação sistemática e lógica das proposições:

*"O adolescente, ao contrário, superpõe a lógica das proposições à das classes e das relações, e assim desenvolve, pouco a pouco (atingindo seu patamar de equilíbrio por volta de 14-15 anos), um mecanismo formal fundamentado simultaneamente nas estruturas do reticulado e do grupo das 4 transformações; estas lhe permitirão reunir, num mesmo todo, além do raciocínio hipotético-dedutivo e da prova experimental baseada na variação de um único fator (desde que as outras coisas permaneçam iguais), certo número de esquemas operatórios que utilizará continuamente em seu pensamento experimental, bem como lógico-matemático"*¹.

O que observamos nesse momento do desenvolvimento é uma subordinação do real ao possível, que permite ao sujeito não apenas limitar-se aos dados empíricos oferecidos pela realidade, mas lançar sobre eles hipóteses, estabelecer relações que podem ser testadas mediante o domínio da capacidade de combinação entre

variáveis (principal característica do raciocínio abstrato), algo que o raciocínio do período anterior (operatório concreto) ainda não permitia.

Como o sistema cognitivo torna-se extremamente móvel, manipulando as possibilidades, ao conquistarmos o período formal, podemos experimentar a realidade construindo proposições que podem até ser contrárias aos fatos reais, mas que serão investigadas pela experimentação e controle de variáveis.

*"O raciocínio assim desenvolvido, com base nas relações das proposições e não em seu conteúdo (verdadeiro ou falso), caracteriza-se por ser dedutivo. Assim, é possível ao adolescente construir proposições até contrárias aos fatos, em um sistema de múltiplas possibilidades"*².

O equilíbrio do período operatório formal permite a criação de um conjunto de hipóteses, não mais restrito, uma vez que considera as possibilidades, testa as variáveis trabalhando com a indução, daí o termo comumente usado para designar esse tipo de raciocínio de hipotético-dedutivo.

A capacidade de estabelecer relações, de combinar diferentes e até infinitas perspectivas da mesma questão, de pensar sobre o próprio pensamento são conquistas marcantes desta etapa do desenvolvimento que modificam tremendamente as condições de interação do sujeito com o meio. Podemos, ao elencar e refletir sobre estas características, perceber que é justamente esse tipo de pensamento que será exigido do estudante no ensino superior.

Na atualidade, observamos os sérios problemas que alunos e professores têm enfrentado nos anos mais avançados de escolarização. É com frequência que os mestres se queixam das dificuldades apresentadas pelos alunos, dificuldades estas, muitas vezes, características de momentos anteriores da escolaridade, principalmente no que tange à leitura e escrita. É comum, por exemplo, os professores relatarem que seus alunos não atingem os objetivos esperados para a disciplina, que é preciso fazer um retrocesso a conceitos trabalhados no ensino médio e, às vezes, no ensino fundamental, não dominados pelos alunos, que há uma dificuldade geral dos

estudantes em relação a processos criativos, uso da reflexão e estabelecimento de relações, entre tantos outros problemas.

Ao proporem atividades inerentes aos programas de suas disciplinas, estes mestres percebem que seus alunos trazem lacunas sérias no seu processo de aprendizagem, características dos níveis mais básicos de ensino. Somente para citar algumas, consideremos os problemas com a leitura e escrita, tais como dificuldades na elaboração e interpretação de textos simples, dificuldades em ordenar idéias e refletir, dificuldade em produzir opinião e argumentar, problemas ortográficos, entre outros. E o que dizer então do desempenho dos alunos em disciplinas como cálculo e física?

O raciocínio do estudante universitário

Uma discussão que nos parece interessante refere-se ao desenvolvimento dos estudantes ao chegarem no ensino superior. Como estão os instrumentos intelectuais que, segundo a teoria piagetiana, são condições necessárias para a aprendizagem? Se a escola (e enfatizamos isso na idéia de que são, na grande maioria das vezes, as solicitações do meio escolar que podem favorecer a construção do conhecimento) desde a educação infantil, não solicitar, desafiar e criar condições favoráveis para os constantes equilíbrios e desequilíbrios do sistema cognitivo, afetivo e social, pode acabar gerando um processo de mecanização e repetição. Nesse sentido, é muito provável que os alunos percorram os anos escolares aprendendo a responder apenas o que a escola pede. Dessa forma, ao serem desafiados e solicitados a utilizarem mecanismos de reflexão e não de memorização e reprodução, é possível que estes estudantes sintam grande dificuldade.

Por isso, uma grande contribuição que o modelo piagetiano deixa para o debate atual das questões

de aprendizagem no ensino superior é se os estudantes conseguem alcançar o período das operações formais, que teoricamente ofereceria ao sujeito uma nova forma de relação com o mundo.

Um dos aspectos que gostaríamos de abordar refere-se aos motivos pelos quais os alunos das Instituições de Ensino Superior têm apresentado desempenho tão aquém do esperado. Seriam estes estudantes portadores de dificuldades de aprendizagem no sentido mais usualmente aceito e definido pelo NJCLDⁱ? Será que misteriosas desordens intrínsecas estariam causando uma epidemia nos estudantes universitários? Ou, em contrapartida, seriam esses alunos frutos de um ensino deficitário desde a educação infantil, que não solicita seus processos de ação e equilíbrio e, portanto, não favorece a aprendizagem e o desenvolvimento, como defende uma abordagem construtivista das dificuldades de aprendizagemⁱⁱ? Soma-se nesses casos que este aluno também, muitas vezes, é fruto de todo um ambiente cultural pouco solicitador e que hábitos como leitura, reflexão e debates são bastante raros.

É claro que não estamos negando que possa haver e que realmente haja casos de dificuldades de aprendizagem no sentido restrito do termo, que por uma série de razões não foram diagnosticados durante o percurso escolar desse aluno e que no ensino superior tornam-se mais gritantes. São casos mais raros, pois, no nosso entendimento, esse aluno dificilmente chega a essa etapa de escolarização, desistindo ou sendo forçado a desistir da escola anteriormente. Os alunos que constituem estes casos raros que alcançam o ensino superior, normalmente, possuem condições financeiras e o esclarecimento familiar favorável, o que oferece a oportunidade de ajuda e compreensão ao que está ocorrendo com o estudante.

ⁱ Adotamos aqui a definição de 1988 do National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), uma das mais aceitas na atualidade, que se refere às dificuldades de aprendizagem como dificuldades intrínsecas ao indivíduo supostamente devido a uma disfunção do sistema nervoso central, baseadas em estudos neuropsicológicos e genéticos.

ⁱⁱ Estamos denominando como abordagem construtivista das dificuldades de aprendizagem, a idéia de que a impossibilidade de ação sobre o meio e de reorganização mental dessa ação pode gerar lacunas e déficits no processo de desenvolvimento que acabam por gerar dificuldades no processo de aprendizagem.

E os outros casos? São, a nosso ver, a maioria.

Muitas pesquisas realizadas na etapa do ensino fundamental nos mostram que crianças, já bastantes adiantadas nos seus processos de escolarização, ainda não construíram os instrumentos intelectuais necessários à compreensão dos conteúdos abordados pela escola. Dentre estes instrumentos podemos citar as estruturas do período operatório concreto que não se consolidaram ainda e das quais os estudantes necessitam para estabelecerem relações, fazerem operações envolvendo classes etc., enfim responderem às exigências da escola.

“Muitas destas crianças permanecem pré-operatórias ou iniciam a transição para o período operatório concreto apesar da idade e de freqüentarem classes mais adiantadas do ensino fundamental. Assim, em função da falta das operações, podem vir a apresentar problemas para aprender, cujos indicadores seriam as insuficiências em suas produções escolares”³.

Nesse sentido, podemos pensar: se lá no início da escolarização estão ocorrendo atrasos, quem nos garante que esses jovens e adultos que conseguem cursar a faculdade já estão de posse dos mecanismos cognitivos característicos do pensamento formal? Ora, se o meio vem sendo desfavorável em todos os sentidos, sobretudo no processo de escolarização desse aluno, é bem provável que ao chegar no ensino superior ele ainda esteja construindo esquemas e estruturas cognitivas que deveriam ter sido consolidadas durante a adolescência. Dessa forma, o aluno teria sido confrontado, quase que exclusivamente, com conteúdos ou problemas que favorecem a utilização de esquemas operatórios concretos e não formais. Piaget afirmava que ao conquistar o período formal o adolescente passa a refletir sobre seu pensamento e construir teorias, aspectos esses indispensáveis para a assimilação de ideologias da sociedade¹. Não seria exatamente sobre essa capacidade de reflexão dos universitários, ou ausência dela, que muitos professores têm se queixado?

O aluno do ensino superior necessita do raciocínio formal para assimilar as novas

atribuições que a vida universitária lhe coloca. Pensar sobre o próprio pensamento, analisar a sociedade e estabelecer relações entre o que existe e pode existir (raciocínio hipotético dedutivo), trabalhar com conceitos abstratos, refletir e organizar formas para a execução do trabalho, enfim, são muitas atividades que requerem do estudante um pensamento mais destacado do concreto.

As hipóteses de Piaget e as pesquisas sobre a construção do período formal

Em 1971, Piaget escreveu sobre a conquista do período formal e, ao avaliar a sucessão dos períodos de desenvolvimento, discorreu sobre a velocidade desse desenvolvimento, alegando que é possível ocorrerem velocidades diferentes no desenvolvimento, mas sem modificações na ordem de sucessão dos períodos.

“Estas velocidades diferentes resultariam então da qualidade ou da freqüência das incitações intelectuais devidas aos adultos ou às possibilidades de atividades espontâneas da criança, próprias dos diferentes meios considerados. Em caso de pobreza das incitações e das atividades, é óbvio que o desenvolvimento seria retardado no que se refere aos três primeiros dos quatro períodos [...] Quanto às estruturas de pensamento formal, poder-se-ia então admitir que se formam com um atraso maior ainda (por exemplo, entre 15 e 20 anos e não entre 11 e 15 anos) ou mesmo que não chegam a formar-se no meio desfavorecido considerado e que se elaborariam somente em indivíduos mudando de meio numa idade em que o desenvolvimento é ainda possível”⁴.

Essa seria a primeira hipótese que Piaget lança sobre a construção do período formal, ou seja, todo o indivíduo normal seria capaz de atingir as estruturas formais, mas com a condição de que o meio social e a experiência lhe fornecessem os alimentos cognitivos e as solicitações necessárias para que a construção ocorresse.

Uma segunda hipótese que Piaget comenta é de que a conquista ou não do período formal resultaria da diversificação de aptidões que os

sujeitos desenvolvem com a idade, "...e que acabaria por excluir para certas categorias de indivíduos mesmo normais, a possibilidade de chegar às estruturas formais, mesmo em meios favoráveis"⁴. Nesse sentido, para ele, se essa hipótese fosse válida, deveríamos admitir que somente alguns indivíduos dotados do ponto de vista lógico-matemático e físico conseguiriam construir as estruturas formais.

*"Não se deveria consequentemente ver nisso um problema de subdesenvolvimento comparado ao desenvolvimento normal, mas mais simplesmente, a diversificação crescente dos indivíduos; o espectro das aptidões sendo muito mais largo ao nível dos 12-15 anos e sobretudo dos 15-20, do que ao dos 7-10 anos. Por outras palavras, o nosso quarto período deixaria de caracterizar um estágio propriamente dito, para constituir um conjunto de progressos já especializados"*⁴.

A terceira hipótese que Piaget apresenta caracteriza-se por considerar que

*"...todos os indivíduos normais conseguem chegar, senão aos 11-12 e 14-15 anos, em todo caso entre 15 e 20 anos, às operações e às estruturas formais, mas que o fazem em domínios diferentes, e estes domínios dependem então das suas aptidões e das suas especializações profissionais (estudos distintos ou aprendizagens diferenciadas segundo os ofícios) sem que a utilização destas estruturas formais seja exatamente a mesma em todos os casos"*⁴.

Apesar de Piaget considerar, naquele momento, essa última hipótese como a mais provavelmente exata, resultados de pesquisas realizadas por seus seguidores em diferentes contextos sociais se aplicam mais à primeira hipótese. Dessa forma, estas pesquisas desenvolvidas com adolescentes e adultos indicam que se o meio não oferecer os desafios e as possibilidades de ação necessárias para o desencadeamento do desenvolvimento, além do atraso da velocidade de construção das estruturas, podemos não chegar ao pensamento mais abstrato ou formal. Pesquisas norte-americanas apontam que não mais da metade desta população desenvolve todas as possibilidades das

operações formais⁵. Vejamos resultados de alguns estudos desenvolvidos no Brasil.

Ramos⁶ investigou a influência da especialização profissional no desenvolvimento cognitivo de estudantes universitários das áreas de Ciências Humanas e de Ciências Exatas. Trabalhou com 20 sujeitos estudantes do terceiro ano de quatro cursos noturnos: Pedagogia, Geografia, Ciências da Computação e Ciências Contábeis. Utilizou instrumentos baseados no trabalho de Macedo, Petty e Passos⁷, classificando as condutas dos estudantes em operatório formal I, operatório formal II e operatório formal III.

Seus resultados apontaram que os alunos das áreas de ciências humanas tiveram desempenho inferior nas provas que solicitam um raciocínio lógico-matemático do que os alunos das áreas de ciências exatas. Segundo a autora, há indivíduos adultos que parecem não ter atingido o período operatório formal nas situações utilizadas para avaliação.

O trabalho de Amâncio⁸ valeu-se dos mesmos instrumentos que Ramos utilizou, inspirados em Macedo, Petty e Passos. A autora acrescentou também a análise de uma situação-problema específica da área do Direito, pois seu objetivo era investigar como se processava o raciocínio lógico nos estudantes desse curso. Para tanto, trabalhou com 20 estudantes, sendo 10 do primeiro ano e 10 do quinto ano. A análise dos resultados mostrou que 40% dos alunos do primeiro ano e 50% dos alunos do quinto ano não atingiram plenamente o período das operações formais.

Fermiano⁹ trabalhou com 23 sujeitos com idade entre 14 e 42 anos, estudantes do curso de magistério, sendo 5 do primeiro ano do curso, 6 do segundo ano, 8 do terceiro e 4 do quarto. Utilizou as provas de conservação do volume, das oscilações do pêndulo e das operações combinatórias elaboradas por Piaget e seus colaboradores. Seu objetivo era investigar o estágio de construção da operatoreidade em que se encontravam os sujeitos. Os resultados indicaram que 87% dos sujeitos não se encontravam no nível das operações formais,

somente 3 (13%) apresentaram-se no período formal, nas três provas aplicadas.

Ortiz⁵ investigou o nível de operatoreidade de 35 alunos de salas de aula de EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os sujeitos tinham entre 18 e 61 anos, sendo 16 homens e 19 mulheres. Os instrumentos utilizados foram as provas de conservação de quantidades descontínuas e contínuas, de classificação e seriação operatórias, de conservação do volume, oscilações do pêndulo e combinatória das fichas. Seus dados apontaram 5 (14,28%) sujeitos no pré-operatório, 27 (77,14%) em transição do pré-operatório para o operatório concreto e 3 (8,57%) no operatório concreto. Nenhum sujeito apresentou estruturas formais. Segundo Ortiz⁵: "O ambiente escolar, que é oferecido aos jovens e adultos, não lhes proporciona oportunidades adequadas para que possam progredir no processo de construção das suas estruturas de pensamento".

Mantovani de Assis et al.¹⁰ procuraram investigar o nível de desenvolvimento cognitivo que se encontram os jovens e adultos que freqüentam salas de EJA dos Centros de Educação e Ensino Supletivo do Estado de São Paulo. Para tanto, utilizaram o diagnóstico de estruturas operatórias já construídas ou em construção avaliadas pela realização das provas piagetianas. As provas escolhidas foram: combinatória de fichas, freqüência de oscilações do pêndulo, equilíbrio da balança, conservação do volume, abstrações, diferenciações e integrações no emprego de operações aritméticas elementares e relações entre superfícies e perímetros dos retângulos.

Os resultados apontaram que 1 sujeito encontrava-se no período pré-operatório, 4 estavam em transição entre o período pré-operatório e o operatório concreto, 35 estavam no período operatório concreto, 32 em transição do período concreto para o operatório formal e 5 estavam no início do período operatório formal.

Os resultados destas pesquisas mostram que, além de atrasos no desenvolvimento cognitivo, podemos observar que muitos sujeitos não atingem os patamares mais avançados de construção das

estruturas da inteligência, mesmo quando já passaram por vários anos de escolarização.

Como campo de pesquisa, observamos que a compreensão dos processos cognitivos do estudante universitário suscita numerosos problemas não resolvidos, que exigem uma série de novos estudos. Como raciocina o estudante do ensino superior? Quais são as condições necessárias para que ele compreenda os conteúdos abordados em nossas instituições? Será que ao formarmos nossos alunos nas instituições de ensino superior, estamos lhes oferecendo as condições ideais de desenvolvimento e aprendizagem? Qual o papel destas instituições nesse processo?

Não podemos nos esquecer que a aprendizagem discente é uma das maiores metas que nós, professores, devemos alcançar. Por isso, compreender como se processam as informações pelo aluno, quais são suas dificuldades, que intervenções são possíveis e necessárias nesse processo, são aspectos fundamentais para um ensino de qualidade. Em tempos de discussão sobre a Reforma Universitária é importante não esquecermos que a boa formação não depende somente das garantias de acesso do aluno ao ensino superior, mas sobretudo da qualidade da permanência desse aluno nos anos de universidade, isso significa como ele aprende e o que ele aprende efetivamente. A Reforma não pode prescindir da discussão de tais questões.

O papel da psicopedagogia e da orientação psicopedagógica no ensino superior

A Psicopedagogia lida com a aprendizagem, investigando fatores, patologias, processos etc., assumindo um caráter multidisciplinar¹¹. Sua ação pode ser tanto remediativa, como preventiva embora, no nosso país, ainda vivenciemos a cultura da remediação, ou seja, os psicopedagogos são procurados quando os problemas já estão instalados e, freqüentemente, o sujeito já carrega consigo uma longa história de insucessos e fracassos.

Nesse sentido, no ensino superior, a atuação psicopedagógica pode ser de grande valia para

o auxílio de estudantes que apresentam problemas no seu processo de aprendizagem.

Duas ações nos parecem importantes: a primeira refere-se aos casos em que as dificuldades de aprendizagem são diagnosticadas e, muitas vezes, somente são possíveis de serem minimizadas e não remediadas. Nesses casos, é necessário um certo tipo de acompanhamento e uma forma diferente de avaliação do aluno. Podemos citar, como exemplo, o vestibular específico para disléxicos adotados pela FUVES, em 2003ⁱⁱⁱ ou mesmo escolas do ensino médio que procuram diversificar a aula e os procedimentos avaliativos a fim de garantir que alunos com problemas desse tipo possam acompanhar e aprender, segundo suas próprias características e capacidades. Assim, para esses alunos, o acompanhamento psicopedagógico seria bastante importante no intuito de auxiliá-los a percorrerem da melhor forma os caminhos que se abrem.

Uma segunda ação refere-se àqueles alunos que ainda não construíram as estruturas formais. O que fazer para que a integração de novas informações aconteça quando as estruturas construídas deixam muito a desejar?

É evidente que os grandes problemas, nesses casos, necessitariam ter sido remediados no início da escolarização, lá na educação infantil e no ensino fundamental, mas, se não foram, qual a ação possível da/na universidade? Infelizmente, é preciso admitir, esses alunos necessitam percorrer caminhos não percorridos e vivenciar processos típicos de anos anteriores de escolarização. A nosso ver, é por isso que algumas instituições adotam programas de "nivelamento", voltando a matérias e conteúdos básicos do ensino médio e ensino fundamental. Tais programas têm o grande mérito de auxiliar o aluno a reconhecer que houve falhas no processo e que ele pode superá-las, todavia não se deve esquecer que o desenvolvimento cognitivo necessita do avanço

das sucessivas reequilibrações do sistema individual e que não basta a transmissão de conteúdos, mas é necessária também a compreensão destes por parte dos alunos.

Portanto, é de fundamental importância avaliar os níveis de conhecimento que possui o aluno adulto. Devemos verificar a existência de organizações internas no indivíduo, que lhe permitam integrar dados e informações cada vez mais complexos. As carências estruturais do conhecimento devem ser identificadas e supridas antes de iniciar o processo de ensino propriamente dito.

Em ambas as situações, sugerimos o acompanhamento psicopedagógico que deve ocorrer num nível clínico, onde se permita uma avaliação individual e um diagnóstico das possibilidades e limites desse estudante, bem como uma intervenção no intuito de possibilitar a esse estudante as ações sobre os objetos do conhecimento não executadas por ele anteriormente.

Assumindo o caráter interdisciplinar que é próprio da Psicopedagogia, as possíveis ações podem ocorrer em vários aspectos do desenvolvimento do aluno como, por exemplo, afetivo, social e cognitivo.

Uma das formas de intervenção bastante interessante é a utilização de jogos que permite o acompanhamento dos processos cognitivos utilizados na resolução dos problemas que a situação do jogo apresenta.

*"Nas tentativas de resolver a situação-problema, caso os procedimentos empregados conduzam a fracassos, o sujeito poderá experimentar conflitos ou contradições. Na medida em que avalia os resultados do jogo e busca as razões dos mesmos, a tomada de consciência torna-se inevitável, desencadeando mecanismos de equilíbrio por meio de regulações ativas, as quais implicam escolhas deliberadas. Com efeito, novos e mais eficazes meios são criados a fim de alcançar os objetivos propostos pelo jogo"*¹².

ⁱⁱⁱA ABD (Associação Brasileira de Dislexia) conseguiu, junto à comissão organizadora do vestibular da FUVES 2003, alguns benefícios para os disléxicos diagnosticados na própria ABD. Entre eles cumpre destacar: maior tempo para realização da prova, permissão do uso de calculadora, leitura das questões em casos de necessidade e presença de um monitor para anotar a redação do aluno.

Dessa forma, o trabalho com jogos desencadeia mecanismos cognitivos e de equilíbrio, atuando nas lacunas do desenvolvimento que o estudante apresenta.

Evidentemente que o trabalho clínico não pode estar desvinculado de uma ação psicopedagógica institucional, que auxilie os professores a compreenderem também estas questões e a tornarem-se cúmplices e atuantes no processo de aprendizagem desses alunos.

Os mestres podem encontrar situações específicas de aprendizagem e resoluções de problemas que contribuam para o desenvolvimento dos instrumentos cognitivos mais abstratos, que dêem acesso a capacidades de conceitualização cada vez maiores, tornando assim possível novas aprendizagens.

Há outra questão que também nos parece importante pontuar: muitas vezes, nosso aluno do ensino superior já construiu os instrumentos intelectuais do período formal, mas isso não significa que ele irá aplicá-los a todos os conteúdos com os quais se deparar; ou seja, a capacidade do sujeito em raciocinar formalmente não bastaria para que ele aplicasse essa "forma" para outros conteúdos. Isso obviamente acontece com todos nós em muitas situações. Quantos de nós não nos vimos, em relação a matérias e assuntos que não dominamos, apresentando um raciocínio concreto ou até mais elementar? A esse respeito os professores universitários devem considerar dois aspectos: o do interesse e o dos pontos de ancoragem para a aprendizagem.

O interesse, a motivação e o empenho para a realização de uma tarefa foram definidos por Piaget como aspectos energéticos e afetivos do desenvolvimento. Para ele, são as necessidades dos sujeitos em vencer os obstáculos que os fazem prosseguir nos processos indissociáveis da assimilação e acomodação, daí vemos a dedicação que ultrapassa horários e limites quando queremos conquistar algo. Portanto, os mestres precisam descobrir as grandes chaves para atingirem o interesse e a motivação dos discentes. Não queremos aqui deixar qualquer ilusão de que se deve aprender o que se gosta. Aprender é muitas

vezes trabalhoso e dolorido. Remetemo-nos, todavia, à questão afetiva do desequilíbrio, que permite ao sujeito experimentar a dificuldade de assimilar e organizar o conhecimento como fonte de estímulo.

Nesses aspectos, cabe aos professores não somente preocuparem-se com os instrumentos cognitivos que favoreçam a conquista do novo equilíbrio, mas sim intervir num plano mais afetivo na intenção de facilitar a tolerância ao desequilíbrio, ajudando o aprendiz a geri-la eficazmente, novamente é o assessoramento do psicopedagogo que deve direcionar os docentes a estarem atentos a estas questões. O papel do professor passa a ser fundamental para que o aluno não negue simplesmente os desequilíbrios, mas incorpore-os no seu sistema e tente resolvê-los, recorrendo aos próprios mecanismos, tornando-se ao mesmo tempo mais capaz.

A respeito dos pontos de ancoragem, que a nosso ver têm grande relação com a questão afetiva do equilíbrio, devemos considerar que o aluno já tem uma experiência de vida e acontecimentos relacionados ao trabalho, à escola e à afetividade de cada um. Tais aspectos são molas propulsoras para continuação do desenvolvimento e servem como "portos seguros", que permitem dar um sentido aos novos dados e podem ajudar nas novas reflexões. Nas palavras de Legendre¹³:

*"O reconhecimento destas representações prévias e do seu papel fundamental na aquisição de novos conhecimentos sugere que um processo de formação não poderia privar-se dos saberes já existentes, uma vez que eles constituem a matéria-prima com base na qual se constrói todo o novo saber. Por conseguinte, formar ou ensinar não consiste simplesmente em transmitir um certo número de saberes julgados essenciais, mas em intervir sobre as representações iniciais e as transformar"*¹³.

Nesse sentido, aprender não pode reduzir-se a um simples adicionar de informações e/ou substituição de representações, pois é necessário uma transformação conceitual, mudando a organização cognitiva. Portanto, na educação superior, assim como em outros níveis de ensino,

não podemos esquecer que a experiência nova será assimilada ao sistema de significação do aluno e que a aprendizagem significativa torna-se essencial quando se busca a real compreensão e não simples memorização ou reprodução.

Situações de aprendizagem significativas podem partir de reflexões sobre o papel social do aluno e da profissão que ele exercerá, bem como da valorização dos sentimentos e das dificuldades encontradas no processo de formação, da análise de questões éticas envolvendo o trabalho entre muitas outras situações que os mestres podem e devem criar.

Um outro aspecto que julgamos oportuno considerar refere-se ao fato de que não são somente os alunos que têm dificuldades de aprendizagem que podem fracassar, mas aqueles que são provenientes de um modelo de ensino alienante e passivo também podem tornar-se meros reprodutores dos conhecimentos transmitidos¹⁴. Esses alunos podem não exercitar o raciocínio formal no sentido da reflexão abstrata que abre novas e cada vez maiores possibilidades de adaptação. Assumindo um caráter passivo, o aluno pode aprender a decorar, copiar, mas não a criar e transformar, o que contribui pouco para favorecer o seu crescimento e a sua formação. Sobre isso Lengendre nos diz:

*"...um ensino demasiado exclusivamente centrado na memorização e na reprodução fiel daquilo que é ensinado, não favoreceria de todo o desenvolvimento dos instrumentos de abstração próprios do pensamento formal. Com efeito, na medida em que o pensamento se desenvolve precisamente através da sua utilização, fonte de desequilíbrios e de reequilibrações, um modo de aprendizagem passivo, que não solicitasse a atividade do sujeito, não favoreceria de todo a elaboração de novos instrumentos cognitivos"*¹⁵.

Nesse sentido, salientamos que quando o aluno já atingiu o período formal e vem exercitando seus instrumentos intelectuais conforme essa forma de raciocínio exige, mesmo que a interação com o meio diminua, o próprio sistema pode gerar desequilíbrios, colocando e

recolocando problemas e desafios para esse sujeito. Isso envolve o pensar sobre o pensar, e é o que deveríamos pretender para nossos alunos do ensino superior, o controle e domínio sobre a própria aprendizagem e a busca constante por novos e melhores equilíbrios.

A Psicopedagogia também pode contribuir ao ajudar os alunos a desempenharem seu novo papel social: o de estudante universitário. Almeida e Soares¹⁵ apontam que as tarefas com as quais os jovens se deparam na transição e adaptação ao ensino superior não dizem respeito somente às atividades cognitivas e curriculares, mas referem-se também ao estabelecimento de um sentido de identidade, o desenvolvimento de relações interpessoais mais maduras, a exploração de papéis sociais e sexuais, o estabelecimento de uma filosofia de vida, entre outras.

A orientação psicopedagógica, nesse sentido, deve auxiliar os professores universitários na compreensão dos processos de desenvolvimento dos seus alunos, bem como das características e necessidades dos estudantes. O psicopedagogo pode também ajudar o aluno na aprendizagem deste novo papel com o qual passa a se deparar, auxiliando-o para um desenvolvimento mais efetivo de suas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, vemos grande ênfase em estudos sobre técnicas e procedimentos pedagógicos voltados para uma melhor atuação docente no ensino superior. A nosso ver, estes instrumentos são interessantes na medida em que se relacionam com o que buscamos tratar nesse artigo, tornando-se meios e não fins. Não seria útil buscar dicas e instruções sobre o fazer docente sem antes se considerar o pensamento do discente. Assim, os mestres precisam conhecer como seus alunos aprendem, como assimilam as informações a fim de poderem, a partir desse conhecimento, direcionar sua prática pedagógica.

Vale ressaltar novamente, como dissemos anteriormente, que a democratização do ensino perpassa não somente pela garantia do acesso,

mas também pela garantia da permanência. Se o aluno “arrasta-se” pelos anos universitários sem compreender e usufruir do que os estudos podem lhe proporcionar, não há democratização, pois a permanência nesses casos não é com qualidade. Soma-se a isso, o fato de que muitos alunos acabam desistindo de terminar o curso e evadem. Como será que esses alunos se sentem? Quais as consequências disso para sua formação pessoal e profissional? Pesquisas recentes mostram que alunos com dificuldades de aprendizagem sofrem rejeição dos seus pares, tanto para aspectos cognitivos, como para afetivos¹⁶. Nesse sentido, não basta apenas estar no ensino superior, mas também estar incluído em todas as dimensões que envolvem essa etapa de ensino.

A universidade não cumpre seu papel social quando não inclui todos e perpetua a segregação que começa, muitas vezes, nos primórdios da escolarização. Diante de um quadro desses, como

podemos exigir que estes alunos sejam bons profissionais? Mesmo quando as instituições dirigem seus objetivos para a adequação e preparo do aluno para o mercado de trabalho, não devem esquecer que este profissional necessita ser criativo, saber tomar decisões em situações complexas, liderar grupos, otimizar recursos, ter espírito de equipe entre outras características¹⁷.

A Psicopedagogia, no caminho da compreensão dos processos de aprendizagem, tem muito a contribuir não somente para os alunos individualmente, mas ao corpo docente. As instituições de ensino superior devem estar preparadas para a criação de núcleos/laboratórios ou espaços afins em que os alunos possam buscar as orientações psicopedagógicas. Esses espaços devem estar também vinculados às ações dos docentes, no intuito de orientá-los a partir da descoberta e compreensão do que vem ocorrendo com os discentes.

SUMMARY

Psychopedagogy in higher education: contributions of Piagetian theory

The objective of this article is to present the contributions that Clinical and Institutional Psychopedagogy can offer to higher education. Taking Piagetian theory as a reference, as well as the characteristics of formal operative thinking, the text indicates the necessity of teaching which prioritizes the evolution of the stages of psychogenetic development from the beginning grades on. Reflections regarding learning disabilities inherent to the university student, as well as forms of psychopedagogical intervention in higher educational learning processes are presented. We seek to show that psychopedagogical action helps in bringing about more inclusive and democratic teaching to the extent that it contributes to the quality of student continuity in this stage of education.

KEY WORDS: Psychopedagogy. Higher education. Formal operative thinking.

REFERÊNCIAS

1. Inhelder B, Piaget J. Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. São Paulo:Pioneira;1976. 260p.
2. Parra N. O adolescente segundo Piaget. São Paulo:Pioneira;1973.
3. Zaia LL. A solicitação de meio e a construção das estruturas operatórias em crianças com dificuldades de aprendizagem [Tese de Doutorado em Psicologia Educacional]. Campinas:Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas;1996.
4. Piaget J. A evolução intelectual entre a adolescência e a maturidade. Rev Port Pedagogia 1971;1:83-95.
5. Ortiz MFA. Educação de jovens e adultos: um estudo do nível operatório dos alunos [Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional]. Campinas:Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas;2002.
6. Ramos MTOR. O período das operações formais: um estudo comparativo do desempenho de estudantes universitários [Dissertação de Mestrado em Educação]. Uberlândia: Centro Universitário do Triângulo – UNITRI;2000.
7. Macedo L, Petty A, Passos N. Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1997. 167p.
8. Amâncio MR. Epistemologia genética no ensino superior: uma investigação sobre as formas de raciocínio utilizadas pelos estudantes do curso de direito [Dissertação de Mestrado em Educação] Uberlândia: Centro Universitário do Triângulo – UNITRI;2002.
9. Fermiano MAB. Nível cognitivo de alunos do curso de magistério [Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional]. Campinas:Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas;2000.
10. Mantovani de Assis OZ. Avaliação do desenvolvimento cognitivo de alunos de EJA. In: Anais do XX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE. Águas de Lindóia;2003. p.335-6.
11. Bossa N. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre:Artes Médicas;1994.
12. Brenelli RP. Uma proposta psicopedagógica com jogos de regras. In: Sisto F, Oliveira GC, eds. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. 5ª ed. Petrópolis: Vozes;1996. p.140-62.
13. Legendre M. Contribuição do modelo da equibração para o estudo da aprendizagem no adulto. In: Danis C, Solar C, eds. Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos. Lisboa:Horizontes Pedagógicos; 1998. p.155-216.
14. Pachane G. O caráter híbrido da “língua portuguesa” no ensino superior. In: Anais XIII COLE: Congresso de Leitura no Brasil – UNICAMP. Campinas;2001.
15. Almeida L, Soares AP. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: Mercuri E, Polydoro S, eds. Estudante universitário: características e experiências de formação. Taubaté:Cabral;2003. p.15-40.
16. Saravali EG. A interação social das crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem: reflexões para professores e psicopedagogos. Rev Psicopedagogia 2004;21:216-24.
17. Saravali EG. As relações psicossociais no ensino superior: considerações sobre a formação integral do aluno universitário. Rev Comunicações 2004;2:17-28.

*Trabalho realizado no Centro Universitário do Triângulo
UNITRI – Uberlândia, MG.*

*Artigo recebido: 25/02/2005
Aprovado: 23/06/2005*