

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CAROLINE ANDREA PÖTTKER

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR-PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA:
SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Maringá
2012

CAROLINE ANDREA PÖTTKER

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR-PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA:
SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Maringá
2012

FOLHA DE APROVAÇÃO

CAROLINE ANDREA PÖTTKER

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR-PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA:
SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Professora. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo (Orientadora)
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof.^a Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
PPI/Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof.^a Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo
Pontifícia Universidade Católica-PUC/Campinas

Agradecimentos

Quero agradecer a muitas pessoas que nestes últimos dois anos me apoiaram e proporcionaram condições para que esse mestrado fosse concluído:

À professora e orientadora Dra. *Nilza Sanches Tessaro Leonardo*, pela disposição em orientar o meu trabalho, sua leitura atenciosa dos meus textos, seus comentários e sugestões, que foram indispensáveis para a definição do caminho por mim seguido.

À banca de defesa, Professora. Dra. *Marilda Gonçalves Dias Facci* e Prof^a Dr^a. *Raquel Souza Lobo Guzzo* pela disponibilidade em aceitar participar deste momento e pelas contribuições e sugestões que enriqueceram esta dissertação.

Ao *Hugo Zeni Neto*, meu namorado e o maior incentivador dos meus estudos, mesmo aos sábados, domingos e feriados.

À *minha família*, que sempre me apoiou incondicionalmente, com carinho e incentivo em todos os momentos. Em especial, a *tia Iva* pela tranquilidade e segurança que me transmitiu nesta etapa da minha vida.

Aos *colegas de turma de mestrado*, pelo conhecimento que dialogamos, especialmente a *colega Roseli*, companheira nos momentos de dúvidas e desafios nessa fase de nossas vidas.

Aos *participantes desta pesquisa* que se colocaram a disposição, concedendo as entrevistas, saibam que foi ouvindo suas narrativas que pude compreender a importância desta pesquisa.

À *Capes*, que financiou parte da minha jornada.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR-PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA: SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

RESUMO: Nas escolas tem aumentado significativamente o número de alunos com problemas no processo de escolarização, levando professores, orientadores pedagógico, coordenadores pedagógicos e diretores a encaminhar estes, a profissionais especializados tais como: psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, psiquiatras dentre outros. Um outro profissional que tem sido requisitado com muita frequência para atender este público é o psicopedagogo. Profissional este, que por ter cursado uma especialização em psicopedagogia, passa a se denominar de psicopedagogo e atuar em clínicas e em escola como se fosse um profissional habilitado com conhecimentos de duas grandes áreas – a Psicologia e Pedagogia – assim exercendo atividades que envolvem estas duas áreas de forma concomitante. E em nossa prática profissional, pudemos detectar que de fato os psicopedagogos estão nas clínicas e, sobretudo nas escolas, atuando principalmente com crianças com problemas de escolarização. Esta constatação nos motivou a estudar sobre esta temática, e para tanto, envolvemos algumas escolas públicas de um município do Oeste do Paraná, em que há profissionais ocupando um cargo denominado de professor-psicopedagogo. Esta pesquisa, portanto, objetivou-se investigar quem é este profissional, identificando como é a sua atuação na escola e as implicações no processo ensino-aprendizagem, bem como compreender por que se fez necessário a presença deste profissional nas escolas e se este está ocupando espaços de outros profissionais como o psicólogo e o pedagogo. Constitui-se numa pesquisa empírica e bibliográfica, que buscou articular a história da Psicologia, Pedagogia e Psicopedagogia identificando as suas interconexões e compreendendo a atuação dos profissionais nestas áreas. Este trabalho foi norteado pela Psicologia Histórico-Cultural, a qual tem Vigotski, Luria e Leontiev como seus principais representantes. A pesquisa empírica contou com a participação de dez professores-psicopedagogos que atuam em cinco escolas públicas, do referido município. A coleta das informações foi realizada por meio da técnica de entrevista semiestruturada, com base em um roteiro composto por cinco itens. Para análise dos dados colhidos foi utilizada a análise de conteúdo e estruturas de categorias. Os resultados apontaram que o cargo de professor-psicopedagogo foi ocupado por professores que já exerciam a função

de professor na escola e por terem o título de especialista em Psicopedagogia foram retirados da mesma para assumirem o respectivo cargo. Segundo a maioria desses profissionais, sua função constitui-se em auxiliar o professor que apresenta em sala de aula alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como tentar compreender o porquê de estes alunos não estarem aprendendo e, sobretudo, ajudá-los na reversão desta problemática. Assim, as principais atividades desenvolvidas por eles são: avaliação psicopedagógica, encaminhamentos a profissionais especializados, orientação e apoio aos professores, atendimento em grupo aos alunos, atendimento aos pais. Os resultados obtidos ainda nos permitem constatar que as atividades desenvolvidas pelos professores-psicopedagogos são semelhantes as dos psicólogos e dos pedagogos. No entanto, o que diferencia as atividades desempenhadas é a instrumentalização subsidiada pela fundamentação teórica que orienta os profissionais em suas intervenções. Dessa forma, os participantes revelaram atuarem com base em duas teorias antagônicas, a Psicologia Histórico-Cultural e o Construtivismo. Além disso, pode-se observar que o professor-psicopedagogo compreende o processo ensino-aprendizagem conforme os pressupostos do Construtivismo. Concluímos, portanto, que na atuação deste profissional nestas escolas, as explicações para as dificuldades escolares estão centradas no indivíduo e não no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Professor-psicopedagogo; Psicopedagogia; Psicologia Escolar; Psicologia Histórico-Cultural.

THE ROLE OF THE TEACHER-PSYCHOPEDAGOGISTS: IMPLICATIONS IN THE PROCESS OF SCHOOLING

ABSTRACT: In schools has significantly increased the number of students with problems in the schooling process, leading teachers, educational counselors, coordinators and principals to forward these, professionals such as psychologists, phonoaudiologist, neurologists, psychiatrists and others. Another professional who has been asked frequently to serve this audience is psychopedagogists. This professional, who have studied for a specialization in educational psychology, is now calling himself a psychopedagogists and act in clinics and in school as if it were a qualified professional with knowledge of two major areas - Psychology and Pedagogy - thus exerting activities that involve these two concomitantly areas. And in our professional practice, we detect who actually are in the clinical and educational psychologists, particularly in schools, working mainly with children with problems at school. This finding prompted us to study on this issue, and for that, we involve some public schools in a city in the western regions, where there are professionals occupying a position called teacher-psychopedagogists. This study therefore aimed to investigate who is this professional by identifying how their performance in school and their implications in teaching-learning process, and understand why it was necessary to present this work in schools and this is taking spaces of other professionals such as psychologist and educator. It constitutes an empirical research and literature that sought to articulate the history of Psychology, Educational Psychology and Pedagogy identifying their interconnections and understanding the role of professionals in these areas. This work was guided by the Historical-Cultural Psychology, which has Vygotsky, Luria and Leontiev as its main representatives. Empirical research with the participation of ten teachers educational psychologists working in five public schools of that city. Data collection was conducted through semi-structured interview technique, based on a script consisting of five items. To analyze the data collected was used to analyze the content and structure of categories. The results showed that the position of professor-psychopedagogists was occupied by teachers who have worked in the capacity of teacher in school and have the title of specialist Psychopedagogy were removed from it to assume its position. According to most of these professionals, your role is to assist the teacher in that classroom has students with learning difficulties and try to understand why these students are not learning, and especially help them in reversing this problem. Thus, the main activities developed by them are: pedagogical assessment, referrals to specialized professionals, guidance and support to teachers, group care to students, and assistance to parents. The results also allow us to see that the activities undertaken by teachers, educational psychologists are similar to those of psychologists and pedagogues. However, what differentiates the activities performed is subsidized by the instrumentalization theoretical foundation that guides practitioners in their interventions. Thus, participants revealed act based on two competing theories, the Historical-Cultural Psychology and Constructivism. Moreover, one can observe that the teacher understands psychopedagogists-teaching-learning process as the assumptions of Constructivism. We therefore conclude that the performance of this professional in these schools, the explanations for the academic difficulties are centered on the individual and not in the teaching-learning process.

Keywords: Teacher-psychopedagogists; Psychology, School Psychology, Psychology and Cultural History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Caracterização dos participantes.....	115
Quadro 2 – Relação participantes/escolas.....	123
Tabela 1 – Compreensão acerca da necessidade da presença do professor- psicopedagogo nas escolas.....	126
Tabela 2 – Compreensão acerca da função desse profissional na escola.....	143
Tabela 3 – Compreensão acerca das atividades desenvolvidas pelo professor- psicopedagogo.....	157
Tabela 4 – Perspectiva teórica/autores que orienta a prática do professor- psicopedagogo.....	176
Tabela 5 – Opinião quanto ao seu preparo e formação para desempenhar a função de professor-psicopedagogo na escola.....	182

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1. A Educação Escolar na sociedade contemporânea para compreensão dos processos educativos.....	05
1.1 Relação entre a sociedade contemporânea e a educação.....	05
1.2 A escola e o discurso educacional contemporâneo.....	10
1.3 A escola e o fracasso escolar.....	13
2. A Psicologia, a Pedagogia, e a Psicopedagogia na história: suas interfaces com Educação.....	23
2.1 A história da Psicologia e suas interconexões com a Educação.....	23
2.1.1 O psicólogo escolar atuando junto aos processos escolares.....	39
2.2 A história da Pedagogia no Brasil e suas conexões com a Educação	48
2.2.1 A atuação profissional do pedagogo no ambiente escolar.....	51
2.3 A história da Psicopedagogia e sua relação com a Educação.....	58
2.3.1 O papel do psicopedagogo nas instituições escolares.....	64
2.4 As interconexões entre a Psicologia Escolar, a Pedagogia e a Psicopedagogia.....	69
2.5 Tecendo algumas considerações	77
3. Psicologia Histórico-Cultural e a Educação Escolar para compreensão do processo ensino-aprendizagem.....	83
3.1 O processo de humanização pela apropriação da Cultura.....	87
3.1.1 Desenvolvimento das funções psicológicas superiores.....	92
3.1.2 O desenvolvimento psicológico e a formação dos conceitos	98
3.1.3 O papel da escola no processo de formação dos processos psicológicos superiores.....	105
4. Do processo de desenvolvimento da pesquisa empírica: conhecendo quem é o professor-psicopedagogo e suas implicações no processo ensino-aprendizagem.....	113
4.1 Participantes.....	115
4.2 Caracterização das escolas.....	116
4.3 Materiais.....	121
4.4 Procedimentos.....	122
4.5 Resultado e Discussão.....	123
5. Considerações Finais.....	186
REFERÊNCIAS.....	196
APÊNDICES.....	211
ANEXO.....	215

INTRODUÇÃO

A escola é considerada como uma instituição importante para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, no entanto, de forma significativa, neste espaço, há crianças apresentando problemas no processo de escolarização¹. Nos últimos anos, tem se visto que o número de crianças em fase escolar com dificuldades de aprendizagem tem aumentado cada vez mais, segundo Siqueira e Giannetti (2011). Na maioria das vezes, o professor na escola é quem, primeiramente, irá identificar os alunos com problemas na aprendizagem, com isso, são geralmente os professores que vão realizar os encaminhamentos a profissionais especializados.

Essa prática de encaminhar crianças que apresentam alguma dificuldade escolar, tem se tornado comum nas escolas, sendo que as dificuldades normalmente são identificadas na fase de escolarização, e os alunos são conduzidos para profissionais como psicólogos, médicos, fonoaudiólogos, os quais farão algumas avaliações específicas. Este processo diagnóstico que engloba diferentes avaliações deve ser abrangente, possibilitando a coleta de dados diferenciados e complementares que se constituam em subsídios para a compreensão do desempenho do aluno.

De acordo com Proença (2004), o fenômeno escolaridade é extremamente complexo, e falhas ou problemas identificados neste período não podem ser atribuídos a uma causa única, geralmente são multideterminadas. Apesar das dificuldades se apresentarem no aluno, apenas podem ser compreendidas quando se analisa o processo ensinar-aprender e todas as variáveis envolvidas. Portanto, numa avaliação é importante que se tenha um profissional qualificado e preparado para investigar o aluno, o professor, a família e o ambiente escolar.

Estas constatações, a respeito dos problemas no processo de escolarização na educação brasileira, articuladas a minha experiência profissional como psicóloga clínica, que trabalhava com crianças e adolescentes, que frequentavam escolas públicas, em um município do Oeste do Paraná, despertaram o interesse pela pesquisa. Surgiram muitos questionamentos e preocupações quanto ao alto número e as causas dos diversos encaminhamentos que recebi nos anos de 2007 a 2010. Esses encaminhamentos se

¹Os termos processo de escolarização e processo educativo englobam a escolarização e todos os seus aspectos teóricos e práticos, como o processo ensino-aprendizagem, os métodos de ensino, o sistema de avaliação da aprendizagem e o sistema educacional como um todo. Os problemas no processo de escolarização referem-se às dificuldades de aprendizagem e aos problemas de comportamentos decorrentes nesse processo.

caracterizavam em descrever crianças com dificuldades de aprendizagem, entre elas, TDAH, dislexia, entre outros. Os encaminhamentos eram feitos pela escola, ou seja, por um profissional chamado professor-psicopedagogo que fazia parte do quadro de funcionários das escolas públicas municipais deste município. Diante de minha formação em Psicologia e com especialização em psicopedagogia, comecei a me questionar quem é este profissional, o que ele está fazendo nestas escolas, por que ele está ocupando este espaço, se ele encaminha estas crianças, quem está realizando a avaliação das mesmas, etc.

Consideramos importante destacar que a Psicopedagogia no Brasil, constitui-se em um curso de especialização e não de graduação, o qual pode ser cursado por qualquer profissional graduado nas mais diversas áreas, obtendo-se, desta forma, o título de especialista em Psicopedagogia. Entretanto, no Brasil, estes especialistas estão se denominando psicopedagogos, e atuando em clínicas e escolas, mesmo não sendo essa profissão reconhecida legalmente.

Por meios de informações obtidas pelo site da prefeitura municipal do respectivo município, foi possível verificar que o professor-psicopedagogo, a partir de 2002, passou a integrar a equipe de profissionais da educação, através do projeto intitulado “Projeto de Psicopedagogia”, no qual está descrito que suas ações envolvem a instituição escolar integralmente— estudantes, educadores e familiares – visando uma atuação preventiva. Citamos abaixo mais um trecho publicado neste site (no ar até a data atual):

(...) considerando a demanda de crianças que os professores consideram com possível necessidade de atendimentos especializados, o papel do professor-psicopedagogo volta-se inclusive à avaliação e diagnóstico, orientando e encaminhando a outros profissionais quando necessário (fonoaudiólogo, neurologista, pediatra, oftalmologista, psicólogo e outros).

De acordo com dados divulgados no site da prefeitura, o trabalho tem continuidade a partir da intervenção e acompanhamento direto e permanente do professor-psicopedagogo na escola, que orienta as famílias e os professores, participando do processo de aprendizagem identificando as possíveis defasagens e assim contribuindo para um melhor desempenho escolar da criança.

Dessa forma, o presente estudo pretendeu então desenvolver uma investigação sobre quem é o professor-psicopedagogo, identificando como é a atuação deste profissional na escola e suas implicações no processo ensino-aprendizagem, utilizando como referencial além de um levantamento bibliográfico sobre o tema, entrevistas com estes professores-psicopedagogos. Investigar a prática do professor-psicopedagogo nos permitiu não somente conhecer qual o trabalho desenvolvido por este profissional, como também compreender por que se fez necessária a presença deste no respectivo município, via um projeto desenvolvido e implantado pela Secretaria Municipal de Educação. Além disso, foi possível averiguar se este profissional está ocupando espaços de outros profissionais, como o psicólogo e o pedagogo.

Para isso, foi feito um resgate histórico da atuação do psicólogo escolar, do pedagogo e do psicopedagogo, identificando as suas interconexões com a Educação, partindo do princípio que estes profissionais atuam nas escolas com o processo de escolarização. E assim, podemos estar relacionando suas formas de atuação com as dos participantes da pesquisa. Também consideramos importante salientar que pelo fato da pesquisa envolver o professor-psicopedagogo que atua nas escolas, com o processo de escolarização, optou-se pela Psicologia Histórico-Cultural para uma compreensão deste processo.

Esta pesquisa tem como base teórica os pressupostos da teoria Histórico-Cultural, pois é uma teoria crítica que pode colaborar trazendo novas compreensões para a educação acerca dos problemas no processo de escolarização. A opção por fundamentar este estudo na Psicologia Histórico-Cultural se deu também pelo fato de que esta abordagem teórica nos permite ter um olhar crítico sobre as dificuldades escolares, pois esclarece como se dá o desenvolvimento do comportamento e da aprendizagem do aluno, e posiciona essas dificuldades escolares como fenômenos históricos que estão sendo produzidos em nossa sociedade.

A organização final desta dissertação foi assim estruturada: Introdução; I- A Educação Escolar na sociedade contemporânea para compreensão dos processos educativos; II- A Psicologia, a Pedagogia, e a Psicopedagogia na história: suas interfaces com Educação; III- Psicologia Histórico-Cultural e a Educação Escolar para compreensão do homem e seu processo de humanização; IV- Do processo de desenvolvimento da pesquisa empírica: conhecendo quem é o professor-psicopedagogo e suas implicações; Referências; Apêndices e Anexos.

As seções I, II e III compreendem a apresentação dos fundamentos teóricos que nortearam a análise e discussão das informações construídas na pesquisa empírica, sendo que na primeira seção foram abordados alguns aspectos da sociedade capitalista e sua relação com o processo educativo dentro das escolas brasileiras.

Na segunda seção, apresentamos um breve histórico da Psicologia, Pedagogia e Psicopedagogia e suas interconexões. Além disso, discutimos sobre atuação dos psicólogos escolares, sobretudo, numa perspectiva crítica, bem como, as formas de atuação dos pedagogos e dos especialistas em psicopedagogia. Na terceira seção, discorreremos sobre como a Psicologia Histórico-Cultural entende a educação escolar e o processo ensino-aprendizagem.

Na quarta seção, dissertamos sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa empírica, expondo como esta foi elaborada e realizada. Apresentamos também a caracterização das escolas, a descrição dos participantes e os materiais utilizados. Também se encontram, nesta seção, os resultados e a discussão das informações construídas a partir dos dados obtidos, por meio das entrevistas realizadas com os professores-psicopedagogos, e apresentadas em cinco tabelas para melhor visualização dos mesmos.

Na sequência, apresentamos as considerações finais. Em seguida, são destacadas as referências bibliográficas, e por fim, os apêndices e os anexos.

1. A Educação Escolar na sociedade contemporânea para compreensão dos processos educativos

Objetivamos, nesta seção, discorrer sobre a escola na atualidade, a qual se encontra enraizada numa sociedade capitalista, neoliberal e excludente. Neste sentido, abordaremos o discurso ideológico educacional que vem sendo reproduzido dentro das escolas sobre o lema “aprender a aprender” (Duarte, 2000). Este lema defende a desvalorização das escolas e o esvaziamento do trabalho do professor, colocando em primeira instância o aluno no processo ensino-aprendizagem. O que nos moldes da sociedade de classes em que vivemos, tem tornado o próprio aluno o responsável por sua aprendizagem ou não, por sua vez, o mesmo que apresenta problemas no seu processo de escolarização necessita buscar assistência de profissionais especializados (psicólogos, neurologistas, etc.), os quais geralmente compreendem os problemas escolares de forma patologizante.

1.1 Relação entre a sociedade contemporânea e a educação

O modelo de escola predominante na contemporaneidade tem sua origem nos países europeus. A implantação das redes de ensino público é uma decorrência histórica da consolidação do capitalismo industrial: de um lado, o desenvolvimento das forças produtivas exigia trabalhadores com um mínimo preparo intelectual e social para ocupar as diferentes funções nas indústrias, e do outro, era necessária a formação de um novo homem, para o ideário moderno de construção de uma nova ordem, a ordem capitalista (Pinto, 2006).

Sobre isto, Carvalho e Martins (2011) expõem que o capitalismo surgiu no final da Idade Média, como uma força econômica baseada na propriedade privada dos meios de produção, na propriedade intelectual e na liberdade de contrato sobre esses bens. Com o desenvolvimento do capitalismo nasce a sociedade moderna, tendo a burguesia como classe privilegiada pelo novo sistema econômico. Este sistema econômico é marcado pela divisão de classes. A classe burguesa torna-se conservadora e reacionária, buscando assegurar os privilégios conquistados com as transformações políticas e econômicas da sociedade. Essa classe é fundamentada no trabalho assalariado, é detentora dos meios de produção, enfim, é a classe da ideologia dominante. Segundo

Carvalho e Martins (2011), a sociedade burguesa tinha como seus pilares a competitividade, o direito à livre iniciativa e o forte apelo à meritocracia.

Dessa forma, nessa sociedade capitalista as relações humanas transformavam-se em relações entre mercadores, pois o homem vende a sua força de trabalho, a qual é explorada, levando ao aumento cada vez mais acentuado da autoridade dos grupos dominantes, assim são excluídos todos os indivíduos que não possuam condições ideais para a participação na produção e no mercado de trabalho. Os ideais burgueses defendem a “liberdade individual apenas de um pequeno grupo de pessoas e ao mesmo tempo, na prática o liberalismo e o capitalismo levam a desumanização das pessoas” (Carvalho e Martins, 2011, p.20). Gentili (1999) complementa afirmando que a sociedade capitalista tem como objetivo produzir para acumular, concentrar e centralizar o capital. Diante deste objetivo o capitalismo acabou não conseguindo se sustentar e se manter firme, passando, assim, por um momento de tensão.

Em meados da década de 70 do século XX o capitalismo foi vítima de uma forte crise, evidenciada pela “recessão do capitalismo avançado, com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação” (Eidt e Cambaúva, 2011, p. 42). Isso levou o sistema de produção da economia mundial a ser transformado pela revolução tecnológica e globalizada, surgindo, nesse momento, o liberalismo com uma nova roupagem, definido então como Neoliberalismo. As referidas autoras sinalizam que as características centrais do neoliberalismo são ações individuais em detrimento de ações coletivas, o indivíduo fica regido pelas leis do mercado, e o cidadão se transforma em consumidor.

Entre esses pressupostos liberais apresenta-se o da liberdade, que, segundo Mancebo (2002), encontra-se profundamente exacerbado no ideário neoliberal, a partir de suas teses em defesa de um Estado mínimo, que permite aos indivíduos uma conduta plenamente livre, porém o mesmo não se pode dizer do princípio da igualdade. Na verdade, a desigualdade dos homens é um pressuposto fundamental dessa concepção e constitui uma necessidade social, já que, na concepção neoliberal, a desigualdade permite o equilíbrio, o qual, por meio da competição, promove o desenvolvimento.

Outro princípio defendido pelo Neoliberalismo é o do individualismo, em que o indivíduo acredita ter diferentes atributos, de acordo com os quais atinge uma posição social vantajosa ou não. O indivíduo é incentivado a desenvolver todas as suas capacidades, torna-se o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso social. Para Bock (2000), a visão de indivíduo é tão comum que chegamos a pensá-la como natural,

quando de fato, a noção de indivíduo é algo construído no decorrer da história. Essa valorização do indivíduo vem em detrimento do reconhecimento da totalidade social, impedindo assim a superação de uma consciência alienada e estática que acredita numa visão reducionista, transformando problemas de ordem social em problemas individuais.

Gentili (1999) pesquisador do Neoliberalismo e da Educação contribui com a reflexão ao expor que, na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais atualmente se encontram em crise e a educação funciona mal, pela falta de capacidade dos governos para garantir a democratização da educação e ao mesmo tempo a eficiência produtiva da escola. Para esse autor, a ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares. Construir este mercado constitui um dos grandes desafios que as políticas neoliberais enfrentarão no campo educativo.

Nesta direção, os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho. Nas palavras de Gentili (1999, p.25), é manifesta “a urgência de que o sistema educacional se ajuste as demandas do mundo dos empregos”. O processo de escolarização teria como função qualificar a mão de obra para as empresas, e assim, a função social da escola passa a ser, para os neoliberais, promover a empregabilidade, ou seja, a capacidade flexível do indivíduo de adaptar-se às demandas do mercado de trabalho. Com isso, a educação lhe ofereceria as ferramentas necessárias para competir nesse mercado. Segundo Lopes e Silva (2009), a função da escolarização é formar indivíduos capacitados para ocupar posições de trabalho na sociedade. Em outras palavras, a escola deve ter a função de transmitir certas competências e habilidades para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e restrito.

No atual debate neoliberal, a escola aparece como a grande solução para os problemas de ordem estrutural do capitalismo. Pela via da educação geral e profissional, os indivíduos estarão habilitados a competir no mercado de trabalho congestionado e estruturalmente restrito na geração de novos empregos. Facci (2003) observa que a possibilidade de inserção no mercado de trabalho dependeria, nessa ótica mercantilista, da capacidade do indivíduo de consumir os conhecimentos necessários a essa inserção. O pressuposto da ideologia dominante é que o investimento no capital humano individual amplia as condições de empregabilidade das pessoas, mas isto não significa, que o mercado de trabalho as absorverá, pois não há lugar para todos.

De forma geral, as políticas neoliberais para a educação preconizam a lógica do mercado como uma relação entre a oferta e a procura do serviço educativo e a demanda da sociedade, de forma que a ação do Estado se reduz a garantir, apenas, uma educação básica geral, liberando os outros níveis do sistema às leis do mercado. O extremo individualismo proposto por esse modelo não favorece as políticas democráticas de participação e compromisso com a realidade social.

Rossler (2007, p. 79) ressalta que o discurso dos dirigentes no Brasil, quanto à educação, é o de que ela está impregnada de “[...] homens livres, adequados às novas exigências da sociedade moderna”. É uma educação que tem como função adaptar os homens às exigências do mercado, em uma busca desenfreada por qualificações, de cursos que acirram a competitividade. O homem destaca-se por aquilo que ele consegue fazer e não pelo que ele sabe.

Segundo Meira (2000), o discurso neoliberal, preconiza, “qualidade total”, “avanço tecnológico”, “competência”, “empregabilidade”, “eficiência”, sendo palavras de ordem que direcionam mudanças para um aumento da desqualificação da escola pública, contribuindo para a continuidade das dificuldades existentes na escola, com repercussão na desigualdade de acesso e na permanência na escola. As políticas neoliberais aumentam as desigualdades sociais, permitindo a dominação de uma parcela da sociedade que tem o poder tanto econômico como político.

Essa desigualdade social nos permite compreender o quanto a sociedade atual, pautada nas concepções neoliberais, produz a exclusão, que considera o pobre como uma população marginalizada. Sobre isto, Zonta (2011) esclarece que as ideias hegemônicas de que existem “naturalmente” pessoas menos e mais capazes, fundadas em preconceitos de todos os tipos (raciais, étnicos, etc.), ignoram que as desigualdades sociais são produto da existência de classes sociais antagônicas e as convertem em carências individuais. O ideário neoliberal passa a ilusão de que tudo depende do indivíduo, havendo uma naturalização das diferenças individuais.

Meira (2011) considera que a exclusão através da patologização dos indivíduos é parte de um processo de ocultação da produção e reprodução das desigualdades sociais. De acordo com Tessaro (2005, p.58), vivemos numa sociedade excludente e de excluídos, da qual se excluem “todos aqueles que se distanciam dos padrões e das regras socialmente construídas como normais”. O discurso atual, ao tentar explicar as diferenças entre os indivíduos, acaba por naturalizar as desigualdades socialmente produzidas, considerando que sua origem está naquilo que é exclusivamente de cada

indivíduo. Eidt (2004, p.195) assinala que “qualquer forma de culpabilidade individual torna-se reducionista e converte-se em uma armadilha ideológica condizente com os princípios neoliberais”.

A perspectiva neoliberal, valoriza as características particulares das pessoas, de modo que a exclusão tem sua origem e causa no indivíduo. O Neoliberalismo “culpabiliza as vítimas, contribui para a consolidação de um sentimento social de indiferença pelas injustiças” (Zonta, 2011, p.7). Essa culpabilização individual reforça a ideologia das diferenças individuais, e também produz sofrimento psíquico. No processo de exclusão é preciso encontrar uma vítima sobre quem descarregar a marginalização, e essa vítima é o próprio excluído. Dessa forma, a culpa é removida do sistema excludente, da ideologia neoliberal, para o indivíduo, não se abrindo espaço para o pensamento social e humanitário.

Estamos, então, numa sociedade em que a palavra exclusão vem acompanhada da inclusão, em que se exclui para que se possa incluir, pois essa é a forma de funcionamento do sistema capitalista. Sawaia (2006) enfatiza que o pobre é constantemente incluído, por mediações de diferentes ordens, no sistema que o exclui, o que gera nele o sentimento de culpa pela exclusão. Em sua lógica o sistema capitalista engloba todos, mas de modos diferentes, e por meio da ideologia difunde a ideia de que tais discrepâncias são naturais.

Sawaia (2006) assinala que a sociedade atual faz uso de “artimanhas” para excluir e manter a desigualdade entre os indivíduos, pois diversos processos perversos fazem parecer o excluído como incluído na coletividade. Essa dinâmica de excluir/incluir, que é produto do modo de produção capitalista, mantém a ordem social e acaba por ser naturalizada. Wanderley (2006, p. 23) assim se manifesta sobre essa questão:

A naturalização do fenômeno da exclusão e o papel do estigma servem para explicitar, especificamente no caso da sociedade brasileira, a natureza da incidência dos mecanismos que promovem o ciclo de reprodução da exclusão, representado tanto pela aceitação a nível social, como do próprio excluído, expressa em afirmações como “isso é assim e não há nada para fazer”.

O referido autor parte do princípio que a concepção de exclusão não é mais um fenômeno de ordem individual, mas social, cuja gênese deveria ser pesquisada nos princípios do funcionamento das sociedades modernas. Para Wanderley (2006), a exclusão não é vista mais como processo marginalizado, mas como um processo que abrange cada vez mais todas as esferas sociais:

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema (Sawaia, 2006, p.9).

No funcionamento deste sistema capitalista, a exclusão abarca todos os segmentos da sociedade, entre elas as instituições escolares, pois nas salas de aula, como explica Zonta (2011), as concepções ideológicas e naturalizantes sobre o ser humano se fazem presentes das mais diferentes formas, sendo o aluno considerado “‘inteligente’ e ‘burro’, ‘bem comportado’ e ‘indisciplinado’, ‘normais’ e ‘portador de distúrbios de aprendizagem’” (Zonta, 2011, p. 9). Para compreender estas concepções, faz-se necessário conhecer o discurso educacional que circula pelas escolas brasileiras na atualidade.

1.2 A escola e o discurso educacional contemporâneo

Duarte (2001) aponta que o universo ideológico neoliberal e pós-moderno se apresenta nas escolas por meio do discurso educacional contemporâneo, sob o ideário do “aprender a aprender”. Nos dizeres do autor,

[...] o lema “aprender a aprender” é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais, afinadas com o projeto neoliberal considerado projeto político de adequação das

estruturas e instituições sociais as características do processo de reprodução do capital no final do século XX (Duarte, 2001, p.3).

“Aprender a aprender”, segundo Duarte (2001), foi um lema defendido pelo movimento escolanovista e adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, especialmente no construtivismo, comumente representado por Jean Piaget. Para este autor,

O lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia à tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo (Duarte, 2001, p.10).

Assim, Rossler (2007) afirma que o ideário construtivista tem forte repercussão na educação pelo fato de seu discurso atender aos interesses políticos, sociais e econômicos postos pela sociedade contemporânea. Além disso, valoriza as concepções individualistas e de liberdade. Bock (2000) esclarece isto, dizendo que o homem passa a ter a noção de ser dotado de possibilidades de controlar, garantir e responsabilizar-se pelo seu próprio processo de individualização, e também, se culpar por seus sucessos e fracassos.

Para Facci (2003), o construtivismo configura-se como a maior corrente propulsora da difusão das ideias de Piaget no Brasil. Piaget tornou-se referência mundialmente na educação e, conforme Duarte (2001), suas ideias contribuíram para a elaboração do Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCN). As ideias de Piaget se fazem presentes também na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 4024/61), por meio das quais criaram-se novas propostas de ensino.

Essas propostas estão amplamente divulgadas no país, pois “a ideia de que o construtivismo seria uma novidade em educação certamente desempenhou e desempenha um importante papel em sua difusão” (Facci, 2003, p.74). O resultado dessa difusão, a partir do começo da década de 1990 e da adesão dos educadores a essa

teoria, mostra o grau de alienação que os educadores estão vivendo, não realizando uma análise crítica dessas teorias que se inserem na prática pedagógica. Para esta autora, Piaget (1978) reforça o princípio de que o ideal não é aprender o máximo, ou seja, não importa o aprendizado, mas sim o “aprender a aprender”.

Miranda (2000, p. 24) contribui com a discussão ao esclarecer o termo construtivismo como, “abordagem pedagógica contemporânea fundamentada em uma ou mais teorias psicológicas da aprendizagem ou do desenvolvimento e orientada pelo princípio de que o aluno, mediante sua ação e auxiliado pelo professor, deva ser o agente de seu próprio conhecimento” – fato. Isto permite entender, que o construtivismo dá grande ênfase ao indivíduo.

Facci (2003) constata que está havendo um excesso de valorização do desenvolvimento psicológico individual, da subjetividade do indivíduo, e uma negação ou esvaziamento da apropriação do conhecimento científico. Em outras palavras, é o aluno, em primeira instância, que é considerado no processo de aprendizagem. Para essa autora, no construtivismo o professor é visto como um “animador, facilitador no processo ensino-aprendizagem” (p. 130). Assim, o professor acabou ocupando uma posição “descartável”, sem uma atuação definida no processo de apropriação do conhecimento, e a escola, para a mesma autora, perde sua função enquanto uma instituição socialmente organizada que tem como objetivo levar os alunos a se apropriarem do conhecimento já acumulado pela humanidade. Nesse sentido, Facci (2004a) critica a teoria de Piaget alegando a ausência de historicidade do ser humano, e complementa:

Numa perspectiva historicizadora, considera-se que o ser humano é um ser de relações e sua individualidade é intrinsecamente social. A educação é um processo de humanização que está assentado, por sua vez, fundamentalmente, no trabalho educativo dos professores sobre os alunos (Facci, 2004a, p.131).

Nesta mesma direção temos Saviani (2003). Para este autor, o construtivismo caracteriza-se como uma concepção não crítica da educação, uma vez que não considera a historicidade do desenvolvimento humano. Facci (2004a) explica que na sociedade capitalista ocorre a desvalorização da escola e o esvaziamento do trabalho do professor, não possibilitando a socialização do saber. Segundo Duarte (2001, p.55), no

construtivismo é essencial que “as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável”.

Diante da compreensão da sociedade em que vivemos e do discurso educacional que perpassa nas escolas, passamos a apresentar um fenômeno do sistema educacional brasileiro que marca o final de século XX e o início deste século, o fracasso escolar, o qual é explicado a partir dos pressupostos capitalistas, focando sua causa no indivíduo, seja ele, aluno, família ou professores.

1.3 O fracasso da escola

Segundo pesquisas (Patto, 1990; Maluf & Bardelli, 1991; Collares & Moysés, 1996; Dalsan, 2007; Bray, 2009), nos últimos anos vem se destacando nas escolas o fenômeno do fracasso escolar, marcado pelo alto índice de reprovação e evasão das crianças no período de escolarização no Brasil.

Diante deste problema, que a escola se defronta, especificamente no Brasil, os dados levantados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) vêm mostrando um percentual de crianças nas séries iniciais, principalmente daquelas advindas das escolas públicas brasileiras, com falta de habilidade para ler e escrever. Conforme os números apresentados pelo Ministério da Educação (MEC), a média nacional do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem como referência uma escala de 0 a 10, apresentou no ano de 2009 o valor de 4,6 para as séries iniciais do Ensino Fundamental, 4,0 para as últimas séries do Ensino Fundamental e 3,5 para o Ensino Médio (Brasil, 2011). Apesar de melhores do que aquelas verificadas no IDEB de 2007, esses resultados apontam um quadro de fortes dificuldades no sistema educacional brasileiro.

No Brasil, desde o ano de 1990, o MEC realiza o SAEB (Brasil, 2007) – Sistema de Avaliação da Educação Básica, que se constitui em uma avaliação externa em larga escala aplicada a cada dois anos, com o objetivo de realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado (Brasil, 2011). A partir da edição de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O último relatório divulgado aponta que os alunos de 4ª série do Ensino Fundamental, ao realizarem o teste de proficiência em Língua Portuguesa em

1995, obtiveram uma média de 188,3 pontos, ao passo, que em 2005 a pontuação nesse nível de ensino reduziu-se para 172,3 pontos. Na 8ª série do Ensino Fundamental, por sua vez, foram 256,1 em 1995 contra 231,9 no ano de 2005 (Brasil, 2011).

Considerando os dados referentes à proficiência em Matemática, encontramos os seguintes resultados: em 1995 os alunos de 4ª série do Ensino Fundamental obtiveram 190,6 pontos, e em 2005 a pontuação caiu para 182,4; e quanto aos alunos de 8ª série do Ensino Fundamental, encontramos a mesma situação; em 1995 foram obtidos 253,2 pontos, que baixaram para 239,5 no ano de 2005 (Brasil, 2011).

A preocupação com o desenvolvimento nas escolas brasileiras tem se acentuado no país, pois, diante destes números, o que se tem evidenciado é a permanência do fenômeno do fracasso escolar que assombra as escolas, como podemos ver a seguir em algumas pesquisas anteriormente citadas (Patto, 1990; Maluf & Bardelli, 1991; Collares & Moysés, 1996; Dalsan, 2007; Bray, 2009).

Patto (1990) em seu livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” observa que o processo social do fracasso escolar se realiza no cotidiano da escola. Salienta que a escola pública apresenta diversas inadequações, como um ensino de má qualidade, a desqualificação de seus alunos em relação ao potencial de aprender, bem como, a desvalorização social daqueles alunos menos favorecidos. Para a autora, o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos, ou seja, a forma como o sistema foi organizado é o que impede o sucesso do processo educacional, que visa ao desenvolvimento pleno de competências em habilidades diversas dos alunos.

A educação, além do indivíduo e da escola, implica numa ação política e se constrói não só pelos professores, mas também pelos alunos, pais, funcionários – enfim, por toda a sociedade. O sistema educacional brasileiro, hoje mais do que nunca, defronta-se com vários desafios que precisam ser encarados com mais firmeza, tais como elevadas taxas de analfabetismo, carências na educação básica, grande número de professores despreparados, altos índices de evasão escolar e repetência. Segundo Proença (2004, p.22), “a qualidade do ensino oferecido encontra-se muito abaixo do mínimo esperado para um ensino de qualidade”.

Alguns outros fatores específicos constituem o cenário da escola pública brasileira na atualidade. A aprovação automática² (implantada em alguns estados do País), a obrigatoriedade do Ensino Fundamental e o fornecimento de benefícios às famílias³ que mantêm seus filhos nas escolas têm favorecido a permanência de crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem, que antes abandonavam os estudos após uma série de reprovações nas salas de aula. Essa novidade gerou um contingente grande de crianças com defasagem na relação entre a idade e a série, ou mesmo de alunos analfabetos em idades avançadas inseridos em turmas em que a maioria dos alunos apresenta melhor desenvolvimento em relação aos conteúdos propostos. Essa realidade demonstra que o fracasso escolar vem se desenvolvendo há anos de forma camuflada. Antes se combatia a evasão e reprovação dos alunos, hoje a permanência obrigatória dos alunos na escola tem gerado outro problema, o da defasagem de conteúdo, considerado por outros como dificuldades de aprendizagem.

Collares e Moysés (1996) asseveram que o fracasso escolar se constitui em um problema social e politicamente produzido, devendo essa questão ser resgatada em uma dimensão coletiva, e não como um problema individual, nem mesmo como a somatória de problemas individuais. O fracasso escolar, segundo Moysés e Collares (1997, p.155), “só pode ser efetivamente enfrentado e superado por mudanças institucionais nos campos político e pedagógico. Medidas individuais, centradas na criança, são incapazes de atingir os objetivos a que se propõem”.

A tendência atual é tornar natural aquilo que é historicamente construído, e assim o fracasso escolar seria uma produção social; no entanto, tornar natural o fracasso vem do pressuposto de que o indivíduo é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, ou seja, de que existe igualdade de oportunidades e cada um as aproveita e se desenvolve melhor que os outros de acordo com sua capacidade. Dessa forma, é importante entender o fracasso escolar como uma circunstância, como um momento que conduz a uma possibilidade de pensar alterações a partir de um processo de transformação. Caldas (2005) salienta que a escola, suas queixas e relações devem ser

² A aprovação automática é uma medida tomada pelo Ministério da Educação (MEC) que acaba com a reprovação de crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

³ Refere-se à Bolsa Família, criado pelo governo federal, é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País.

pensadas em movimento, e que deve ser levado em conta o contexto sócio histórico para a compreensão dos problemas escolares.

De acordo com Patto (1990), não devem ser tidos como causa dos problemas educacionais somente os aspectos psicológicos, biológicos ou comportamentais, mas também a influência do contexto escolar e das relações estabelecidas dentro do processo educacional. Não obstante, algumas pesquisas de Maluf & Bardelli, (1991); Dalsan, (2007); Bray, (2009) sobre o fracasso escolar apontaram que os problemas escolares são considerados totalmente individuais e subjetivos, centrando-se no aluno todas as suas justificativas. Na maioria das vezes o sujeito é visto como vítima de uma família desestruturada, de um ambiente carente de cultura, sem perspectivas e investimentos na educação escolar. Dalsan (2007) evidenciou nos dados de sua pesquisa que é predominante a visão do fracasso escolar centrada no indivíduo e em suas famílias.

O fracasso escolar, marcado por elevados índices de evasão e repetência, aparece nas pesquisas de Moysés e Collares (1996) como doenças que impedem as crianças de aprender, como se fosse característica biológica inata da criança. Além disso, as autoras referidas apontam a existência de preconceitos no sistema educacional, mitos, automatismos, pragmatismo e juízos prévios sobre o aluno e sua família, diagnósticos realizados pelas professoras que dificultam a transformação do sistema escolar. Dessa forma, a escola enquanto instituição inserida nesse meio social, integrante de um sistema sociopolítico concreto, “apresenta-se como vítima de uma clientela inadequada” (Moysés e Collares, 1996, p. 27).

Segundo as autoras, o que acaba acontecendo é que a explicação para o fracasso incide sobre o aluno e seus pais, de forma que se propagam ideias como: “crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque são nordestinas, ou provenientes de zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam os filhos” (Moysés e Collares, 1996, p. 26).

Conforme pesquisa realizada por Maluf & Bardelli (1991), os professores atribuem o mau desempenho dos alunos, sobretudo, a causas familiares e a problemas de saúde física, enquanto os alunos atribuem o seu mau desempenho, basicamente, à falta de motivação e esforço, à dificuldade de compreender os conteúdos propostos em sala de aula. Outra pesquisa (Bray, 2009) realizada sobre o fracasso escolar, também com professores – tanto de escolas públicas como privadas – comprovou que estes atribuem com maior frequência as causas do fracasso escolar a problemas orgânicos,

emocionais ou familiares dos alunos. Com isso, pode-se constatar que com o passar dos anos, as pesquisas continuam apontando que a responsabilidade pelo fracasso escolar permanece sendo atribuída a questões individuais do aluno ou de sua família.

Bray (2009) constatou, ainda, que a diferença no fracasso escolar, entre crianças que frequentam escolas públicas e as que frequentam privadas deve-se ao fato de os alunos de escolas privadas possuírem melhores condições financeiras e assim serem mais assistidas por profissionais especializados (psicólogos, médicos, fonoaudiólogos, etc.) quando ocorrem problemas escolares. O que ocorre com os alunos de escolas públicas, segundo Tuleski e Chaves (2011), é que as instituições públicas se debatem em fila e longo tempo de espera para o atendimento, avaliação e diagnóstico, a serem feitos por neuropediatras, fonoaudiólogos, psicólogos e etc.

Segundo Bossa (2002), é muito grande o número de crianças encaminhadas para consultório médico, diagnosticadas pelas escolas como tendo algum tipo de problema, mas a maioria não apresenta nenhum tipo de dificuldade de aprendizagem. Estes encaminhamentos para profissionais de saúde, conforme Boarini (1998), implicam na prática histórica e polêmica de “psicologizar” e “medicalizar” os problemas escolares.

De acordo com Moysés e Collares (1996), além desses termos citados por Boarini, é bastante conhecido na história da humanidade o processo de transformar as questões sociais em biológicas, resultando no processo nomeado de biologização. Essa forma de biologizar as questões sociais exclui as responsabilidades do sistema social, inclusive da escola. O que está em questão é a atribuição da responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem à criança, e quando esta não aprende, passa a ser responsável por seu insucesso. Desta forma, “desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto, inacessíveis à Educação” (Moysés e Collares, 1996, p. 28). A isto tem-se chamado de medicalização do processo ensino-aprendizagem. Recentemente, por uma “ampliação da variedade de profissionais de saúde envolvidos no processo (não apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo), temos usado a expressão patologização do processo ensino-aprendizagem” (Moysés e Collares, 1996, p. 28).

Garrido e Moysés (2010, p. 157) entendem o processo de medicalização das dificuldades de escolarização

(...) como uma construção social que exime professores, pais, sociedade e governantes de suas responsabilidades com a criança. No

ciclo da doença, a família e os profissionais da educação, que são corresponsáveis pela aprendizagem efetiva da criança, cedem seu papel ao diagnóstico e ao remédio.

Para as referidas autoras, o elemento mais grave do processo de medicalização é que ele serve exclusivamente para confirmar suspeitas de professores e médicos. Moysés e Collares (1996) evidenciaram em suas pesquisas que alguns profissionais, por não terem uma formação crítica, reforçam o “diagnóstico” da existência de uma doença nas crianças avaliadas como tendo dificuldades em aprender e que os professores, baseados nesses diagnósticos, identificam facilmente os alunos que vão aprender e aqueles que não vão aprender.

Sob o prisma da medicalização, “os problemas da vida” foram transformados em doenças e distúrbios como: “distúrbios de comportamento”, “distúrbios de aprendizagem”, “doença do pânico” (Moysés e Collares, 1996, p. 75) entre outras. Por trás de todo esse sistema de preconceitos e estigmas está encoberto um promissor mercado de trabalho para várias profissões, com a proliferação de clínicas para tratamento dos “distúrbios escolares”. No entanto, há um interesse econômico muito maior, o das indústrias farmacêuticas, que por anos têm altos índices de lucro, com a venda de drogas psicotrópicas para crianças que são avaliadas como crianças que “não aprendem”.

Conforme as referidas autoras, “[...] o que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual” (Moysés e Collares, 1996, p. 75); e afirmam que,

[...] esta concepção não é privilégio dos profissionais de educação e muito menos oriunda deles. Trata-se de uma forma dominante de se pensar saúde na própria ciência médica, em corrente que se pretende neutra e objetiva, portanto científica, e que se vincula à filosofia positiva (Moysés e Collares, 1996, p. 76).

Para Bock (2000), os psicólogos também fundamentam sua prática em uma visão liberal, positivista e idealista de homem, bem como nas noções individualistas, que isolam o indivíduo de seu mundo social, e assim têm um forte papel ideológico na sociedade. Nessa perspectiva liberal, o fenômeno psicológico, que é objeto de estudo

dos psicólogos, é visto de forma naturalizante, ou seja, o fenômeno está sendo pensado como algo descolado das condições sociais e dependente apenas do indivíduo. No caso do fracasso escolar, passa a ser natural crianças serem diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem e fazerem uso de drogas psicotrópicas, não se levando em consideração a questão histórica e social. Bock (2000) postula que, na sociedade liberal, a saúde psicológica é vista como um conjunto de condições apresentadas pelo indivíduo que lhe permitem a adaptação ao seu meio social e físico, e não como uma possibilidade de transformação da realidade.

Sobre isso, Patto (2000) afirma que desde a origem da psicologia científica, no século XIX, os psicólogos entenderam assim as dificuldades escolares e desenvolveram ações diagnósticas e terapêuticas tendo em vista resolver problemas de natureza supostamente psíquica que causariam as dificuldades de escolarização que atingem grande parte dos alunos da rede pública de ensino, mas nem por isso diminuíram as estatísticas assustadoras de reprovação e evasão escolar. O pior é que, além de deixarem inquestionado o ensino oferecido a esses alunos, os psicólogos acabaram sendo peças sociais importantes para a justificação da exclusão escolar, culpando a vítima e com isso, não diminuindo o fracasso escolar.

O processo de “psicologizar” citado anteriormente por Boarini é apontado por Tanamachi (2000) como um processo que ocorre quando o psicólogo escolar, fazendo uso do modelo clínico, assume as funções de diagnosticar e tratar os problemas de aprendizagem dos alunos sem levar em consideração as possibilidades da produção dos problemas de aprendizagem pelo ensino. Nesses diagnósticos muitos psicólogos atribuem a causa de a criança não aprender à esfera emocional, isentando a escola de qualquer papel nesse processo, pois esta não tem competência para lidar com problemas emocionais, sendo necessário um psicólogo. Para Meira (2011, p. 113), a psicologização na educação “se faz sentir tanto para a disseminação de conceitos psicológicos no âmbito das teorias educacionais, quanto nas formas psicologizantes por meio das quais nas escolas são analisados cotidianamente os múltiplos fatores envolvidos nos processos de ensino aprendizagem”.

Há mais de um século a visão hegemônica de homem entre os psicólogos é uma concepção que o naturaliza, ou seja, que o concebe fora das relações de poder que marcam uma sociedade dividida em classes sociais. Sob esse enfoque, a maneira

hegemônica de os psicólogos entenderem a queixa escolar⁴ é caracterizada por uma visão que foca o aluno e procura nele uma patologia, atraso ou disfunção emocional, intelectual ou cognitiva para explicar comportamentos escolares que não correspondem ao rendimento e ao comportamento esperados pela escola, tomando-os, invariavelmente, como indicadores de supostas “dificuldades de aprendizagem”.

Dessa maneira, a escola na contemporaneidade tem se estabelecido mais como um instrumento de exclusão social do que de produção de condições dignas de vida. Souza (2000) destaca que o fracasso é produto da escola. Segundo Souza (1997), é importante analisar o espaço que a escola tem na sociedade e sua função, visto que está inserida numa sociedade de classes. Assim, busca-se explicações sobre o fracasso escolar levando em conta essa posição da escola — “[...] como instituição situada numa estrutura social” (Souza, 1997, p. 138).

Patto (1984) alerta para tendência de a Psicologia enfatizar a adaptação dos indivíduos à escola e à sociedade, colocando-se a serviço da manutenção da sociedade capitalista, o que contribui para a conservação da estrutura tradicional da escola, bem como para a ordem social estabelecida. O papel desempenhado pela Psicologia se destaca pela produção da exclusão, por meio de suas concepções *medicalizantes* e *psicologizantes* a respeito do fracasso escolar.

A psicologização na educação, conforme Burlamaqui (2001) é uma tendência que vem sendo reassumida formalmente pela Psicopedagogia, com a propagação das questões psicologizantes no âmbito da escola cujas abordagens vêm sendo utilizadas com o propósito de naturalizar e patologizar o fracasso escolar. A mesma autora complementa que a Psicopedagogia se apresenta como proposta “alternativa” para a resolução dos problemas educacionais. Com isso, além dos psicólogos, temos os psicopedagogos, apresentando atitudes psicologizantes no contexto escolar.

Outro profissional que atua na área da Educação, que vem compartilhando do propósito de patologização do processo ensino-aprendizagem é o professor. A maioria com formação em Pedagogia, e é quem está identificando nas escolas as crianças que apresentam dificuldades no processo de escolarização, e assim, realizando alguns encaminhamentos, a médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos etc.

⁴ O termo queixa escolar é tido como uma dificuldade do aluno em aprender (Souza, 1997). Para Barbosa (2011), a queixa escolar também pode ser compreendida como aquela que chega ao psicólogo referindo-se as crianças que trazem o histórico de fracasso escolar.

Dessa forma, cada vez mais psicólogos e psicopedagogos têm sido procurados em clínicas e instituições educacionais para atuar de alguma forma com crianças e adolescentes que são encaminhados pela escola ou pela família, por apresentarem dificuldades de aprendizagem ou de comportamento. Segundo Meira (2003), na grande maioria dos casos, os profissionais limitam o processo de avaliação ao diagnóstico do aluno, aceitando a queixa como um dado real, concreto e verdadeiro. Estes profissionais que atuam na área da Educação, muitas vezes, buscam enquadrar a criança com o problema numa categoria que reforça a crença de que ela, a criança, seria a culpada pelo fracasso.

Para que os profissionais que atuam na área da Educação tenham condições de desenvolver um trabalho que venha a romper com a produção do fracasso escolar, Facci (2009) argumenta que precisam ter a clareza sobre sua função na escola, levando em conta a sociedade de classes em que todos estão inseridos, assim como ter fundamentos teóricos consistentes para compreender — “[...] a relação ensino-aprendizagem e o trabalho do professor para o desenvolvimento psicológico dos alunos” (p. 109).

É preciso entender que a escola está inserida numa sociedade burguesa, apresenta um caráter ideológico e utilitarista a essa classe dominante, relegando às camadas pobres uma educação elementar e técnica, que seja suficiente apenas para a sua sobrevivência. A socialização dos conhecimentos é realizada de forma desigual e contraditória, pois vivemos em uma sociedade de classes, que privilegia o individual, a propriedade privada, por isso, favorecem, nessa socialização, aqueles que têm capital para adquirir o conhecimento cultural produzido pela humanidade. Dessa forma, o fracasso escolar é resultado de uma sociedade capitalista que não permite a todos o acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, Facci (2004, p. 232) afirma que a escola deve ser “[...] um instrumento de luta contra a hegemonia das formas capitalistas de vida social, pois a passagem do senso comum à consciência filosófica é uma condição fundamental para situar a educação numa perspectiva transformadora”. Diante desta perspectiva, a escola necessita de profissionais que compartilhem de uma visão de homem, de mundo e sociedade, imbricados numa teoria consistente, que explique o processo do desenvolvimento do psiquismo humano no processo educativo, e assim, superem a produção do fracasso escolar.

Para romper com a patologização do processo ensino-aprendizagem é necessário um amplo esforço teórico que consiga produzir fundamentos condizentes com uma

compreensão crítica do desenvolvimento humano, colocando-o na história concreta dos homens e da sociedade. Nesse sentido, que este estudo defende e expõe alguns fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, consideradas como perspectivas teóricas críticas⁵, que podem contribuir na compreensão dos processos educativos para uma visão além das concepções individualizantes, patologizantes e psicologizantes dos problemas no processo de escolarização.

Esses referenciais teóricos serão apresentaremos na próxima seção, como base teórica para a atuação dos profissionais que atuam na área da Educação, com o processo de escolarização. Além disso, a seção II apresenta uma breve leitura histórica sobre a atuação desses profissionais– psicólogo escolar, o pedagogo e o psicopedagogo – no intuito de estar relacionando suas formas de atuação com as apresentadas pelos participantes da pesquisa.

⁵Consideradas teorias críticas por Meira (2003).

2. A Psicologia, a Pedagogia, e a Psicopedagogia na História: suas interfaces com Educação.

Partimos do princípio de que é importante não perdermos de vista a historicidade dos fatos, a qual envolve o movimento e as transformações ao longo do tempo, para compreendermos melhor a relação entre a Psicologia, a Pedagogia, a Psicopedagogia e a Educação. Nesta seção, temos como objetivo apresentar algumas considerações sobre a história da Psicologia, trazendo principalmente a relação entre a Psicologia e a Educação, duas áreas de conhecimento que mantêm uma relação estreita e desse encontro surge a Psicologia Escolar. Para se compreender esta relação, faz-se necessário conhecer a longa história destas, e quanto uma área influenciou a outra. Com isso, não pretendemos esgotar o assunto, mas apenas trazer à tona a história da Psicologia Escolar no Brasil, abordando também a atuação do psicólogo escolar, apresentando aspectos que compõem um modelo de intervenção coerente com a perspectiva crítica.

Nossa proposta inclui, também, abordar a história da Pedagogia brasileira no intuito de conhecer como essa área vem se desenvolvendo e formando profissionais da Educação, bem como, saber como o pedagogo vem atuando nos espaços escolares, enfocando uma postura crítica. Além disso, discorreremos sobre a história da Psicopedagogia no Brasil, o seu surgimento e desenvolvimento enquanto especialização até o momento e suas interfaces com a Educação. Conseqüentemente, discorreremos sobre alguns princípios e correntes teóricas que embasam as formas de atuação psicopedagogo. Por fim, trataremos das interconexões históricas que existem entre essas três áreas: a Psicologia Escolar, a Pedagogia e a Psicopedagogia.

2.1 A história da Psicologia e suas interconexões com a Educação

Segundo Patto (1984), a análise da constituição histórica e da essência da psicologia científica é imprescindível, pois nos permitirá entender mais a fundo o significado de sua participação nas escolas. Dessa forma, a título de organização da exposição, primeiramente faz-se necessário expor o marco histórico que declara a Psicologia uma ciência autônoma para, em seguida, explanar sobre os momentos históricos da Educação e da Psicologia, seus encontros e desencontros.

Para evidenciar as articulações entre a Psicologia e a Educação no Brasil, vamos abordar essa relação, dividindo-a segundo Antunes (2003), nos seguintes momentos

históricos: Ideias psicológicas e Educação no período colonial; Ideias psicológicas e Educação no século XIX; e Psicologia e Educação no século XX (1890-1930; 1930-1962; 1962 até dias atuais). Barbosa (2011) complementa expondo que a área da Psicologia Escolar e Educacional propriamente dita se consolida a partir da autonomização da Psicologia (em fins do século XIX e início do século XX) e, especialmente, desde criação da profissão de psicólogo no Brasil, em 1962.

Para Antunes (2001), a presença da Psicologia no campo educacional, especificamente no Brasil, foi um dos fatores que contribuíram para a Psicologia como um todo, tornando essa ciência um campo autônomo no país. A relação entre a Psicologia e a Educação é tão antiga quanto à própria Psicologia, porém foi a partir do século XX que essa área veio a se desenvolver no Brasil e no mundo, embora antes disso, tenha havido algumas discussões sobre essa temática, mais especificamente sobre o pensamento psicológico na educação no período colonial.

Neste primeiro momento faremos uma explanação sobre as ideias psicológicas e a educação no período colonial. A educação articulada à preocupação com o fenômeno psicológico foi tema recorrente em obras escritas no período colonial. Entre os temas mais focalizados nessas obras estão a formação da personalidade, o desenvolvimento da criança, o controle e manipulação do comportamento, a aprendizagem, a influência dos pais e outros. Os autores destes escritos foram: Padre Vieira, Alexandre de Gusmão, Mathias Aires, Mello Franco, Americus, Manoel de Andrade Figueredo, Azeredo Coutinho e Fernão Cardim.

De acordo com Antunes (2003), naquela época a personalidade da criança era concebida por alguns autores como mutável, cabendo à educação “moldá-la”. Assim, fazia-se uso de prêmios e castigos para o controle do comportamento da criança. A aprendizagem era fortemente influenciada pelas ideias empiristas, concebendo o conhecimento como produto da experiência. Esses e outros temas referentes à criança e seu processo educativo foram escritos nesse período, o qual na história do Brasil é marcado pela colonização do Brasil por Portugal, pautada, fundamentalmente, na exploração das riquezas encontradas na colônia.

A política de educação posta em ação pelos jesuítas substituiu a catequese por uma educação de elite, a qual se tornou instrumento eficaz na construção das estruturas do poder da colônia. Na verdade, além de fortalecer a organização social da época, por auxiliar na perpetuação de uma classe dominante, o sistema educacional dos jesuítas

alimentava uma “cultura intelectual transplantada (trazida da Europa para o Brasil), alienada e alienante” (Romanelli, 1997, p. 35). Este autor ainda afirma:

Foi à educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural.

O século XVII foi de consolidação da obra da Companhia de Jesus no Brasil. Subsidiado pela Coroa Portuguesa, o ensino ministrado pelos jesuítas era público e gratuito, embora não oficial. Os programas educacionais brasileiros copiavam o que se fazia em Évora e Coimbra, com eventuais alterações quanto a autores e compêndios. Contrários às inovações sobre o cientificismo e racionalismo, os jesuítas mantinham-se nos limites da tradição humanísticas, como cultores das letras, das leis e da política.

Os padres jesuítas, juntando com os seus os interesses religiosos e políticos da Companhia de Jesus promoveram ações educativas, como um meio eficaz de submissão e domínio. Os jesuítas receberam, então, acusações de cunho político, embasadas nas críticas referentes ao monopólio do ensino, por isso, em 1759 o Marquês de Pombal, expulsou a Companhia de Jesus do Brasil. Influenciado pelas ideias dos enciclopedistas franceses, Pombal pretendia modernizar o ensino brasileiro. No entanto, a educação colonial ficou reduzida a algumas poucas “Escolas e Aulas Régias”. Na prática, o sistema das Aulas Régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais.

O pensamento psicológico produzido no período colonial é de extrema importância para a compreensão da construção histórica da Psicologia no Brasil, pois explicita as mais antigas raízes das relações cada vez mais estreitas entre a Psicologia e a Educação.

Em continuidade aos momentos históricos, as ideias psicológicas e a educação do século XIX, constituem o próximo tema a ser estudado, principalmente pelo surgimento, nesse período, dos primeiros cursos superiores no Brasil. Com a chegada da família real portuguesa (1808), para atender às necessidades de sua estadia no Brasil, D. João VI abriu academias militares, escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real e o Jardim Botânico. Foi com os trabalhos de médicos das primeiras faculdades de

medicina do Rio de Janeiro e da Bahia que se iniciou a produção de um conhecimento psicológico acadêmico no Brasil. As teses da Faculdade de Medicina receberam profunda influência da Psicologia Experimental, que acabara de nascer com o laboratório de Leipzig (citado anteriormente), e que tinha em Pavlov um novo nome.

Os estudantes de medicina, pertencentes da aristocracia dominante, tiveram a oportunidade de complementar seus estudos acadêmicos e intelectuais nos centros culturais europeus, quando entraram em contato com o pensamento liberal e científico da época, e daí tiveram influências em suas teses com a metodologia experimental. Segundo Antunes (2001), os assuntos das teses dos médicos são muito variados, dentre os quais: paixões ou emoções, psicofisiologia, higiene escolar, sexualidade, instrução e educação física e moral, dentre outros.

A educação, no Brasil Império, passou a organizar-se em 1834, da seguinte maneira: o poder central passou a responsabilizar-se apenas pela educação superior, formando as novas elites, e a educação elementar e técnica ficaram sob a responsabilidade das províncias. Já as instituições jesuíticas ficaram encarregadas pelo Ensino Médio, preparatório para o superior.

Conforme Costa (1999), a partir da segunda metade do século XIX, aconteciam, no país, mudanças na estrutura econômica e social que influenciaram o desenvolvimento do mercado interno e seu processo de urbanização.

Primeiro, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre: a cessação do tráfico em 1850, a abolição em 1888 e a entrada de numerosos imigrantes no sul do país. Em segundo lugar, a instalação da rede ferroviária, iniciada em 1852 e que no final do século atingiria mais de nove mil quilômetros construídos e quinze mil em construção. Finalmente, as tentativas, bem-sucedidas, de industrialização e o desenvolvimento do sistema de crédito (Costa, 1999, p. 251).

Yazlle (1997, p. 17) fazendo uma leitura sobre a sociedade brasileira da época ressalta que com

A emergência da oligarquia cafeeira há espaço para a expansão do pensamento liberal presente na sociedade burguesa européia que via, na educação institucionalizada nas escolas e nos conhecimentos científicos construídos a partir do paradigma positivista, as instancias

que poderiam concretizar o princípio de igualdade de oportunidades, presente na democracia já em germe do final do Império.

Com a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, fica marcada a entrada do pensamento liberal europeu, o qual assume, no País, características peculiares devido à realidade do país, e influenciam a educação significativamente, como veremos mais adiante.

Para Antunes (2003) um fato marcante ainda deste período que perdurou anos foi que muitos médicos estavam preocupados com questões da Psicologia e da Medicina; entretanto, foi principalmente no terreno da Educação que a Psicologia conquistou sua autonomia como área específica de conhecimento no país, o que poderá ser visto no momento histórico que se segue.

O terceiro momento da história aqui referida é denominado Psicologia e Educação no século XX (1890-1930). Nesse momento, a Psicologia foi reconhecida como uma área de saber. Isso ocorreu no período da proclamação da República no Brasil. Neste período até 1920, predominava no país o modelo agroexportador⁶ (1906-1930), e caracteriza-se pelo analfabetismo da população brasileira, pois a maioria não tinha acesso à escola, além de fundamentar sua organização econômica na produção de produtos primários, predominantemente agrários, destinados à exportação para as metrópoles. Como afirma Patto (1990), mesmo com algumas mudanças no cenário nacional, articuladas com os ideais liberais, não foi rompido com o modelo elitista e autoritário presente no Império, já que o domínio político centrava-se na alternância no poder da aristocracia rural mineira e paulista. Outro fato marcante nesta época foi o início da industrialização no Brasil. Com tais mudanças na economia do país, permitiu-se o surgimento de uma nova classe econômica – a burguesia, que passa a ocupar os centros urbanos e prepara as relações capitalistas de produção.

Durante a Primeira República foram tentadas, sem êxito, várias reformas para a solução dos problemas educacionais mais graves. A primeira delas foi a de Benjamim Constant, que em 1891, nas suas reformas, fez a tentativa de substituir o currículo acadêmico por um currículo enciclopédico. Foi ele quem consagrou o ensino seriado – e deu maior organicidade ao sistema como um todo (Antunes, 2001).

⁶ Para maior aprofundamento, ver em Patto, M. H. S. (1984) *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz

Romanelli (1997) contribui ao relatar que a reforma Benjamim Constant teve o mérito de “romper com a antiga tradição do ensino humanístico”. Além disso, essa reforma realizou a primeira formalização do ensino da Psicologia, quando a disciplina de Filosofia foi substituída pela disciplina Psicologia e Lógica nas Escolas Normais, o que mais tarde influenciou a criação da disciplina Pedagogia e Psicologia.

A partir da década de 30 do século XIX, – começaram a serem instaladas no Brasil as primeiras Escolas Normais de nível secundário, sendo a primeira delas criada em Niterói-RJ. Nestas escolas, o objetivo era a formação de professores, havendo a preocupação com a metodologia de ensino, assim como o conhecimento sobre a criança e o seu desenvolvimento, fatores relacionados à aprendizagem. Sobre isto, Barbosa (2011) expõe que nessa época, a Psicologia Educacional era caracterizada como ensino de Psicologia para futuros professores, ligada estritamente à docência nas Escolas Normais.

Destarte, como pode ser observado, desde 1890 o conhecimento psicológico está em contato com a Educação e a Pedagogia nas Escolas Normais. Em 1982, um projeto de lei, de autoria de Paulo Egídio, encaminhado ao Congresso Legislativo da Província de São Paulo, propôs que a disciplina Pedagogia e Psicologia integrasse o currículo das Escolas Normais. A produção das Escolas Normais constituiu-se como uma das mais importantes contribuições para o estabelecimento da Psicologia Científica no Brasil, quer no âmbito teórico, quer no âmbito da aplicação de seus conhecimentos. Entre as Escolas Normais brasileiras Antunes (2003) destaca as de Belo Horizonte, Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo.

Em 1906 foi criado no Rio de Janeiro, anexo à Escola Normal, o Laboratório de Pedagogia Experimental junto ao *Pedagogium*, sob a direção de Manoel Bonfim, em conformidade com um planejamento elaborado por Binet, em Paris. O *Pedagogium* foi constituído inicialmente como Museu Pedagógico, cuja ideia inicial partiu de Rui Barbosa, mas em 1887, passou por reformas e tornou-se um centro de cultura superior aberto ao público. Nessa época a Psicologia era praticada em laboratórios anexos às Escolas Normais. Baseando-se em modelos biológicos e físicos extraídos da medicina, a Psicologia utilizava-se de técnicas experimentais (testes psicológicos) advindas da Europa.

Nesse sentido, a Psicologia e a Educação através das Escolas Normais aproximavam-se cada vez mais, principalmente nos estudos sobre a inteligência e prontidão para aprendizagem, pois no Brasil, até 1920, a maioria da população não tinha

acesso à escola. A educação era restrita a uma parcela pequena da população, procedente da elite, que detinha o poder econômico e político. Os índices de analfabetismo eram muito altos, e a mão de obra era desqualificada, servindo apenas ao trabalho braçal dominante na produção nacional. Conforme esclarece Patto (1990), no Brasil cerca de 75% da população eram constituídos de analfabetos.

Historicamente, de acordo com Yazlle (1997), é na década de 1920 que o Brasil se expande industrialmente, intensificando o mercado interno e acompanhando o modelo capitalista internacional. Como quer Patto (1984), o segundo período econômico é o modelo de substituição das importações⁷ (de 1930 a 1945) quando o processo de fortalecimento urbano-industrial capitalista está a todo vapor. Com a industrialização, os centros urbanos passam a se tornar atrativos para a população rural, que estava despreparada para as exigências de comportamento no trabalho. Era preciso criar condições para que as massas populares pudessem ser qualificadas para o trabalho. Assim, o Brasil se caracteriza, segundo Patto (1984), pela perda do poder econômico e político da burguesia paulista de café, com forte ênfase na industrialização, o que exigiria maior qualificação dos trabalhadores.

Nesse cenário, a educação surge com forças emergentes que tentavam criar e elaborar reformas condizentes com a nova realidade brasileira. Para Costa (1981), acentuou-se a crítica ao ensino tradicional, à sua feição formalista e aos seus métodos considerados antiquados.

Em meio a toda essa agitação e às reivindicações que o Brasil estava enfrentando, entre os anos de 1920 e 1930 foram planejadas reformas educacionais em todo o país. Todas essas reformas, apesar de algumas divergências, baseavam-se nos princípios do movimento europeu e norte-americano que se tornou conhecido como movimento da Escola Nova ou escolanovismo. Os pensadores do escolanovismo acreditavam que a inovação pedagógica mostraria melhores resultados do que os obtidos pela escola tradicional. Facci (2004b) assinala que Dewey trouxe grande contribuição a esse movimento da Escola Nova, e Piaget, no campo da Psicologia, por meio de sua teoria, trouxe a sustentação científica a essa escola.

Costa (1981) afirma que o escolanovismo nada mais é do que a transposição do liberalismo para o plano educacional. Essa doutrina valorizava a criança, quanto à sua

⁷ Para maior aprofundamento no assunto, recomendamos a leitura de Patto, M. H. S. (1984) *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz

individualidade, deixando a escola e o professor em segundo plano. Os precursores da Escola Nova preocupavam-se com o indivíduo no processo de aprendizagem apenas na medida em que atentar para os processos individuais facilitava uma tarefa pedagógica que se apoiava em desenvolver ao máximo as potencialidades humanas (Patto, 1990).

Bock (2003) afirma que a Psicologia só se tornou necessária quando o movimento da Escola Nova revolucionou a Educação e construiu demandas específicas para a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Conforme a mesma autora, “a Escola Nova precisou da Psicologia para conhecer a criança e o desenvolvimento natural” (p.82), ou seja, era preciso saber como se dá o desenvolvimento natural das crianças.

Com isso, a Pedagogia e a Psicologia passaram a conceber a “educação como um processo natural do desenvolvimento das potencialidades existentes no sujeito” (Bock, 2003, p.85). Esta autora aponta que a Psicologia desenvolveu instrumentos (testes psicológicos) capazes de captar os problemas vividos pelos alunos difíceis, e com isso classificar os mais aptos dos menos. Desse modo, segundo Yazlle (1997), a Psicologia ofereceu respaldo à Escola Nova, no sentido de legitimar seus pressupostos por meio dos instrumentos e testes psicológicos e da disseminação dos conceitos de inteligência, maturidade, prontidão, etc. Na realidade, o movimento da Escola Nova veio a se concretizar fortemente no Brasil a partir de 1930, como será exposto no próximo momento histórico.

O quarto momento da história compreende a Psicologia e Educação no século XX (1930-1962). No início deste período destacamos o Movimento dos Pioneiros na Escola Nova, que se tornou público em 1932, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis educadores brasileiros. Foi um longo documento, dedicado ao Governo e à Nação, que se pautou, em linhas gerais, pela defesa da escola pública, laica e gratuita e por princípios pedagógicos renovados, considerando a educação como um direito do indivíduo e dever do Estado.

A repercussão do Manifesto marcou a transição da escola tradicional para a Escola Nova. Muitas escolas estavam adotando o modelo da Escola Nova, o qual já fora usado em algumas reformas educacionais da década de 1920 (Herold Junior e Serotiuik, 2003). Com esse movimento da Escola Nova cada vez mais forte, cresce nesse período o que Barbosa (2011) chama de “psicologização” da educação, principalmente pelos conhecimentos de Psicologia Infantil e pelo movimento das testagens no universo

escolar, que foram apontados no período anterior e se intensificaram nas décadas de 1930 e 1940.

A partir da década de 1940, Patto (1984) destaca que estava em desenvolvimento no País o modelo econômico denominado internacionalização do mercado interno (de 1945 a 1964), marcado pela implantação de multinacionais e o regime militar, caracterizando o período pelo desenvolvimento, pelas novas necessidades de qualificação de mão de obra e de um sistema educacional que supra as demandas materiais e ideológicas desta nova ordem social. Contudo, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista, o que acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro. Resultando numa distribuição desigual do ensino no território nacional.

O governo se mantém como mediador desses novos interesses econômicos e com toda a reorganização da economia brasileira, as funções dadas à escola também vão sofrer mudanças. Segundo Romanelli (1997), com a aprovação da LDB em 1961, a responsabilidade com a educação fica com os poderes públicos, em outras palavras, a Lei negligenciava a educação pública para as classes menos favorecidas da sociedade e oferecia subsídios públicos para o ensino particular. Para Patto (1984), a LDB cumpre o duplo papel de viabilizar um sistema educacional altamente seletivo, institucionalizando as desigualdades e contribuindo para a reprodução de estruturas de classes e das relações de trabalho.

Em relação à Psicologia, entre os anos de 1930 e 1962, no que se refere às suas modalidades de intervenção, Barbosa (2011) afirma que a Educação continuou sendo o campo no qual havia uma maior quantidade de produção. Isto foi verificado nos trabalhos enumerados por Antunes (2003), a saber: as atividades realizadas no Serviço de Psicologia Aplicada do Instituto Pedagógico da Diretoria de Ensino de São Paulo, sob a responsabilidade de Noemi Silveira; a criação do Centro de Orientação Infantil, do Departamento Nacional da Criança, subordinado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1946, com serviços de Psicologia Clínica, com a colaboração de Helena Antipoff, Mira y Lopez e Reba Campbell; e a Clínica Psicológica do Instituto Sedes Sapientiae, que do mesmo modo, realizava o atendimento de crianças com problemas escolares.

Ainda em 1956, foi criado o Serviço de Psicologia da Prefeitura Municipal de São Paulo, o qual atendia crianças que frequentavam os parques infantis do município, e

também os casos que as escolas municipais encaminhavam para tratamento. Yazlle (1997) relata que eram feitos estudos de casos a partir dos quais os professores e técnicos recebiam orientações sobre os procedimentos pedagógicos a serem adotados com as crianças. A mesma autora complementa que na ausência de psicólogos formados pelos cursos superiores de Psicologia então inexistentes, esse trabalho era realizado por educadores que haviam concluído o curso de especialização em Psicologia Clínica, oferecido pela PUC de São Paulo. O Serviço de Psicologia da Prefeitura Municipal de São Paulo precisou ser ampliado, devido ao aumento da clientela escolar, e conseqüentemente, do volume de encaminhamentos, que levou a criação de mais duas clínicas.

Patto (1984) caracteriza os trabalhos realizados pela Psicologia entre os anos de 1930 e 1960 pela prática de diagnóstico e, secundariamente, de tratamento da população escolar. Neles é utilizado o modelo clínico, geralmente feito por técnicos nas clínicas estaduais e municipais de atendimento ao escolar. Esse processo ocorria com o objetivo de selecionar os mais aptos, tanto para o ingresso na escola como para o progresso nos estudos nos diferentes níveis educacionais e profissionais, fazendo-se uso de testes psicológicos. A mesma autora ainda refere que a aplicação de testes não se dava em larga escala, mas restringia-se às crianças que frequentam as clínicas estaduais e municipais, as quais eram feitas avaliações quanto à prontidão e ao nível intelectual.

Antunes (2003) assevera que muitas das primeiras realizações que podem ser consideradas como sendo eminentemente do campo da Psicologia Clínica tiveram sua origem em preocupações de natureza educacional, como a aplicação dos testes psicológicos, fortemente difundidos na década de 1920, com o Movimento de Higiene Mental⁸. No entanto, mesmo destacando a forte relação entre medicina, educação e psicologia, neste texto não iremos nos aprofundar nesta temática. Apenas enfatizamos que a medicina teve um importante papel na constituição da psicologia educacional.

Assim, neste quarto momento histórico se pode constatar que a Psicologia passou a ser concretizada como ciência e campo de atuação no País. Para Antunes (2003), nesse período foram geradas as condições para a legalização da profissão de

⁸Para maiores detalhes sobre este tema, recomendamos as seguintes leituras: Patto, M. H. S. (1984) *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz; e Yazlle, E. G. (1997). Atuação do Psicólogo Escolar: alguns dados históricos. In: B.B.B. Cunha; E.G. Yazlle; M.R.R. Salotti & M. Souza. *Psicologia na Escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte e Ciência.

psicólogo, e criados cursos regulares para a formação deste profissional. A implantação desses cursos veio a se efetivar no quinto momento.

O quinto e último momento da história envolvendo Educação e Psicologia, que culminou com a criação, no século XX, da disciplina Psicologia e Educação (1962- até os dias atuais). Seu começo foi marcado pelo reconhecimento da profissão de psicólogo, segundo a Lei 4119, de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre os cursos de formação deste profissional, fixando seu currículo mínimo.

O momento político era marcado pela instauração do regime militar, conquistado com o golpe de 1964. Nos aspectos econômicos, segue a expansão com acentuado desenvolvimento no setor industrial e nos aspectos sociais a divisão de classes. No setor da educação, ao lado da repressão e contenção que caracteriza esse regime, constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social da educação, o que provocou um agravamento na crise do sistema educacional.

O governo militar tentava acabar com o analfabetismo. Assim, criou em 1967 o MOBRAF – Movimento Brasileiro de Alfabetização, que surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho, propondo a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida.

De forma clara e resumida, Romanelli (1997, p.234) apresenta o resultado destas reformas na educação, que tinham intenção de adaptar o sistema educacional ao sistema econômico brasileiro.

O Relatório Meira Matos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária propugnaram por uma reformulação do ensino médio em consonância com a problemática existente nas Universidades. (...) era a reformulação dos objetivos do 2º grau com vistas a um desvio da demanda social de escola superior. (...) Eles entenderam que só seria possível na medida em que aquele grau de ensino fosse capaz de proporcionar uma formação profissional. Uma vez adquirida uma profissão, antes de ingressar na Universidade, o candidato potencial a ela ingressaria na força de trabalho e se despreocuparia de continuar lutando por uma profissão, que na maioria dos casos só era obtida através do curso superior.

O Governo militar tentava manter a divisão de classe e a qualificação da mão-de-obra, como se pode ver na citação acima, a qual enfatiza uma formação profissional que habilita o indivíduo a ingressar na força de trabalho, resolvendo o problema da necessidade de mão-de-obra para as indústrias. A Psicologia teve sua parcela de contribuição neste momento, instrumentalizando a educação, através da Análise Experimental do Comportamento.

Nos anos de 1960, a Psicologia, no Brasil, recebia fortes influências da concepção behaviorista ou também chamada Análise Experimental do Comportamento. Os termos *reforçamento* e *punição* se fizeram presentes nos discursos de educadores em todos os níveis de ensino, o que exemplifica essa influência. Conforme Yazlle (1990), na área da Psicologia Escolar, Geraldina Porto Witter e Nilse Pinheiro Meijas, são as representantes desta linha teórica. Com o apoio da Análise Experimental do Comportamento, que começa no período militar a ganhar força a pedagogia tecnicista⁹. Os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade deveriam dirigir o processo educativo de forma que o torna-se objetivo e operacional (Saviani, 2003).

Ainda na década de 1960, a Psicologia começou a explicar os problemas educacionais sob o enfoque social. Em relação à educação, foi trazida dos Estados Unidos a Teoria da Carência Cultural, que, segundo Facci (2004b), buscava oferecer explicações para o fato de grande parte das crianças das escolas públicas fracassar nos estudos, comprometendo a harmonia social pregada pelo liberalismo. Esta teoria propunha que o fracasso do aluno era justificado por ele ser socialmente desfavorecido.

Patto (1990) explica que, segundo esta concepção, as crianças desprivilegiadas ou deficientes culturais apresentam problemas na idade escolar e que sua origem encontra-se nas experiências vividas em ambientes que não transmitem os padrões culturais necessários a um desempenho adequado nas tarefas e desafios propostos pela escola e pela sociedade em geral. Eram apontadas diversas causas para o insucesso dessas crianças, como as precárias condições de saúde dos alunos, a desnutrição, a deficiência de linguagem, o baixo quociente de inteligência (QI), a imaturidade e a carência afetiva. Para reverter os efeitos negativos da suposta privação cultural sobre o

⁹ Para melhor compreensão da Pedagogia Tecnicista, recomendamos pesquisar em Saviani, D. (2003). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 35ª. Ed. Campinas: Autores Associados.

desenvolvimento infantil, os alunos deveriam participar dos programas de educação compensatória.

Os programas de educação compensatória querem assumir características preventivas, quer sejam definidos como remediativos, têm como finalidade “atingi-las (as crianças) em idade pré-escolar, de forma a prevenir futuros problemas de aprendizagem na rede de ensino público” (Patto, 1984, p.118). No Brasil, em 1972, de acordo com Patto (1985), destacaram-se os trabalhos iniciados pela Secretaria do Bem-Estar Social da Prefeitura Municipal de São Paulo, por meio de uma equipe multidisciplinar que se propôs a montar uma programação psicopedagógica a ser implementada nas creches.

Os programas de educação compensatória e os projetos remediativos, que tinham abordagem clínica, bem como o trabalho pioneiro de Terezinha Lins de Albuquerque na Escola de Guanabara, no Rio de Janeiro, com educação compensatória, iniciado em 1955, permitiram que se firmasse no Brasil a Psicologia Escolar como área de atuação do psicólogo.

Segundo Facci (2004b), o psicólogo, juntamente com outros especialistas, a partir da década de 1970, passa a intervir mais na escola, atingindo, direta ou indiretamente, uma maior parcela da população, com práticas de ajustamento social, medidas individualistas e remediativas para solucionar problemas que aconteciam no contexto escolar do Ensino Fundamental. A atuação do psicólogo na escola estava muito focada numa abordagem clínica, ocupando-se do atendimento individual de “crianças com problemas de aprendizagem” fora da sala de aula. A Psicologia Escolar, em todo esse processo, participa com o uso dos seus tradicionais testes psicológicos e de outros instrumentos de avaliação psicológica, provando a incapacidade dos que acabam excluídos da escola, além de fazer uso de “técnicas de manipulação da aprendizagem, da motivação e do comportamento para aumentar a eficiência do ensino” (Patto, 1984, p.87).

Essas práticas da Psicologia são justificadas diante do cenário educacional que se apresentava no Brasil. Um dos aspectos que mais marcaram o sistema educacional, a partir de 1950, foi a expansão geral do ensino, em que boa parcela da população que estava à margem do sistema foi incorporada. Com os altos índices de expansão das matrículas, o sistema era incapaz de assegurar o acesso da população escolar do nível elementar de ensino aos níveis médio e superior. Assim, o sistema era marcado por um alto grau de seletividade. Segundo Patto (1990), permaneceriam na escola aqueles

alunos que conseguissem se adaptar as exigências educacionais, as quais, naquela época, eram condizentes com uma escola de classe média, com conteúdos, materiais didáticos e uma linguagem específica a essa clientela. No entanto, esse modelo de escola apresentava-se nas escolas públicas, as quais atendiam geralmente crianças pobres, que tinham dificuldades a se adequar a essa realidade, pois a mesma era diferente da sua, o que pode ter levando ao fenômeno do fracasso escolar¹⁰. O fracasso escolar era caracterizado pelos altos índices de repetência e evasão escolar dos alunos que não se adaptavam. As explicações dadas ao fracasso escolar se baseavam principalmente na perspectiva da Teoria da Carência Cultural, já explicitada acima.

Por volta de meados da década de 1970 e 1980 se evidenciou no Brasil um crescente movimento de reflexão e crítica de alguns psicólogos e educadores a respeito das relações entre a Psicologia e a Educação. Essas críticas eram feitas a práticas do psicólogo escolar como a predominância do modelo clínico na escola, respaldado por intervenções de caráter terapêutico, negligenciando-se atuações de caráter mais pedagógico e coletivo, como a contribuição para o processo de formação de professores. Havia críticas também aos resultados fragmentados que vinham sendo obtidos por análises psicológicas descontextualizadas, que transformavam questões sociais e questões pedagógicas em problemas clínicos (Yazlle, 1990).

Conforme enfatiza Antunes (2003), uma das mais severas críticas referia-se à maneira como os testes psicológicos eram utilizados e suas consequências para o educando. Seus resultados eram usualmente interpretados como atribuições próprias do sujeito, fazendo incidir sobre ele a determinação dos ditos “problemas de aprendizagem”.

As críticas oriundas da década de 1980 contribuíram para um retraimento da presença do psicólogo no campo da educação. De acordo com Souza (2010), a constatação de práticas adaptativas da criança em uma escola que não correspondia às necessidades educativas postas por uma finalidade fez com que muitas redes de ensino retirassem psicólogos da área de atuação educacional para o campo da Saúde. No Estado de São Paulo, o psicólogo foi transferido da Educação para a área da saúde nos principais municípios, como São Paulo, Campinas, Santos e outros. A partir da década de 1990, também no município do Rio de Janeiro o psicólogo foi para o campo da

¹⁰A descrição e aprofundamento sobre o fracasso escolar pode ser pesquisada em Patto, M. H. S. (1990) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, Ltda.

saúde, ficando na Educação apenas os contratados pelo Estado, vinculados à educação especial.

Segundo Maluf (2010), a Psicologia Escolar no Brasil, na década de 1980 estava entrando em uma nova fase, na qual se multiplicam ações afirmativas, que dão respostas a vigorosas e pertinentes críticas formuladas. Nesse período se inicia um processo de discussão sobre os caminhos e descaminhos da Psicologia Escolar, com a publicação do livro “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica a Psicologia Escolar”, de Maria Helena de Souza Patto. Foi a partir deste momento que de fato abriu-se o espaço teórico e filosófico para uma crítica da inadequação histórica da atuação do psicólogo no contexto educacional (Meira, 2000).

Em meados da década de 1980, numa mesa-redonda da Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (hoje, Sociedade Brasileira de Psicologia-SBP), discutiu-se a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. Nesta mesa-redonda de acordo com Barbosa (2011), estavam presentes Geraldina Porto Witter, Raquel Souza Lobo Guzzo, Solange Wechsler, Vera Gomes, Samuel Pfromm Netto e Maria Helena Novaes. Outro fator descrito por Barbosa (2011) na criação da ABRAPEE refere-se ao relato feito por Raquel Guzzo que descreve ter estado em 1990 nos Estados Unidos e conhecido o presidente da Internacional School Psychology Association (ISPA), Thomas Oakland, e vislumbrou que poderia tentar algo semelhante no Brasil. Para Barbosa (2011), o aumento do número de pessoas interessadas na área da Psicologia Escolar, bem como a produção científica e a participação nos congressos, por parte de pesquisadores desta área, contribuíram também para a criação da ABRAPEE. Em 1989, Raquel Souza Lobo Guzzo junto com grupo de psicólogos fundam a ABRAPEE (Waeny e Azevedo, 2009).

Um fato marcante na história da Psicologia Escolar, no ano de 1996, foi a promulgada da nova LDB. A promulgação da nova LDB, em 20 de dezembro de 1996, impôs algumas restrições quanto à profissionalização do psicólogo que atua na interface entre Psicologia e Educação. Del Prette (1999) explica que um dos resultados práticos do artigo 71 é a formalização da impossibilidade de se conceber a inserção do psicólogo no quadro funcional da escola, restringindo o leque de alternativas de profissionalização nesta área.

Certamente, pode-se afirmar que a nova LDB recoloca, sob a forma de novos desafios, antigos problemas da interface entre Psicologia e Educação, ao incumbir ao

psicólogo escolar a tarefa de “resgatar as finalidades da profissão no que tange às relações com o campo educativo” (Souza, 2010).

Na Psicologia Escolar, período compreendido entre o final dos anos 80 e início dos anos 90 do século XX foi um momento propício para o surgimento de um pensamento crítico, ou seja, para a emergência de propostas psicológicas contra hegemônicas, de caráter não mais ideologizante, as quais puderam aproximar a Psicologia da Educação e desfazer algumas impressões errôneas deixadas nos anos anteriores. Embora Marinho-Araújo e Almeida (2010) observem que a Psicologia Tradicional ainda continua existindo, com forte apelo ideológico a modelos individualistas, provenientes da visão liberal, positivista e idealista, e de uma visão de homem como isolado do mundo social.

Assim, algumas autoras (Patto 1984, 1990; Machado, 2000, 2003; Meira, 2000, 2003; Souza, 2000; Tanamachi, 2000, 2003)¹¹, diante desta perspectiva, começaram a desenvolver estudos, buscando a constituição de uma Psicologia mais crítica na área escolar, que se comprometa com a finalidade de transformação da escola e da sociedade.

Na construção de um pensamento crítico na Psicologia Escolar, Meira (2000) destaca alguns elementos importantes, para que os psicólogos escolares possam contribuir de maneira decisiva, e assim, nas escolas sejam favorecidos os processos de humanização e apropriação da capacidade de pensamento crítico. Um destes elementos refere-se à concepção do profissional sobre o fracasso escolar, a qual deve partir de uma “análise aprofundada do fenômeno educacional como síntese de múltiplas determinações e que se situa em um contexto histórico concreto” (Meira, 2003, p.27).

Para Silva, Facci, Eidt, Tuleski e Barroco (2008), fazer uma ciência crítica, que permita a desnaturalização das explicações sobre o não aprendizado dos alunos, deve envolver o exercício “(...) de pôr os fatos em relação entre si e com as condições objetivas da realidade” (p.415). Reafirmam ainda a importância de desconfiar do que se mostra naturalmente constituído, para além das aparentes apresentações do insucesso escolar, pois o fenômeno educacional deve ser analisado em suas inter-relações com o processo histórico.

¹¹É importante destacar que todas estas autoras desenvolveram seus estudos buscando uma concepção crítica da Psicologia. Porém Machado (2000, 2003), e Patto (1984, 1990) não trabalham com estudos empreendidos pela Psicologia Histórico-Cultural, como as demais autoras.

Continuando a história da Psicologia e suas interfaces com a Educação, no início dos anos 2000, Barbosa (2011) comenta que nos últimos eventos tem se rediscutido o papel do psicólogo no mundo contemporâneo, além de uma ampliação da ideia de escola como “contexto educativo”, aumentando o seu campo de atuação. A mesma autora acrescenta que, por meio dessa ampliação, a Psicologia Educacional/Escolar está em busca de interfaces cada vez mais estreitas com as Ciências Humanas e cada vez mais se acentua a exigência de trabalhos multiprofissionais e interdisciplinares.

É o momento de a Psicologia Escolar, neste novo milênio, intensificar reflexões e ações de maior criticidade à sua formação e atuação, diante de um cenário político-econômico que ainda mostra, de forma sutil, o controle social e as graves desigualdades que se configuram no panorama histórico atual. Nesse sentido, que apresentaremos no próximo subitem, as formas críticas de atuação do psicólogo escolar.

2.1.1 O psicólogo escolar atuando junto aos processos escolares

De acordo com Maluf (1994), as mudanças ocorridas ao longo dos anos (de 1984 a 1994) mostram uma Psicologia voltada mais para uma “[...] visão crítica, contextualizada e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa” (p. 194). Para a autora, essa nova perspectiva vem sendo observada nas reformulações de cursos de psicologia, bem como na prática dos profissionais. Desta forma, observa-se que estão surgindo novas formas de atuação, em que o “psicólogo ajuda a escola e os docentes a melhor atingir seus objetivos, na medida em que lhes oferece um conhecimento psicológico útil, que leva em conta a heterogeneidade das significações culturais” (Maluf, 1994, p. 194).

Para Maluf (1994), uma nova identidade do psicólogo escolar está surgindo, como profissional que contribui para a realização dos fins da educação, com práticas em sua atuação fundamentadas em conceitos sociais e históricos.

Segundo Guzzo (1996, p. 83), a atuação do psicólogo escolar nesta perspectiva, “é aquele que acompanha a criança e o professor no seu principal ambiente, a escola, ou aquele que orienta, discute e planeja ações para professores ou outros agentes educacionais de dentro de uma Secretaria de Educação”. Marinho-Araújo & Almeida (2010), da mesma forma, afirmam que o profissional da Psicologia precisa estar inserido na instituição escolar como membro efetivo, assim imerso nesse contexto para realizar ações preventivas de promoção de saúde.

Numa perspectiva mais crítica, Tanamachi e Meira (2003) destacam que a finalidade de uma atuação institucional é de um trabalho que contribua para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de colaborar para formação ética e política do sujeito. O psicólogo deve se “tornar um profissional capaz de contribuir para o processo de desvelamento ideológico de uma série de ideias e concepções cristalizadas” (Tanamachi & Meira, 2003, p.43) e combater as explicações psicologizantes que colocam os problemas nos próprios alunos. É preciso que o psicólogo compreenda, segundo Saviani (1991), as maneiras pelas quais o processo educativo produz nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Tanamachi e Meira (2003) apresentam algumas propostas de intervenção em instituições de ensino, fundadas em finalidades transformadoras. As autoras organizam suas reflexões em três tópicos: fundamentos, metodologia e sistemática de trabalho. Nesta forma de intervir, o psicólogo escolar, desde o início, apresenta-se como um “mediador que pode contribuir, nas questões que lhe são pertinentes, para a abertura de espaços de discussão e de resgate da capacidade de pensamento crítico, o que pode colocar todos os segmentos da escola no lugar de sujeitos ativos” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 57).

Quanto à atuação do psicólogo escolar nas instituições educacionais, Andrada (2005, p.163-164) apresenta outras possibilidades de intervenção desse profissional nas escolas:

A participação do psicólogo escolar está no cotidiano da escola, nas reuniões de conselho de classe, onde poderá estabelecer novas maneiras de olhar os alunos, evitando rótulos, diagnósticos imprecisos e hipóteses únicas. Deverá também participar do processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola. [...] Criação de estratégias psicopedagógicas junto à equipe escolar e professores envolvidos. Ouvir os professores, suas demandas e fazê-los participar em alguns dos atendimentos com as crianças, repensando novas práticas e novos olhares sobre o aluno que chama de “problema”.

Entre essas intervenções, Meira (2003) ressalta a participação da Psicologia na formação de docentes que já estejam atuando nas escolas, no sentido de que os conhecimentos psicológicos possam efetivamente contribuir para elaboração de propostas mais consistentes, que resultem em melhorias da prática e do processo ensino-aprendizagem. A Psicologia pode ajudar os professores a refletir sobre suas ações em confronto com o conhecimento teórico disponível, de modo que ele possa reconhecer a teoria que perpassa a sua prática. Com essa reflexão eles poderão encontrar novos caminhos para realizar transformações em sua prática.

Sobre isso, Martínez (2010) considera que a função de formação desempenhada pelo psicólogo na instituição de ensino, refere-se a temas tratados pela Psicologia que são necessários para o desenvolvimento eficiente da função educativa da escola, podendo ser organizada de diferentes maneiras, como oficinas, palestras, minicursos e outras atividades, com professores, coordenadores, diretores ou pais.

Meira (2003, p. 33), afirma:

A Psicologia deve contribuir para a construção de um processo pedagógico qualitativamente superior trabalhando com os educadores uma concepção crítica do psiquismo, do desenvolvimento humano e suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais, já que não pode ensinar verdadeiramente se não se considerar como o aluno aprende, ou ainda, porque ele às vezes “não aprende”.

Uma concepção crítica na Psicologia Escolar, anteriormente citada por Maluf (1994), foi se desenvolvendo no início dos anos 1990, através de trabalhos desenvolvidos por Patto, (1990); Machado (1994); Souza (1997); Tanamachi (2003); Meira e Tanamachi (2003), a partir de recursos buscados em concepções críticas de Educação e Psicologia. Como ressalta Meira (2003), o momento de emancipação da Psicologia na direção de uma postura crítica se deu pela necessidade de analisar e compreender a educação escolar no Brasil a partir das condições histórico-sociais e de assumir um novo posicionamento político, bem como o papel social da Psicologia.

Na construção de um pensamento crítico em Psicologia Escolar, o psicólogo escolar precisa sustentar e fundamentar seus conhecimentos num referencial teórico-crítico que garanta a compreensão das grandes questões relativas às formas pelas quais a escola vem organizando seu trabalho e relacionando-se com o sistema sociopolítico

brasileiro. De acordo com Meira (2000), uma concepção ou teoria é crítica desde que tenha condições de transformar o imediato em mediato, negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas, apanhar a totalidade do concerto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser.

Dessa forma, o psicólogo escolar interessado em um ponto de vista crítico deve, segundo Tuleski (2008), buscar na teoria e no método de análise de Vigotski a compreensão dos fenômenos psicológicos para uma sociedade que se transforme pela ação consciente de seus homens. A autora ainda explica que a apreensão do seu método permitirá pensar soluções para os problemas da atualidade, considerando o psiquismo humano individual como produto das relações sociais mais amplas.

Nessa direção, a instituição escolar deve ser entendida na sua complexidade e historicidade, com suas contradições e determinações, possibilitando uma explicação que saia da aparência e penetre na realidade. Para isso é necessário que se estabeleça um movimento constante, em que a investigação do psicólogo se articule com a intervenção, e a reflexão teórica auxilie na implementação da prática, que por sua vez realimentará o olhar teórico.

Com base no referencial teórico crítico da Psicologia, a finalidade do psicólogo escolar “situa-se no compromisso claro com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior” (Meira, 2003, p.57), tendo como função social contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica. Dessa forma, o objeto de estudo passa a ser “o encontro entre o sujeito humano e a educação” (Meira, 2003, p.55).

Dentro dessa perspectiva crítica, suscitamos, a seguir, a discussão das queixas escolares e dos processos de avaliação, por considerarmos isto de fundamental importância para a compreensão das possíveis ações que um profissional de psicologia engajado em uma postura mais crítica teria na sua forma de atuação. Partimos da premissa que as queixas escolares são o foco das intervenções do psicólogo escolar, pois, segundo Proença (2004), está constatada a presença maciça da queixa escolar nos atendimentos realizados por psicólogos.

Muitos psicólogos, ao receberem um encaminhamento de queixa escolar, fazem uso de práticas psicodiagnósticas baseadas em um conjunto de avaliações, cujo principal instrumento psicológico são os testes psicológicos, como a Escala de Inteligência de Wechsler (WISC), o Teste Gestáltico Visomotor de Bender, o Teste de Apercepção

Infantil (CAT) e o teste HTP. Freller (2004) assevera que muitos psicólogos propõem o mesmo procedimento diagnóstico seguido pelo mesmo tratamento, independentemente da queixa, para todas as crianças que procuram atendimento psicológico. Geralmente as causas das queixas escolares, eram compreendidas como um problema emocional da criança encaminhada, ou um problema com sua família, daí a franca adesão dos psicólogos ao modelo psicologizante e medicalizante de atendimento à queixa escolar.

Não obstante, essas práticas tradicionais ainda existem, mesmo sendo muito criticadas por outros psicólogos e educadores. A visão predominante do profissional de psicologia aplicada à educação ainda é a de um profissional que atua na identificação e resolução de problemas emocionais, de comportamento ou de aprendizagem, ou seja, de um modelo de intervenção pautado em uma perspectiva clínica. Diante disto, muitos psicólogos romperam com essas tendências reducionistas e passaram a construir um pensamento crítico na Psicologia Escolar, o qual veio influenciar a atuação dos psicólogos nas escolas. “A avaliação e a intervenção não podem se pautar por métodos que visem a encontrar nos indivíduos a explicação para a queixa” (Meira, 2003, p. 32).

Para Tanamachi & Meira (2003), o psicólogo é um mediador no processo de elaboração das condições necessárias para a superação das queixas escolares. Sua ação é pautada na descrição e análise da relação entre o processo de produção da queixa escolar e os processos de subjetivação/objetivação dos indivíduos nele envolvidos. Neste processo de mediação, o psicólogo não se restringe, em seu trabalho, a ser apenas um técnico, mas, segundo as autoras, junto com educadores, alunos, funcionários, direção, famílias “poderá avaliar criticamente os conteúdos, métodos de ensino e as escolhas didáticas que a escola faz como um todo” (p. 53). Assim sendo, Tanamachi e Meira (2003, p. 53) declaram que o psicólogo “pode participar de um esforço coletivo voltado para a construção de um processo pedagógico qualitativamente superior, fundamentado em uma compreensão crítica do psiquismo, do desenvolvimento humano e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais”.

Dessa maneira, a escola passa a ser compreendida como um “espaço em que as relações sociais e individuais se articulam em uma rede de relações complexas e que precisam ser analisadas como tal” conforme afirma Souza (2000). Segundo a mesma autora, o psicólogo que recebe uma queixa/fracasso escolar precisa compreender que esta constitui-se em um fragmento de uma complexa rede de relações sociais que *a priori* esse profissional desconhece, em virtude da complexidade do fenômeno e da formação restrita que ele recebe.

A queixa é apenas a aparência (Tanamachi & Meira, 2003), o nível imediato que se caracteriza como uma representação isenta de análise, cabendo ao psicólogo mediar à compreensão da essência do que foi apresentado, por meio da investigação, identificando as possibilidades concretas existentes para a superação dessa condição, o que se constitui como o desafio da intervenção.

O psicólogo deve intervir para que a “dificuldade” de um aluno seja sempre compreendida como uma dificuldade do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo todos os seus agentes (professores, pais, escola). O trabalho do psicólogo deve ser a intervenção junto com os professores e outros agentes educacionais, para romper com a produção da queixa escolar. Para Machado (2010), a maioria dos problemas das crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita é efeito do que ocorre na relação entre o funcionamento dessas crianças (as formas de aprender) e o que é oferecido a elas: problemas do ensino que interferem na aprendizagem.

Conforme esclarece Machado e Souza (2004), o psicólogo escolar, ao invés de realizar anamnese familiar ou utilizar predominantemente testes, deveria conhecer como o professor entende os problemas do aluno, colher informações sobre a sala de aula e a história escolar de cada criança. Concordamos com Souza (1997) quando aponta a necessidade da presença do psicólogo no dia a dia da escola para criar espaços de diálogo e reflexão e assim contribuir para a construção de uma escola mais democrática.

Para Machado (2010), os psicólogos podem ajudar a escola quando escutam os problemas trazidos pelos professores e ajudam a ampliar o campo de análise desses problemas, para que se pense em formas de intervir na dimensão educativa. Checchia e Souza (2003) evidenciam que a atuação psicológica adiante da queixa escolar em uma abordagem crítica parte de uma situação específica que passa a ser analisada na sua particularidade, buscando detalhar os aspectos constitutivos da produção da queixa escolar e atentar para o modo como a queixa está aparecendo na instituição.

As mesmas autoras partem do pressuposto que o encaminhamento é uma expressão local de um conjunto de relações que envolvem, pelo menos, as dimensões pedagógica, relacional, institucional e política. Dessa forma, o psicólogo escolar começa pela queixa, geralmente encaminhada pelo professor, “visando construir uma interpretação que tem como princípio a construção de uma história não documentada, composta por diferentes versões (crianças, pais, professores e psicólogos) a respeito da criança e de sua escolarização” (Checchia e Souza, 2003, p.129).

Com a construção dessa história inicia-se um processo que propicia a reflexão sobre a criança, os mecanismos escolares e as práticas pedagógicas, de forma a se problematizar a vida institucional, questionar o estabelecido e romper com as práticas cristalizadas. Neste sentido, o foco, que no momento do encaminhamento da queixa é direcionado à criança, é mudado e se, expande para todas as esferas do cotidiano escolar, com o intuito de criar rupturas na produção da queixa escolar e transformar a realidade institucional escolar.

Para Souza (2007), o que está no centro da queixa escolar é o processo de escolarização, o qual ocorre no universo escolar, composto por uma rede de relações que tem como componentes principais a criança e/ou adolescente, seus pais e a escola. Sendo assim, o objeto de investigação concentra-se em como se desenvolve esta rede de relações dos participantes do universo escolar. Souza (2007, p.99) acredita que a escola deve ser incluída na investigação e na intervenção da queixa, levantando-se questões como: “em que tipo de classe está? Quantos professores tiveram este ano? Onde se senta na classe? Qual a frequência com que ocorrem faltas de professores? Em que momento da carreira escolar emergiu a queixa em questão?”.

Sobre isso, Machado (1997) explica que a queixa escolar é construída em uma história coletiva. Com isso ela faz uma avaliação dessa produção e direciona sua ação na busca de alterá-la, de forma a afetar os fenômenos que está produzindo. Conforme a autora, seria desta forma a possibilidade de alterar o rumo do fracasso, intensificando o pensar em conjunto com as crianças, pais e professoras sobre a produção das queixas.

A queixa escolar está diretamente ligada aos processos de avaliação psicológica, ambos constituem-se como focos de intervenção do psicólogo escolar. Dessa forma, passamos a analisar e compreender como ocorre esse processo avaliativo. Machado (2000), numa postura crítica, considera que o objeto de avaliação são as diferentes relações e práticas que produziram a queixa referente ao aluno e que geraram a necessidade de encaminhá-lo ao atendimento psicológico. Quando o psicólogo age na produção da queixa, a qual é considerada coletiva, ele necessita intervir no funcionamento institucional:

Ir além da avaliação do aluno, de seus conhecimentos e competências como decorrentes de fatores orgânicos de desenvolvimento e maturação, precisa ser também uma avaliação da escola e de suas metodologias, dos conteúdos que esta oferece aos alunos, bem como

da qualidade das mediações superiores (Facci, Eidt, Tuleski, 2006, p.120).

Para esclarecer essas afirmações, Machado (2000; 2003) apresenta um trabalho realizado no ano de 1995, em que 139 alunos de vinte e duas escolas públicas estaduais paulistas foram encaminhados para avaliação psicológica. O objetivo dessa avaliação era entender como a queixa tinha sido produzida, para assim “termos ideia sobre o que seria interessante acontecer na escola” (Machado, 2000, p. 152).

Neste modelo de intervenção referente à avaliação psicológica, citado por Machado, observa-se que, não houve o uso de testes psicológicos, pois estes são considerados por Machado (2000) como prejudiciais à vida escolar dos alunos, por não considerarem o contexto escolar no qual a queixa fora produzida e por produzirem um efeito rotulador. Conforme Facci, Eidt, Tuleski (2006), em uma avaliação psicoeducacional, não é recomendável a utilização de um método que interprete somente os dados quantitativos unificados e acumulados sem o devido conhecimento da história da criança, pois, com esse procedimento “deixa-se de compreender o contexto em que a queixa escolar foi produzida, analisando-se tão somente o que o aluno apresenta nos testes, desconsiderando fatores histórico-sociais que têm produzido o fracasso escolar” (p.109).

O foco da análise, na perspectiva crítica, passa a ser as diferentes relações e práticas que produziram a queixa em relação ao aluno, assim, enquanto, no processo de avaliação tradicional destaca-se o que a criança não tem e não sabe, numa postura crítica o psicólogo escolar deve olhar para o que a criança sabe e gosta de fazer. Ele deve

[...] olhar o que a criança sabe, o que ela tem, o que ela pode, o que ela gosta. Não se propõe nenhuma tarefa previamente definida, não se pergunta se sabe fazer determinada coisa, mesmo que seja empinar pipa, ou jogar bolinha de gude. Pergunta-se o que ela sabe fazer. E, a partir daí, o profissional busca, nessas atividades, nas expressões que ela já adquiriu, o que subsidia e permite tais expressões. (Moysés e Collares, 1997, p. 131).

No que toca especialmente à realidade da Psicologia Escolar, estes últimos anos testemunharam uma acesa discussão entre visões conflitantes do papel do psicólogo nas escolas. Esta discussão dividiu a comunidade entre aqueles que esperam do psicólogo uma atuação de caráter mais técnico nas escolas, geralmente de avaliador das capacidades dos alunos, e aqueles mais atentos aos seus determinantes sociais e institucionais. Embora muitos psicólogos estejam empenhados na construção de uma nova identidade para a Psicologia Escolar, infelizmente, na sociedade, o psicólogo ainda é reconhecido pelo consultório particular, pelo atendimento individualizado, e a ideia de que o problema é centrado no indivíduo, e não nos seus contextos imediatos e mediados de relações ainda é a marca dessa profissão e dessa área do conhecimento.

Sob este aspecto, no que se refere à inserção do psicólogo escolar, Benzi (1996) traz que as maiores dificuldades enfrentadas pelo profissional são a falta de respaldo legal para a presença do psicólogo no sistema educacional e a falta de conhecimento do trabalho deste profissional, trabalho que muitas vezes é entendido como uma atuação clínica. Além disso, é preciso olhar para a formação dos psicólogos nas universidades brasileiras.

Nesse sentido, Gomes (1999) aponta a revisão da formação profissional de Psicologia através da reformulação curricular, enfocando a demanda e os padrões éticos, a precária ligação entre teoria e prática na formação profissional, a vinculação entre teoria e realidade brasileira. A maioria dos psicólogos escolares só encontram meios de trabalhar se for de forma comprometida com o sistema e com as práticas conservadoras como as de reeducação e diagnóstico, tanto por sua bagagem de formação, como por sua necessidade de ser aceito no ambiente escolar, argumenta Gomes (1999).

Para Guzzo (1999), a influência do modelo clínico pode ser atribuída ao tipo de formação que estudantes de psicologia têm recebido no Brasil, desprivilegiando áreas de atuação mais institucionais e comunitárias. A mesma autora complementa que os estudos de Benzi (1996) demonstraram que a formação recebida pelos alunos de psicologia tem prejudicado e comprometido o desenvolvimento da profissão no país, na medida em que os profissionais não tem conseguido responder as demandas advindas desse campo de atuação com eficácia.

Assim, considerando que a formação do psicólogo escolar tem estado pouco definida no âmbito dos currículos de formação inicial, concorda-se com Guzzo (1999) quando ela aponta para a necessidade de uma formação especializada, no sentido de

complementar a formação inicial deficiente diante dos crescentes desafios a serem enfrentados pela Psicologia Escolar.

Quanto à formação do psicólogo, não temos a pretensão de aprofundar o assunto, visto que o objetivo deste texto refere-se à atuação do psicólogo escolar. Sobre isso, desenvolvemos alguns dados que dizem respeito a uma visão crítica em Psicologia, pautadas em autores que desenvolvem seu trabalho nesta perspectiva.

Na premissa de apresentar os profissionais que atuam na área da Educação, que estão envolvidos com as dificuldades no processo de escolarização, passamos, a partir de então, a discorrer brevemente sobre a atuação do pedagogo e o desenvolvimento da história da Pedagogia no País.

2.2 A História da Pedagogia no Brasil e suas conexões com a Educação

Para um breve resgate da história da Pedagogia brasileira, é importante esclarecer que a pedagogia de que se fala remete-se ao curso de Pedagogia, pois a própria história da Pedagogia está fortemente enraizada ao desenvolvimento deste curso e à atuação do pedagogo na educação. Como o intuito deste curso está relacionado com a formação de docentes, iniciamos este subitem abordando o momento histórico em que se dá ênfase a esse assunto.

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas e as aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI, em 1808, não se manifesta uma preocupação explícita com a questão da formação de professores. De acordo com Saviani (2009), foi na promulgação, em 1827, da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que foi dada importância à formação dos docentes. Determinava aquela lei que o ensino deveria ser desenvolvido pelo método mútuo (de Lancaster), exigindo assim um preparo didático em que predominava a pedagogia tradicional. Com isso, a instrução primária ficava sob a responsabilidade das províncias, que passaram a criar Escolas Normais para a formação dos professores, das quais a primeira foi criada em 1835, na província do Rio de Janeiro.

Foi com o surgimento das Escolas Normais em todo o País, da metade do século XIX, até meados do século XX, que teve origem a Pedagogia no Brasil. Por volta de 1930, uma nova fase se abriu com o advento dos Institutos de Educação, concebidos como espaços de cultivo da Educação não somente como objeto do ensino, mas também da pesquisa (Saviani, 2009). Nesse âmbito se destacam o Instituto de Educação do

Distrito Federal concebido por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo, os quais se apresentavam sob inspiração do ideário da Escola Nova.

Os Institutos de Educação, segundo Saviani (2009), foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da Pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. O curso de Pedagogia surgiu junto com as licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-Lei nº 1190, de 1939. Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis (Pedagogia) e licenciados para várias áreas, entre elas a área pedagógica. A partir desse decreto foi constituído o paradigma que é relatado por Oliveira (2010) como “esquema 3 + 1”, o qual se configura como três anos de bacharelado e mais um ano de formação pedagógica, que garantiriam o direito legal ao exercício da docência. O curso de Pedagogia formava os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias, enquanto a Licenciatura formava os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Dessa forma, o curso de pedagogia foi criado no Brasil como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária.

Com o regime militar que se instalou no país em 1964, algumas mudanças foram feitas no campo educacional. A entrada em vigor da lei da reforma universitária, no final de 1968, ensejou uma nova regulamentação do Curso de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer do Conselho Federal de Educação 252/69 (Scheibe e Aguiar, 1999). Com esse parecer, opta-se por um só diploma, o de licenciado, sendo então abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura e criadas as “habilitações”. Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica para o magistério, conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. Assim a introdução das habilidades no curso de Pedagogia ocorre com a difusão das ideias da pedagogia tecnicista.

A partir de 1980, conforme Saviani (2009), ocorreu um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, o qual adotou o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da Educação. Por sua vez, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (Ensino Fundamental).

Segundo Saviani (2009), pensava-se que com o fim do regime militar os problemas relativos ao curso de Pedagogia seriam solucionados; no entanto, o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996, prova justamente o contrário. O mais característico na nova LDB foi a introdução das habilitações visando formar “especialistas” em orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar, além do professor para o ensino normal. Conforme Saviani (2004), pretendia-se com a parte comum do currículo, continuar formando o pedagogo generalista, e com a parte diversificada, formar também o especialista, tudo isso num mesmo curso de graduação. Mais grave ainda é o fato de ter sido admitida a possibilidade de se fazer isso em cursos de curta duração, pois foram introduzidos, como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura, os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores. Estes institutos emergem como “instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (Saviani, 2008a, p.218).

Dessas características não ficaram isentas as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia homologadas em 2006, como afirma Saviani (2009). Essas diretrizes deixaram claro que o curso de Pedagogia deve ser pautado pela docência, implicando a licenciatura como identidade consequente do pedagogo. Segundo Araújo (2006), esse documento reduz o curso de Pedagogia ao curso de formação de professores, pois se apresenta com conceitos imprecisos e desconsidera vários âmbitos da atuação científica e profissional do campo educacional.

De acordo com Saviani (2009), ao analisar este recorte da história do curso de Pedagogia, o que se tem visto é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Para Araújo (2006), a Pedagogia é um saber em transformação, em crise e em crescimento. Atravessando várias tensões, novos desafios e várias tarefas, a Pedagogia atual esta em busca de um novo equilíbrio, ligado à busca de uma nova identidade. A mesma autora conclui que na ação pedagógica não se resume a ação docente, de modo que se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é docente. Ressalta-se que o pedagogo pode trabalhar nas escolas não necessariamente

como professor, mas também como pedagogo escolar, e assumir um espaço onde se trabalha com o saber pedagógico.

Atualmente, o curso de Pedagogia tem priorizado a formação de professores de Educação Infantil e de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, e paralelamente e de modo integrado, o preparo do pedagogo para a gestão educacional. A gestão é compreendida por Pinto (2006) como aquela área que incorpora apenas aspectos administrativos da escola. O mesmo autor denuncia que têm desaparecido os debates sobre a atuação do pedagogo no campo específico do pedagógico, sendo-lhe determinada tanto a docência quanto a administração escolar.

Neste sentido, ao pensar sobre a história do curso de Pedagogia verifica-se que houve muitas controvérsias e impasses, principalmente de cunho legal, que ocorreram desde o período de sua regulamentação em 1939, ocasionando a desvalorização dos profissionais e a descaracterização de sua formação e refletindo-se na atuação do pedagogo nas escolas. Diante da proposta dos cursos de Pedagogia de priorizar a formação de professores das séries iniciais do Ensino Básico e secundarizar a formação do pedagogo escolar *stricto sensu* (Pinto, 2006), tem-se caracterizado um pedagogo atuando nas instituições escolares apenas como professor, sendo que sua formação é específica e especializada no campo pedagógico. Com uma formação mais abrangente, o pedagogo está sendo formado para atuar em espaços escolares, dentro e fora da sala de aula, e também em outros espaços onde se fizer necessária a sua presença.

Dessa forma, passamos a tratar, no subitem seguinte, a atuação do pedagogo nos espaços escolares, numa perspectiva mais crítica.

2.2.1 A atuação profissional do pedagogo no ambiente escolar

A escola, enquanto instituição cada vez mais complexa, necessita da mediação profissional do pedagogo escolar no desenvolvimento qualitativo dos processos de ensino e aprendizagem que nela ocorrem. Uma aprendizagem de efetiva qualidade demanda intervenções pedagógicas e institucionais junto ao professor, sejam estas do diretor, do coordenador pedagógico ou orientador escolar. Na tradição brasileira do sistema de ensino o pedagogo escolar tem ocupado nas escolas a função de professor, coordenador pedagógico, orientador educacional ou diretor escolar. Para tanto, esses profissionais devem ter uma formação específica e especializada na área pedagógica, uma formação que ocorra no âmbito da Pedagogia.

Pinto (2006), em sua pesquisa, afirma – acreditar na ressignificação do papel do pedagogo na escola atual, no sentido de, ao mesmo tempo, recuperar e defender a sua inserção no interior das escolas como profissional que pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino no nosso país. Para o mesmo autor, a Pedagogia Escolar constitui-se como campo de conhecimento sobre a educação escolar, sendo o pedagogo escolar o profissional que atua nesta área.

Nesse sentido, o pedagogo escolar é um profissional da Educação que atua nas escolas, fora da sala de aula, diferentemente do professor; mas mesmo assim é necessário que tenha uma sólida formação pedagógica. Segundo Pinto (2006, p.97), o pedagogo escolar é um profissional do ensino “que dá suporte ao trabalho docente, devendo ter domínio dos procedimentos que envolvem o processo ensino-aprendizagem que acontece formalmente na sala de aula”.

Sob esse enfoque, o pedagogo escolar participa dos processos educativos escolares em duas condições distintas. Inicialmente ele participa dos processos de ensino e aprendizagem conduzidos pelos professores em sala de aula. Nessa condição de atuação, sua intervenção é de mediação, ao subsidiar as atividades docentes e discentes que ali ocorrem; porém, o pedagogo escolar participa ainda dos processos educativos que se manifestam fora da sala de aula. Nos outros espaços escolares, sua atuação pode ser conduzida de forma indireta – por exemplo, ele pode orientar os demais funcionários da escolar (faxineira, bibliotecária, secretária) “sobre a dimensão educativa do trabalho que desenvolvem junto com os alunos, mas também é uma ação educativa direta quando orienta alunos e pais de alunos” (Pinto, 2006, p.97).

A concepção de Pinto (2006) sobre o pedagogo escolar é a de um profissional do ensino que supera a fragmentação tanto de sua formação quanto do exercício de suas funções, buscando uma unidade em sua atuação profissional a partir da totalidade do trabalho desenvolvido na escola. Ao professor é necessário compreender essa totalidade para contextualizar sua prática educativa em sala de aula e, ao pedagogo essa compreensão é determinante para sua prática educativa, tendo em vista que sua intervenção no interior da escola ocorre justamente no âmbito dessa totalidade.

Outra diferença encontrada entre o trabalho do professor e do pedagogo escolar é que ambos recorrem ao conhecimento pedagógico, mas com diferentes graus de previsibilidade das ações educativas. A intervenção do professor, para Pinto (2006), é planejada, sua prática educativa tem intenção, o exercício da docência, embora mobilize diferentes saberes no momento de ação, prima pela organização prévia de um conjunto

de elementos que orientam essa ação. A aula é um evento pedagógico que deveria ser sempre planejada. De modo geral, a intervenção do pedagogo escolar nem sempre é planejada. Conforme o mesmo autor, ele mobiliza os saberes pedagógicos em situações educativas nem sempre formais que surgem no cotidiano escolar. Por isso defende que o domínio sobre o conhecimento pedagógico do pedagogo escolar, que lida com intervenções de caráter imprevistas, deve ser maior do que aquele necessário para intervir em uma situação de ensino programada, como é a aula.

Em seus estudos, Pinto (2006) analisa quatro áreas de atuação do pedagogo escolar que só podem ser concebidas como interligadas umas às outras, podendo todas serem áreas de atuação de um mesmo pedagogo. Como primeira área, temos a atuação do pedagogo escolar e a coordenação do trabalho pedagógico, assinaladas pelo autor como o cerne do trabalho do pedagogo escolar, pois o trabalho pedagógico representa o conjunto de todas as práticas educativas que se desenvolvem dentro da escola. Não obstante, a referência principal do trabalho pedagógico são os processos de ensino e aprendizagem que acontecem na sala de aula.

Dessa forma, a atuação do pedagogo deve acontecer junto ao professor, a quem deve dar suporte organizacional e pedagógico, prestar assistência pedagógico-didática e mediar às práticas docentes na sala de aula, contribuindo na melhoria qualitativa da aprendizagem dos alunos. A coordenação do trabalho pedagógico deve também estar intimamente vinculada ao corpo discente, para avaliar constantemente se as atividades encaminhadas são satisfatórias do ponto de vista deles. Assim, a coordenação pedagógica deve ter encontros periódicos para proceder à análise do rendimento escolar de cada turma. Pinto (2006) destaca que é nessa função de conhecer os alunos para encaminhar as atividades pedagógicas adequadas, que é necessário o vínculo com seus pais ou responsáveis. Junto aos pais, o coordenador elabora e executa programas e atividades de integração e estreitamento de relações.

A segunda área de atuação do pedagogo escolar estudada por Pinto (2006) está relacionada aos programas de desenvolvimento profissional dos educadores. O autor indica como função do pedagogo escolar trabalhar a formação do professor em serviço (iniciante ou não); ou seja, ele assume um papel fundamental na condução das atividades pedagógico administrativas de formação continuada e pesquisa. Quanto a isto, o pedagogo participa da organização desse trabalho na escola, implantando condições básicas para o desenvolvimento profissional docente. O pedagogo pode ainda colaborar na identificação de problemas que o professor sozinho não poderia identificar,

como, por exemplo, a dificuldade na alfabetização de uma criança, o pedagogo pode observar essa dificuldade e posteriormente discuti-la com o professor, na busca de como proceder na alfabetização desse aluno.

Quando a formação continuada abarca todos os professores, a escolha do tema para trabalhar parte da investigação da realidade escolar, que pode ser um trabalho desenvolvido por todos educadores e desencadeado e coordenado pelo pedagogo escolar. Esse processo de formação requer dos educadores envolvidos com a escola um procedimento permanente e sistemático de reflexão. O ponto de partida para o processo de formação continuada dos professores seria a sua própria prática cotidiana, para assim, buscar sua problematização, a reflexão sobre ela, sobre seus limites e possibilidades (Soares, 2007). Para Mazzeu (1998), uma reflexão inspirada no pensamento dialético tem melhores condições de compreender os problemas do aprendizado escolar e da formação continuada dos professores, e, conseqüentemente, de encontrar soluções viáveis para esses problemas. O mesmo autor propõe uma formação continuada para professores centrada em três eixos:

O domínio do saber acumulado no que se refere ao conteúdo escolar e às formas de ensiná-lo; o domínio da concepção dialética como meio de desenvolver uma ação e reflexão autônomas e críticas; a formação de uma postura ético-política guiada por sentimentos e valores que possibilitem ao professor utilizar esse saber acumulado como meio para o desenvolvimento pleno do aluno e para seu próprio desenvolvimento como ser humano (s/p).

Mazzeu (1998), em sua proposta, utiliza-se de uma orientação metodológica baseada em Saviani (2003), na qual o autor sugere uma sequência de trabalho composta de cinco passos que se articulam, a saber: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social. A prática social na formação de professores implica tanto um conhecimento da experiência de cada professor, de sua memória, de seu saber prático, quanto uma ruptura com a forma de pensamento e ação próprias do cotidiano.

Para Mazzeu (1998), a problematização precisa ser entendida tanto como identificação das necessidades impostas à prática cotidiana do professor e por ele captadas, ou como levantamento dos temas que emergem de sua experiência anterior ou

de sua história de vida, quanto como criação de necessidades novas e como colocação de novos temas como objeto de sua reflexão, em função de necessidades da prática social. A instrumentalização é o momento em que o professor é levado a elaborar seus próprios instrumentos e seu discurso; ele articula essa instrumentalização com a reflexão sobre os problemas e as necessidades de sua prática e sugere procedimentos, materiais didáticos e textos de fundamentação teórica que respondam às necessidades dessa prática.

O próximo passo é denominado por Saviani (2003) como *catarse*, o que vem a designar o momento da internalização do pensamento e da ação do professor de forma irreversível, passando a fazer parte dele. Como último passo, voltamos à prática social, mas, como explica Saviani (2003, p. 76), "[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma". Dessa forma, a prática social já não é a mesma, pois o professor e os alunos transformaram-se nesse processo.

Dando continuidade à reflexão sobre as áreas de atuação do pedagogo escolar, Pinto (2006) enfoca a atuação na articulação da escola com a comunidade local. Para o autor, o pedagogo pode assumir o papel de articulador no trabalho de integração entre a escola e a comunidade. Neste papel cabe a ele “procurar pelos pais, associações e outras entidades do entorno da escola para proporem projetos e atividades em parceria” (Pinto, 2006, p.61). O pedagogo deve ter contato com os pais para aproximá-los da vida escolar dos seus filhos.

A quarta área de maior tradição na atuação do pedagogo escolar é a direção da escola. As ações da direção escolar estão voltadas tanto para o apoio pedagógico como para a organização administrativa da escola. Desse modo, Pinto (2006) afirma que o profissional à frente da direção da escola não pode ser um administrador ou gestor de qualquer formação, mas sim, um especialista em pedagogia escolar.

Ao focar a atuação do pedagogo, Araújo (2006) apresenta seu estudo sobre as concepções de pedagogos da Equipe de atendimento/Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal (SEE-DF) em relação às atividades que lhe são próprias no atendimento de alunos com queixas escolares. Segundo essa autora, os participantes demonstram preocupação com o fato de sua formação inicial (pedagogia) não responder às inquietações do cotidiano. O curso de pedagogia gera certa indefinição, principalmente no que tange ao atendimento das queixas escolares (Araújo, 2006). O pedagogo então busca especializações que

legitimem a sua atuação nessa área, tanto que há um alto número de pedagogos que participaram da pesquisa com especialização em Psicopedagogia. Os pedagogos consideraram ter recebido pouca capacitação, por parte da Secretaria de Educação (SEE-DF), para sua atuação no atendimento às queixas escolares. Ocorre que faltam informações necessárias para uma atuação eficiente, de modo que os pedagogos precisam buscar individualmente por informações.

Quanto às atividades desenvolvidas referentes à queixa escolar, verificamos que os pedagogos estão envolvidos, na maior parte do tempo, com o processo avaliativo e o atendimento direto ao aluno e aos pais, além de orientação a professores, observação de alunos no contexto escolar e oficinas temáticas. Araújo (2006) relata que o pedagogo, no atendimento às queixas escolares, tem como foco o aluno, identificando nas dificuldades desse aluno a causa de ele não aprender, e para ele transferindo os problemas de ordem escolar.

Araújo (2006) defende que, para se tornar viável uma análise da instituição da qual se origina a queixa escolar é necessário que o pedagogo tenha o acesso à escola de forma sistemática, para poder conhecer e reconhecer o funcionamento específico de cada instituição, e assim poder preparar o seu plano de trabalho, que pode ser desenvolvido sob as formas de assessoria, intervenção preventiva ou atendimento.

Em sua atuação o pedagogo necessita de um referencial teórico que sustente suas intervenções numa perspectiva crítica, conforme Mazzeu (1998), como a Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como seu principal representante Demerval Saviani, e que aqui apresentamos como uma proposta metodológica capaz de dar suporte à atuação do pedagogo escolar. É importante que o pedagogo escolha uma abordagem teórica, pois, como observa Miguel (2008), um pedagogo eclético passa-se por um profissional do senso comum, envolvido com diversos referenciais teóricos, não se aprofundando em nenhuma teoria consistente. Para Saviani (1985), na escola o pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural, domina as formas, os procedimentos e os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade.

A Pedagogia Histórico-Crítica empenha-se em analisar e compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo, portanto com base no materialismo histórico. De acordo com Saviani (2005, p.96), o sentido principal da expressão Pedagogia Histórico-Crítica está na necessidade de “compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se

articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação”.

Esta pedagogia compreende “a educação como sendo o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2005, p. 13) e, empenhada em colocar em ação métodos de ensino eficazes. A educação, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão desses conhecimentos, de forma que o aluno tenha o conhecimento cotidiano superado pela incorporação dos conhecimentos científicos.

Nesse sentido, o trabalho educativo é uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana. Deve ser realizado de forma intencional e regido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos, indistintamente, de modo a contribuir de forma afirmativa para a prática social dos educandos. Essa teoria parte do pressuposto que a compreensão crítica dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade é um instrumento importante para que as classes populares possam participar, em melhores condições, nas lutas sociais que se travam na sociedade capitalista, na perspectiva de outra ordem social, mais democrática, justa e igualitária.

Como enfatiza Saviani (2005, p. 141), a Pedagogia Histórico-Crítica é uma “dialética histórica expressa no materialismo histórico”, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nessas relações. A escola, como instituição social que tem como função a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, é um espaço de mediação entre o indivíduo e a sociedade. Compreender a escola como espaço de mediação significa entender o conhecimento como fonte para efetivação de um processo de emancipação humana, logo, de transformação social.

Na medida em que a escola é a mediadora entre o conhecimento e a comunidade, o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno e, o pedagogo é o mediador entre o método, as formas de condução do conhecimento e a prática docente. Destarte, ser pedagogo significa ter o domínio sistemático e intencional das formas (métodos) por meio das quais se deve realizar o processo de formação cultural (Saviani, 1985).

A partir desses princípios, concluímos que o pedagogo é o profissional que detém os saberes pedagógicos adquiridos em sua formação, que o auxiliam para

trabalhar com o processo de escolarização. A seguir, passaremos a conhecer outro profissional que atua na área da Educação envolvido com o processo de escolarização, recorrendo aos saberes de autores específicos, partiremos da história da Psicopedagogia.

2.3 A História da Psicopedagogia e sua relação com a Educação

O movimento da Psicopedagogia no Brasil remete ao seu histórico na Argentina, cujas ideias têm influenciado a prática em nosso país. O pensamento argentino sobre a Psicopedagogia teve sua gênese fortemente marcada pela literatura francesa. Os primeiros passos da Psicopedagogia foram dados nos séculos XIX e XX na França. Segundo Bossa (2000), quem primeiro se deteve no estudo desses problemas foram os filósofos, os médicos e os educadores.

A Psicopedagogia nasceu na França, no século XIX, como *Pedagogia Curativa*, por influência de Janine Mery e George Mauco, com o intuito de curar os problemas da educação advindos das transformações decorrentes da Revolução Industrial e da Revolução Francesa. O termo *Pedagogia Curativa*, conforme Bossa (2000), era usado para caracterizar uma visão terapêutica, que considera aspectos pedagógicos e psicológicos no tratamento de crianças que apresentavam fracasso escolar.

Os primeiros centros psicoterápicos foram fundados na Europa, em 1946 por Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica. Estes centros uniam conhecimentos das áreas da Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, na tentativa de readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar e atender muitas outras com dificuldades de aprendizagem, apesar de serem crianças inteligentes. Assim, a ação reeducadora poderia ser determinada e prevista de acordo com a orientação e a gravidade dos distúrbios da criança, diferenciando os que não aprendiam dos que aprendiam e daqueles que apresentavam algumas deficiências mentais, físicas ou sensoriais.

O diretor dos centros Psicopedagógicos da Academia de Paris, George Mauco, conforme afirma Masini (2006), esclareceu em uma publicação que o adjetivo *psicopedagógico* foi escolhido, em vez de *médico-pedagógico*, porque os pais enviariam com mais facilidade seus filhos a uma consulta psicopedagógica do que a uma consulta médica. Nos centros trabalhavam: médicos, psicanalistas, psicólogos, pedagogos, reeducadores da psicomotricidade, da escrita e grafia. O diagnóstico era realizado pelo médico, por meio de investigação familiar, de métodos educativos e da

aplicação de testes psicológicos que medem o QI, e em seguida o médico dava orientação para o tratamento, tanto de reeducação como de terapia.

Na década de 1970 a Psicopedagogia na França se reestruturou em função de novos referenciais educacionais, Peres (2007) observa que nesse período as propostas de educação francesa passaram a considerar as influências das características individuais dos aprendizes, no processo de ensino-aprendizagem. Psicólogos, psicopedagogos e psicomotricistas trabalhavam juntos, para obter melhorias ou prevenção de situações de fracasso escolar.

Na Argentina, as primeiras influências psicopedagógicas surgem no final dos anos 1950, de acordo com Fernandez (1991, p.130), “[...] em função dos altos índices de insucessos escolares provocados principalmente pela inadequação didático-metodológica, pela expansão demográfica do pós-guerra, pela evasão e repetência escolar”. De acordo com Bossa (2000), o brasileiro Sérgio A. da Silva, afirma que, como nas primeiras décadas (do século passado) os psicólogos argentinos não tinham permissão para clinicar, a educação surgiu para eles como uma área efetiva de trabalho, e essa dedicação, os levaram a produzir uma metodologia sobre a chamada *dificuldade de aprendizagem*, dando origem à atual Psicopedagogia.

No ano de 1956 foi fundada em Buenos Aires, a primeira faculdade de Psicopedagogia. Por volta de 1970, foram criados em Buenos Aires os Centros de Saúde Mental, onde equipes de psicopedagogos atuavam fazendo diagnóstico e tratamento. Isso acarretou uma mudança na abordagem da psicopedagogia argentina, que de reeducação passou a ter caráter clínico.

No Brasil, a Psicopedagogia é fortemente influenciada tanto pelas experiências argentinas como pelas francesas. O contexto educacional que originou o surgimento da Psicopedagogia foi semelhante ao desses países, ou seja, as situações de fracasso escolar. Aparece, então, na França em resposta ao grande problema do fracasso escolar, uma visão organicista sobre as dificuldades de aprendizagem, com conotação patologizante, de modo que o aluno que apresentasse dificuldades na escola era visto como portador de disfunções mentais, psicológicas e psiconeurológicas.

Os problemas de aprendizagem no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970 eram explicados a partir de fatores orgânicos. Esses problemas eram associadas a uma disfunção neurológica denominada de disfunção cerebral mínima (DCM), servindo para camuflar problemas sociopedagógicos. Atualmente, as crianças que são denominadas

com Déficit de Atenção (com e sem hiperatividade) eram consideradas portadoras de Disfunção Cerebral Mínima (D.C.M.) naquele período.

Patto (1990) explica que essas crianças desprivilegiadas ou deficientes culturais apresentam problemas na idade escolar e que sua origem encontra-se nas experiências vividas em ambientes que não transmitissem os padrões culturais necessários a um desempenho adequado nas tarefas e desafios propostos pela escola e pela sociedade em geral. Eram apontadas diversas causas para o insucesso dessas crianças, como precárias condições de saúde dos alunos, a desnutrição, deficiência de linguagem, quociente de inteligência (QI) baixo, imaturidade e carência afetiva.

De acordo com Scoz e Barone (2007), nas décadas de 1970 e 1980 a realidade educacional brasileira encontrava-se com uma alta demanda de crianças com dificuldades de aprendizagem e com uma carência de profissional que pudesse fazer frente a essa demanda.

Além disso, outro fator que contribuiu para a criação da Psicopedagogia no Brasil, conforme Scoz e Mendes (1987), foi a preocupação dos profissionais que atuavam com crianças que não respondiam as solicitações das escolas, ou seja, o pedagogo não estava conseguindo resolver estes problemas. Para as autoras a formação do pedagogo na época era precária, pois em seus conhecimentos não tinham acesso a assuntos que envolviam o campo emocional, “possuíam uma formação esvaziada nessa área” (p.17).

Para compreendermos essa formação do pedagogo é necessário destacar segundo Scoz e Mendes (1987), que na década de 1970 ocorreu um desmembramento das antigas faculdades de Educação em faculdades de Pedagogia e Psicologia. Com isso, os pedagogos que antes tinham um currículo mais completo, passam a ocupar-se e terem uma prática mais voltada para as dificuldades de aprendizagem, e os psicólogos, por sua vez, tenderam para um campo de trabalho mais clínico.

Neste período, nas faculdades de pedagogia também ocorria à criação de várias habilitações¹², fragmentando o saber que deveria ser apropriado pelo pedagogo. Scoz e Mendes (1987) constatam que, a formação dos antigos cursos de Educação, remetia a uma abordagem muito mais voltada para a atuação psicopedagógica. Assim, vários pedagogos buscavam subsídios para complementar esta formação precária, pois havia

¹²Para aprofundar no assunto ver capítulo 2.2 A história da pedagogia no Brasil e suas conexões com a educação.

muitos problemas escolares que não conseguiam serem resolvidos. É neste momento que começam a surgir os primeiros cursos de psicopedagogia no país, no intuito de possibilitar a ampliação do trabalho do pedagogo e do psicólogo.

Nos anos de 1970, deram início aos cursos de formação de especialistas em psicopedagogia na clínica médico-pedagógica com duração de dois anos. Sendo que, segundo Bossa (2000), no Brasil, o primeiro registro oficial de um curso, de livre iniciativa, destinado à formação em psicopedagogia, denominado “Curso de Orientação Psicopedagógica”, teria ocorrido no Rio Grande do Sul em 1954, promovido pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacional (CPOE).

De acordo com Visca (1987), num primeiro momento a Psicopedagogia foi uma ação subsidiada da Medicina e da Psicologia, perfilando-se como saber independente e complementar, dotada de um objeto de estudo, o processo aprendizagem, e de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios.

No Estado de São Paulo, em 1979, por iniciativa de Maria Alice Vassimon, psicopedagoga e psicodramatista, foi criado o primeiro curso de Psicopedagogia, oferecido pelo Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo (Fagali, 2007). Nesse período, a característica principal era o modelo de atuação clínica individual, ocorrendo mais tarde a inserção do modelo clínico grupal. Quase nessa mesma época surgiram cursos de especialização, pós-graduação e mestrado, em instituições como a PUC-SP; a PUC-RS e a UERJ.

Na década de 1980, Visca criou os Centros de Estudos Psicopedagógicos (CEP) no Rio de Janeiro, em Curitiba e em Salvador, cujos cursos ofereciam a formação clínico-psicopedagógica. A Associação de Psicopedagogia de São Paulo surge em 1980, a partir dos questionamentos, a respeito do perfil profissional dos psicopedagogos e da necessidade de definições de suas funções, que começavam a aparecer nas primeiras turmas de alunos do Instituto Sedes Sapientiae. Segundo Scoz e Mendes (1987), Leda Barone junto com outros psicopedagogos iniciou a fundação da Associação de Psicopedagogia de São Paulo, que organizou o “I Encontro de Psicopedagogos”, em São Paulo em novembro de 1984 nas dependências da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Assim, durante a realização deste encontro, foi feita a proposta de criação da Associação Brasileira de Psicopedagogia e de formação de Associações Estaduais. Isto veio a constituir-se em 1985, com a criação da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp). Para Scoz e Barone (2007), a associação se constituiu de cunho científico-cultural com o objetivo

de aprofundar estudos sobre os processos de aprendizagem e dos problemas dele decorrentes.

A partir do início da década de 1990 se multiplicaram os cursos de psicopedagogia pelo País. Para Bossa (2000), é preocupante o fato de poderem se proliferar cursos que ofereçam uma formação precária. Com relação à abertura indiscriminada de cursos de formação nesta área em todo o País, conforme Scoz (2004), a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) elaborou um documento sobre a Identidade Profissional do Psicopedagogo e os Objetivos da Psicopedagogia, a partir da delimitação de seu campo de estudos e de atuação. Ainda relacionando a parte de formação profissional e as recomendações da ABPp, temos que, o currículo dos cursos de especialização é definido pelas normas da Resolução 12/83 do Conselho Federal de Educação, e cada instituição oferece uma linha de ensino a seu critério.

No Congresso Brasileiro de Psicopedagogia realizado em julho de 1994 a regulamentação tornou-se crucial, pois o mercado de trabalho, influenciado por questões sociais e econômicas, estava em movimento e a ABPp recebeu solicitações de representantes de vários institutos e universidades brasileiras, em que era colocada a importância e a necessidade de que se desse maior atenção a essa questão. Diante disso, o Conselho da ABPp, representando vários estados do Brasil, definiu como prioridade a regulamentação da profissão de Psicopedagogo.

Durante o III Congresso Brasileiro de Psicopedagogia e o VII Encontro de Psicopedagogos, em São Paulo (julho-1996), foi apresentado um relato de trabalho intitulado “A Regulamentação da Profissão Assegurando o Reconhecimento do Psicopedagogo”. O processo de aprimoramento desse documento prosseguiu durante o segundo semestre de 1996 e foi apresentado na Câmara dos Deputados Federais pelo deputado Barbosa Neto em 14 de maio de 1997 é votado e aprovado pela 1ª Comissão do Trabalho.

Em 1996 foi aprovado pela Assembleia Geral do III Congresso Brasileiro de Psicopedagogia o Código de Ética, o qual assinala, entre outras coisas, que a Psicopedagogia é um campo de atuação em saúde e educação de natureza interdisciplinar que lida com o processo de aprendizagem humana. O trabalho pode se dar na clínica ou instituição, é de caráter preventivo e/ou remediativo, cabendo ao psicopedagogo, por direito e não por obrigação, seguir esse código.

No tocante à formação do psicopedagogo brasileiro, constatamos que o posicionamento público assumido pelo Projeto de Lei nº 3124/97 é de que a formação do psicopedagogo deve ocorrer na pós-graduação. Juntamente com isso tem se solicitado a regulamentação da profissão, o que tem gerado grande polêmica entre diversos profissionais. Este assunto será mais bem esclarecido no próximo item. Assim, observa-se uma confusão sobre alguns aspectos pouco explicitados, gerando uma questão: afinal, a Psicopedagogia é uma profissão ou uma ocupação?

De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupação (CBO), que é um documento normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações no mercado de trabalho, a Psicopedagogia está registrada sob o n.º 2394-25, portanto, o psicopedagogo é apenas membro da família dos “Programadores, Avaliadores e Orientadores de Ensino”, a qual é composta por coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, pedagogos, professores de técnicas e recursos audiovisuais, supervisores de ensino e psicopedagogos.

Nesta direção, Peres (2007) argumenta que a ideia de profissão parece se confundir com a de ocupação. Isto dificulta um posicionamento mais claro sobre como situar a psicopedagogia enquanto curso de formação e, conseqüentemente, na prática de atuação. Em seu trabalho, a mesma autora afirma que a formação do psicopedagogo deve ocorrer em cursos de pós-graduação *lato sensu*, com duração mínima de 360 horas, e também por isso e por outros fatores, ela deve ser entendida como uma ocupação. Isto vem a ser reforçado pela “concepção de que a Psicopedagogia no Brasil é concebida como uma área de estudo interdisciplinar que visa especialmente a contribuir com melhorias educacionais sendo, portanto, decorrente de uma profissão já existente” (Peres, 2007, p. 51).

No início do século XXI, de acordo com Andrade (2004), há no Brasil na área da Psicopedagogia, além dos mais de 120 cursos de especialização, também um curso superior de curta duração – (dois anos) – na Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro; um curso de graduação em Psicopedagogia com a duração de quatro anos, no Centro Universitário La Salle, (início 01/ 2003); um curso de graduação no Centro Universitário FIEO (Osasco, São Paulo); um mestrado em Psicopedagogia, com duração de dezoito a vinte e quatro meses, iniciado em 1999 na Universidade de Santo Amaro, em São Paulo; um doutorado em Psicopedagogia, na área das Ciências Humanas na Universidade de Santo Amaro, iniciado em 2001, com duração de três a quatro anos.

Mesmo diante destes fatos, legalmente, no Brasil, a Psicopedagogia não é considerada uma profissão, mas sim, uma especialização, supondo uma formação anterior. No entanto, esta área apresenta como podemos observar muitos autores que sustentam sua existência, como também as formas de atuação deste profissional como veremos a seguir.

2.3.1 A Atuação do psicopedagogo nas instituições escolares

Bossa (2000) ressalta que a Psicopedagogia nasceu da necessidade de se compreender melhor o processo de aprendizagem, não se bastando como aplicação da Psicologia e da Pedagogia. Para a mesma autora, a Psicopedagogia se constitui em uma nova área que recorreu aos conhecimentos dessas duas áreas e, pensa o seu objeto de estudo a partir de um corpo teórico próprio. A Psicopedagogia se articula com a Psicologia e com a Pedagogia enquanto os principais grupos referenciais, gerando uma intersecção dos conhecimentos (Mendes, 2006).

Nessa sistematização do seu corpo teórico próprio, na definição de seu objeto de estudo e na delimitação de seu campo de atuação, a Psicopedagogia recorre à Medicina, à Pedagogia, à Sociologia, à Filosofia, à Fonoaudiologia, à Neurologia, à Psicologia e à Linguística, para uma compreensão mais integradora do fenômeno da aprendizagem humana. Assim, o objeto de estudo da Psicopedagogia é o próprio processo de aprendizagem e seu desenvolvimento normal e patológico em contexto, de acordo com Bossa (2000), segundo a qual

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda – o problema de aprendizagem, colocado num território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da Pedagogia, e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionário para atender essa demanda, constituindo-se assim numa prática. Como se ocupa do problema de aprendizagem deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem (Bossa, 2000, p.11).

Conforme Visca (1987), a Psicopedagogia foi sendo construída como uma área de conhecimento ao mesmo tempo independente e complementar da Pedagogia, por considerar as questões metodológicas e em especial o trabalho docente. Em relação à

Psicologia, considera especialmente as contribuições das escolas psicanalíticas, piagetiana e da Psicologia Social, por meio de Pichon-Rivière. A partir destes referenciais, a Psicopedagogia enfatiza os aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, e outros.

Após essa breve introdução sobre os princípios da Psicopedagogia, vamos abordar a partir deste momento seu campo de atuação profissional.

O psicopedagogo pode atuar em diversas áreas, de forma preventiva e terapêutica, para compreender os processos de desenvolvimento e das aprendizagens humanas, recorrendo a várias estratégias para se ocupar dos problemas que podem surgir. Entre essas áreas, na perspectiva clínica, temos os consultórios particulares e equipes multidisciplinares, e na perspectiva institucional, estão as, instituições escolares, os hospitais, empresas, ONGs e centros comunitários.

Nesse contexto, a Psicopedagogia, de acordo com Fagali (1998), se caracteriza como uma área de atuação interdisciplinar desenvolvida por meio das modalidades clínica e institucional. Como vimos, a Psicopedagogia surgiu como uma especialidade clínica voltada à aprendizagem e seus problemas. Aos poucos o campo de atuação se expandiu em direção à instituição escolar, e mais recentemente, vem atuando nas instituições hospitalares e empresariais.

A psicopedagogia na modalidade clínica faz referência a um trabalho realizado em consultório no sentido de reconhecer e atender às alterações de aprendizagem (Bossa, 2000). A atuação clínica em Psicopedagogia apresenta um caráter terapêutico, inferindo a ideia de cura, de resgate da saúde do aprender. Neste sentido, ela atende aos portadores de dificuldades de aprendizagem, cuja dificuldade já se encontra instalada, no intuito de diagnosticar e proceder à intervenção, visando eliminar ou minimizar os problemas.

Nessa premissa, o psicopedagogo atua inicialmente realizando o diagnóstico da situação-problema para, em seguida, buscar as formas mais adequadas para a intervenção. O diagnóstico psicopedagógico clínico consiste, segundo Weiss (2008), numa investigação para identificar os desvios e obstáculos básicos do modelo de aprendizagem do sujeito que o impedem de crescer na aprendizagem dentro do modelo esperado pelo meio social. Para este diagnóstico, o profissional deve concentrar sua ação no sentido de "[...] levantar hipóteses, verificar o potencial de aprendizagem, mobilizar o aprendiz e o seu entorno (família e escola) no sentido da construção de um olhar sobre o não aprender" (Rubinstein, 1996. p.134).

Nesta análise, o psicopedagogo pode fazer uso de instrumentos no diagnóstico clínico, como entrevistas e anamneses, provas psicomotoras, provas de linguagem, provas de nível mental, provas pedagógicas, provas de percepção, provas projetivas e outras, conforme o referencial teórico adotado pelo profissional (Bossa, 2000). Em seguida, são refutadas as hipóteses e chega-se ao diagnóstico, que será comunicado verbalmente através da devolutiva, que, de acordo com Weiss (2008), é o momento em que o psicopedagogo relata aos pais e ao paciente os resultados obtidos ao longo da avaliação psicopedagógica. Nesse momento, geralmente, se necessário, ocorre o encaminhamento da criança para outros profissionais, como o fonoaudiólogo, o psicólogo, o neuropediatra, ou outro.

De forma resumida, Rubinstein (1996) destaca que o psicopedagogo clínico pode usar os seguintes recursos: entrevistar a família; investigar o motivo da consulta; investigar a história de vida da criança realizando anamnese; entrevistar o cliente; fazer contato com a escola e outros profissionais que atendam a criança; manter os pais informados do estado da criança e da intervenção que está sendo realizada; realizar encaminhamento para outros profissionais, quando necessário.

Na modalidade institucional, a Psicopedagogia se refere a uma proposta na qual o objetivo seria favorecer a aprendizagem do “sujeito instituição” para o exercício de uma nova função, auxiliando-o desenvolver mais efetivamente suas atividades (Bossa, 2000). Na atuação institucional, conforme Fagali (1998), a ênfase do trabalho psicopedagógico reside na construção de conhecimentos desenvolvidos em nível preventivo. Este trabalho pode ser realizado em diversas frentes institucionais, com vista a evitar o desenvolvimento de possíveis problemas de aprendizagem ou de outras situações que possam comprometer a educação para a vida social.

Para Bassedas (1996), o psicopedagogo institucional pode intervir nos processos escolares, considerando a complexidade gerada a partir dos diversos sistemas (escola, família, contexto social), para que tenha uma visão mais ampla e global das diferentes situações nas quais ele precisa atuar. A Psicopedagogia Institucional permite um olhar globalizado sobre o fenômeno escolar, considerando aspectos diversos, como a relação aluno-professor e vice-versa, as condições do ambiente escolar, a relação família-escola e a relação da apropriação do aluno com o objeto do conhecimento.

Num trabalho institucional, compete ao psicopedagogo averiguar a formação dos professores, o currículo que está sendo dado e sua adequação às necessidades dos alunos. O psicopedagogo vai intervir na formação do professor, supervisor ou

orientador pedagógico. De acordo com Martins (2009), cabe ao psicopedagogo acolher o professor em suas dificuldades no exercício da docência, conscientizando-o de suas responsabilidades e potencialidades para o exercício do magistério.

Além disso, segundo Pontes (2010), na escola esse profissional pode realizar orientações educacionais, propondo a intervenção no currículo, no projeto político pedagógico (PPP), na metodologia de ensino do professor, nas formas de aprender do professor. A mesma autora ainda salienta que o psicopedagogo também poderá contribuir para que haja uma boa comunicação entre a escola e as famílias, promovendo um clima de confiança e estabelecendo um elo construtivo. Para auxiliar na aprendizagem do aluno, faz-se necessário que os pais estejam integrados à escola, sendo importante que ambos falem a mesma linguagem e trabalhem em conjunto.

Na perspectiva institucional, entre as atividades desenvolvidas pelos psicopedagogos está o diagnóstico psicopedagógico, o qual é uma forma de investigação que deve, a partir da história da instituição e de suas características atuais, reestruturar a função desta junto aos envolvidos, identificando os sintomas bloqueadores do processo ensino-aprendizagem (Bassedas, 1996).

Sob o enfoque da atuação do psicopedagogo nas escolas, Peres (2007) observa que em grande parte das instituições o fazer psicopedagógico ocorre, de modo geral, tendo como referencial, três vertentes. A primeira é aquela que o psicopedagogo é contratado temporariamente para uma assessoria psicopedagógica, situação em que as intervenções geralmente se dão diretamente junto ao grupo de docentes que buscam metodologias diferenciadas de trabalho, visando a um melhor aproveitamento escolar por parte do aluno. Outra vertente é aquela em que o psicopedagogo é contratado pela instituição para compor o quadro de sua equipe de trabalho, juntamente com o diretor, o coordenador, o orientador educacional, os professores, alunos, pais, familiares e outros segmentos, tendo assim a oportunidade de interagir diretamente com o cotidiano das ações desenvolvidas na instituição. A terceira vertente é aquela em que o professor também é psicopedagogo, em que o professor-psicopedagogo irá atuar diretamente com seus alunos em sala de aula e, propiciar um melhor conhecimento das possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos, o que lhe permitirá intervir no sentido de prevenir ou minimizar possíveis dificuldades de aprendizagem.

Para uma atuação do psicopedagogo nas instituições escolares, é importante este profissional estar fundamentado em algumas correntes teóricas. De acordo com Sisto, Oliveira, Fini, Souza e Brenelli (1996), atualmente a prática psicopedagógica no Brasil

é influenciada, basicamente, por três perspectivas teóricas: a psicanálise, o associacionismo e o construtivismo. Na psicanálise, o aspecto emocional é o determinante básico do funcionamento cognitivo. Sisto et. al. (1996) argumentam que a valorização da afetividade, em detrimento dos aspectos cognitivos, pode levar crianças saudáveis, que apresentam apenas dificuldades de aprendizagens em conteúdos específicos, circunstanciais e passíveis de serem por elas mesmas superados, a tratamentos psicológicos, como se fossem portadoras de desordens mentais. Para o autor, não se pode afirmar que algo seja puramente afetivo ou puramente cognitivo.

As teorias associacionistas, utilizadas historicamente pela escola, enfatizam os conteúdos a serem aprendidos pelo aluno. Esses conteúdos estão organizados em um sistema de pré-requisitos. Verifica-se, portanto, um predomínio do exterior sobre o interior. Para Sisto et. al. (1996), esta abordagem representa muito mais uma técnica de ensino do que um modo de funcionamento cognitivo.

O construtivismo de Piaget, como afirma Dalsan (2007) e Burlamaqui (2001), é a teoria mais utilizada pelos psicopedagogos. Piaget deu grande evidência aos aspectos biológicos e maturacionais do desenvolvimento, extraindo das ciências naturais, de caráter evolucionista, para formação da Epistemologia Genética, nome dado a sua teoria. Trata-se de um referencial que privilegia a construção do conhecimento pela criança nas interações que esta estabelece com o meio onde vive, o que inclui a escola e os professores. O construtivismo procura compreender como o sistema cognitivo constrói o conhecimento, buscando definir as características, os mecanismos e os determinantes deste processo de construção e desenvolvimento.

Em outras palavras, Facci (2003) esclarece que na teoria construtivista, o sujeito constrói o conhecimento à medida que se adapta à realidade por meio de suas ações. A adaptação é o equilíbrio das assimilações e acomodações¹³. Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico é comparável ao crescimento orgânico, pois, como este, orienta-se para o equilíbrio. A grande ênfase na teoria de Piaget está no aspecto individual, na ação do sujeito sobre o meio, assim o desenvolvimento psíquico parte do nível individual para o social, ou seja, é na ação do sujeito individual que o conhecimento se estrutura.

¹³ Os termos assimilação e acomodação podem ser melhor explicados nos livros de Piaget (1973): *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*; e *Psicologia e epistemologia – por uma teoria do conhecimento*.

Dessa forma, a visão de homem, de mundo e sociedade, implícita no construtivismo, dirige todo o entendimento que a maioria dos psicopedagogos possui sobre o processo do desenvolvimento do psiquismo humano no processo educativo, e assim emprega em suas práticas profissionais. A teoria que os orienta é o reflexo de suas intervenções nas escolas.

Em seguida, passaremos a discutir as interconexões históricas que existem entre a Psicologia Escolar, a Pedagogia e a Psicopedagogia.

2.4 As interconexões entre a Psicologia Escolar, a Pedagogia e a Psicopedagogia

Neste subitem, o objetivo é abordar as interconexões entre a Psicologia Escolar, a Pedagogia e a Psicopedagogia no Brasil, na perspectiva de autores como, por exemplo, Pitombo (2004), que defende haver uma interface entre Psicologia, Pedagogia e Psicopedagogia com relação ao conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem de um indivíduo. Essas áreas de conhecimento se tocam na superfície e olham para a mesma direção. Por isso, Maluf (1991) afirma que há entre essas áreas uma unidade, embora não propriamente uma mesma identidade.

No final do século XIX a Psicologia e a Pedagogia começaram a se articular, principalmente através da cadeira de Pedagogia nas Escolas Normais, onde uma das disciplinas era a Psicologia. Segundo Waeny e Azevedo (2009), em 1920 ocorreram reformas estaduais de ensino, e em muitas Escolas Normais, foram criados laboratórios de Psicologia, por exemplo, nas de São Paulo, Fortaleza, Salvador, Recife e Belo Horizonte. A produção de conhecimento das Escolas Normais, numa perspectiva de se ter uma pedagogia científica baseada na Psicologia, contribuiu para a consolidação da ciência psicológica, tanto na elaboração de saberes psicológicos como na prática concreta de aplicação de testes psicológicos e na formação dos primeiros psicólogos no Brasil.

Para Waeny e Azevedo (2009), as Escolas Normais foram a base para os futuros setores de Pedagogia das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nas quais a Psicologia foi introduzida como matéria de ensino superior, sendo assim, que a Psicologia se difundiu e se desenvolveu, sobretudo pela Psicologia Educacional. A partir da década de 1930 a Psicologia se concretizou como ciência e campo de atuação e foi um grande alicerce de sustentação para as práticas educativas. Na área escolar dessa

época estava em evidência o movimento escolanovista, o qual vinha contribuir para mudanças significativas na educação brasileira.

Para Pitombo (2004), no que tange ao ensino, as ideias da Psicologia propagaram-se nas práticas pedagógicas no período do Movimento da Escola Nova, neste contexto, a discrepância do rendimento escolar entre diferentes classes sociais fazia a Pedagogia buscar conhecimentos na Psicologia. Nesse período, no ideário educacional se enraizaram concepções que davam relevância às diferenças individuais. Procura-se avaliar os indivíduos por meio de testes psicométricos, os quais, através dos estudos da Psicologia, fizeram que o comportamento das pessoas fosse visto de maneira estigmatizante. Posteriormente, aspectos metodológicos e emocionais são relacionados à aprendizagem e sustentados pelos avanços científicos da Psicologia. Bock (2003) chamou de cumplicidade ideológica a relação entre a Psicologia e a Educação: a criança é culpada pelo seu fracasso, pois o conhecimento psicológico científico vem, com autoridade, explicar o que se quer esconder.

Patto (1990) enfatiza que na década de 1930 a Psicologia e a Pedagogia se complementavam: tinha-se uma psicologia voltada para a decifração da natureza da mente humana e uma pedagogia que se propunha a ensinar levando em conta essa natureza. Além disso, a referida autora apresenta outra complementaridade entre estas áreas:

À medida que a psicologia se constituía como ciência experimental e diferencial, o movimento escolanovista passou do objetivo inicial de construir uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie a ênfase na importância de afiná-la com as potencialidades dos educandos, concebidos como indivíduos que diferem entre si quanto à capacidade para aprender. [...] ao realizar essa passagem os educadores geraram a necessidade de avaliar essas potencialidades, criando, uma nova complementaridade, entre a psicologia e a pedagogia na passagem do século, tanto mais inclinada para o lado da redução psicológica na explicação das dificuldades de aprendizagem escolar quanto mais às áreas da psicometria e da higiene mental se desenvolveram e se impuseram nos meios educacionais (Patto, 1990, p. 61-62).

Segundo Barbosa (2011), é a partir dos anos quarenta do século XX que se consolida a ideia de que a finalidade primordial da Psicologia Escolar é a explicação do fracasso no processo de aprendizagem. Nos anos 1960 ancorou-se no Brasil, além da influência do behaviorismo e do movimento dos testes, a chamada “teoria da carência cultural”, justificando que os problemas de aprendizagem aconteciam porque os indivíduos eram advindos de classes sociais menos favorecidas, as crianças das classes populares eram portadoras de toda sorte de déficits – cognitivos, intelectuais, culturais e linguísticos. Essa teoria vinha para consolidar a concepção de que as causas ao fracasso escolar deveriam ser buscadas principalmente nos alunos. Patto (1990), ao se referir à “Teoria da Carência Cultural”, esclarece que a Psicologia, em sua relação com a Educação, estava contribuindo para disseminar uma ideologia discriminatória e excludente das classes sociais menos favorecidas, encobrindo a real situação de desigualdade social do País.

Durante os anos de 1950 e 1960 havia outra explicação para a não aprendizagem da criança, a qual, segundo Souza (2010), era a visão organicista centrada em distúrbios e transtornos no campo da Educação. Nesse período, um dos distúrbios em destaque nas escolas no tocante às crianças que não aprendiam era a Disfunção Cerebral Mínima. De acordo com Waeny e Azevedo (2009), foi instalada em 1959, no IPPUCSP (Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), a clínica psicológica, dirigida por Ana Maria Poppovic, o primeiro centro especializado no diagnóstico e tratamento da Disfunção Cerebral Mínima (DCM). Nesse centro realizavam serviços de medidas escolares, pedagogia terapêutica e orientação psicopedagógica.

De acordo com Patto (1984), a Psicologia, entre os anos de 1930 e 1960, antes de sua regulamentação como profissão (1962), tem suas atividades marcadas, pela prática de diagnóstico e tratamento da população escolar, em que eram selecionados os melhores, seja para ingresso na escola seja para o progresso nos estudos, utilizando-se os testes psicológicos.

Reger (1985), em pesquisas realizadas ao longo dos anos de 1960 e 1970, constatou que a atividade mais frequente que o psicólogo tem desempenhado nos estabelecimento de ensino é a aplicação de testes de inteligência e prontidão para a aprendizagem ou a realização de diagnósticos psicológicos. Além disso, nessa época havia psicólogos realizando terapia na escola e os que trabalhavam com programas preventivos, atuando com professores, pais e administradores, numa concepção adaptacionista de saúde mental. Com isso, o psicólogo deixou de atender nas clínicas de

Psicologia e passou a atuar nas escolas, porém, continuou com as mesmas práticas psicometristas e psicologizantes, seguindo o modelo médico-clínico.

No tocante aos anos 1970 e 1980, no Brasil, eis o que se lê no depoimento de Raquel S.L. Guzzo (2010) para a tese de Barbosa (2011, p.403): “[...] as crianças não aprendem porque elas entram na escola defasadas [...] naquela época a gente diferenciava entre “dificuldade de aprendizagem” e “distúrbio”. O “distúrbio” era relacionado aos aspectos neurológico, e as “dificuldades” do âmbito dos relacionamentos na escola. [...] Porque a gente, enquanto categoria (psicólogo), cometia uma violência com essas crianças por retirar essas crianças para ir para uma classe especial e culpabilizando a criança pelo fracasso na escola”.

Até o momento foi exposta a relação entre Psicologia e Pedagogia, devido ao fato de a Psicopedagogia, segundo Bossa (2000) ter surgido no Brasil em meados dos anos de 1970, quando foram criados os primeiros cursos de especialização em Psicopedagogia. Para Fagali (2007), esses cursos tinham uma herança conceitual médico-pedagógica, sendo voltados especialmente a complementar a formação do psicólogo e do educador. Muitos estudiosos da Psicopedagogia (Scoz, 2004; Bossa, 2000), afirmaram que ela surgiu da necessidade de dar conta dos problemas de aprendizagem que estavam instalados nas escolas brasileiras, os quais acarretavam muitas histórias de insucesso escolar por parte dos alunos.

O fenômeno do fracasso escolar que se apresentava nas escolas levava os profissionais que atuavam na educação a buscar explicações e soluções para este problema. Neste sentido, começaram a ficarem mais claras as interconexões entre as três áreas: Psicologia, Pedagogia e Psicopedagogia. Diante da realidade educacional brasileira, marcada pelo fracasso escolar, muitos pedagogos e psicólogos buscaram na Psicopedagogia conhecimentos que lhes possibilitassem compreender sua prática e conhecer o processo de aprendizagem e os problemas dele decorrentes. Naquele momento da história houve a necessidade de psicólogos e pedagogos se aprofundarem em temas da Psicologia e da Pedagogia que, junto com temas de outras áreas, compunham os conhecimentos oriundos da Psicopedagogia.

De acordo com Scoz e Mendes (1987), pedagogos e psicólogos foram buscar conhecimentos na Psicopedagogia, pois com o desmembramento das faculdades de Educação, nas graduações de Pedagogia e Psicologia, em torno de 1970, os currículos desses cursos ficaram esvaziados. O curso de pedagogia carecia de conhecimentos oriundos do campo emocional, segundo as mesmas autoras, os pedagogos estavam se

deparando em sua prática profissional com problemas nas escolas, com crianças que não conseguiam aprender. Dessa forma, foram buscar nos cursos de psicopedagogia subsídios para enfrentar esta realidade.

Não obstante, a história tomou outro rumo: enquanto a relação entre Psicologia e Pedagogia foi ficando polêmica, ao mesmo tempo começaram a emergir diversas críticas dos pedagogos sobre os psicólogos. Os problemas escolares continuavam a se multiplicar nas escolas. Nessa época começaram a surgir os consultórios psicopedagógicos, onde atuavam os “pedagogos terapeutas” (Fagali, 2007, p. 23). Numa perspectiva eminentemente clínica, primavam por realizar “diagnósticos de caráter cognitivo, afetivo, pedagógico ou psicomotor, propondo uma série de atendimentos e acompanhamentos individuais da criança e do adolescente” (Souza, 2010, p. 63). Isto reforçava a ideia de que o não aprender está no indivíduo e de, que o tratamento ou a reeducação permitirão que este volte a aprender. Guzzo (1998) alerta que o aumento das clínicas de atendimento psicopedagógico distancia a Psicopedagogia do sistema educacional e não fortalece o trabalho coletivo e preventivo.

Assim, enquanto a Psicopedagogia começava a ganhar espaço no cenário escolar, a Psicologia e a Pedagogia estavam estremecidas, e segundo Waeny e Azevedo (2009), a Psicologia passou a receber duras críticas da Pedagogia, devido à maneira como utilizava os testes e às suas consequências para os educandos (sua interpretação). A Psicologia e os psicólogos, por sua vez, também teceram duras críticas à Psicologia da Educação. Eles apontavam problemas semelhantes aos levantados pelos educadores, e também criticavam o modelo médico que fundamentava a ação desses profissionais, pois negligenciavam uma atuação de caráter mais pedagógico e coletivo, como a formação de professores.

De acordo com Antunes (2003), neste período muitos psicólogos chegaram a negar a possibilidade de a Psicologia contribuir com as questões educacionais, enquanto outros tiveram dificuldade em pensar ações psicológicas que pudessem ser desenvolvidas nas escolas, devido à sua formação e atuação na área da Psicologia Clínica. Foi um momento de reflexão e análise tanto por parte da Psicologia quanto por parte da Educação.

Nesta direção, Almeida (1999) enfatiza que todo o posicionamento crítico sobre a aplicação do modelo clínico-terapêutico, embora permaneça válido e legítimo, por tudo o que foi escrito acima, não ofereceu aos psicólogos escolares, em contrapartida, um modelo teórico que subsidia-se a prática profissional. As contribuições da

Psicologia para o processo educativo passaram a serem consideradas análises psicológicas politicamente reacionárias. A mesma autora complementa que a atuação profissional do psicólogo foi reduzida e assimilada a outras práticas sociais e pedagógicas desenvolvidas na escola, perdendo assim, o psicólogo, a sua identidade profissional:

O psicólogo na escola e fora dela, perdeu o espaço para o psicopedagogo, pois dar atenção e atender as crianças com dificuldades no aprendizado lhe imputaria o julgamento de estar “focando apenas o indivíduo”, não importando o fato de que, nas nossas escolas e salas de aula, se encontram inúmeras crianças que demandavam orientação e ajuda psicológica (Almeida, 1999, p. 84).

Com isso, muitos psicólogos que atuavam nas instituições escolares, acabaram entrando numa crise de identidade profissional, pois foram sofrendo uma perda significativa do seu espaço de atuação. Sobre estes aspectos Souza (2010) expõe que o espaço deixado pela Psicologia no momento de sua autocrítica foi sendo paulatinamente ocupado por outras explicações que, também eram de cunho adaptacionista, mas respondiam diretamente as demandas dos professores e dos gestores escolares, principalmente às advindas da Psicopedagogia.

Enquanto os psicólogos estavam comprometidos em buscar uma nova teoria e prática para a Psicologia Escolar, a emergência da Psicopedagogia e sua perspectiva clínica passaram a ocupar de certa forma o lugar deixado pela Psicologia Escolar no âmbito da escola. Conforme Dalsan (2007, p. 115), a psicopedagogia “assumiu um papel que a psicologia escolar conseguiu com muita luta superar após ter servido de legitimadora da prática clínica e individual no tratamento de alunos que não se adaptavam ou que portavam supostos transtornos psicológicos dentro das escolas”.

Odair Sass (2003, p. 1370) considera que, diante da argumentação aqui exposta,

A psicopedagogia no Brasil pretende privilegiar os problemas de conduta e de aprendizagem bem como a perspectiva da psicologia clínica de tratá-los; em suma, a psicopedagogia, no Brasil, pretende ser inserida, de modo predominante, como “solução nova” dos velhos problemas escolares os quais tanto a pedagogia quanto a psicologia (e

suas variantes psicologia da educação, psicologia escolar e psicologia clínica) fracassaram, por fatores objetivos, solenemente em resolver.

Retomando o que foi citado por Maluf (1991) sobre haver uma unidade entre a Psicopedagogia e a Psicologia Escolar, após o breve histórico exposto, essa ‘unidade’ seria a escola e o fracasso escolar. Dessa forma, tanto psicólogos como psicopedagogos enfatizavam o problema de aprendizagem concentrando-se nos aspectos individuais do processo de ensino-aprendizagem. Outra questão semelhante refere-se à atuação clínica, ou seja, se o problema que a criança tem na escola é problema de aprendizagem, requerendo um atendimento individualizante, realizado nos consultórios particulares ou até mesmo numa prática terapêutica na escola.

Nesse movimento da história vai ficando claro que a Psicologia Escolar foi sendo enfraquecida, perdendo campo de atuação para o psicopedagogo, por volta da década de 1980 e 1990, o que suscitou alguns debates entre a Psicologia, a Pedagogia e a Psicopedagogia. Em audiência pública na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, no dia 6 de junho de 2000, psicopedagogos defendiam a regulamentação da profissão, enquanto representantes do Conselho Federal de Psicologia (CFP) apresentavam um conjunto de argumentos contrários ao reconhecimento da profissão de psicopedagogo. Segundo Peres (2007), para a presidente do CFP Ana Maria Bahia Bock, em exercício naquele período, psicólogos e pedagogos são formados na graduação para o exercício dessas atividades, podendo ou não fazer um curso de especialização nesta área, e caso optem por fazê-lo não recebem um novo título que caracterize uma nova profissão. A autora referida evidencia que Bock, na audiência, defende que uma profissão só deve ser criada quando o conjunto em que ela se insere não lhe serve mais, já não atende aos seus objetivos, o que não é o caso da Psicologia Escolar, que se propõe a estudar o ser que aprende, e nem da Pedagogia, que se propõe a estudar o processo educacional.

Nessa audiência pública a Pedagogia igualmente teve um representante, o Prof. Roberto Siqueira Reis, à época, presidente do Sindicato dos Pedagogos, que também se manifestou contrário à manifestação de regulamentação da carreira de psicopedagogo. Conforme enfatiza Peres (2007), ele argumentou sobre a inconsistência das atribuições do psicopedagogo, que em vários momentos se confunde com a de um orientador educacional, e questionou, com tal argumento, qual seria a real função do psicopedagogo para se justificar a criação de uma profissão. O representante dos

pedagogos ainda “lamentou a abertura encontrada nos cursos de psicopedagogia para profissionais advindos de outras áreas de formação que não sejam Psicologia e Pedagogia, enfatizando a ausência de um possível embasamento educacional” (Peres, 2007, p.43-44).

Considerando-se esses fatos, é complicado continuar dizendo que a Psicologia Escolar, a Psicopedagogia e a Pedagogia, no decorrer da história do Brasil, não tenham se encontrado e assim, discutido os pontos que as aproximam e os que as diferenciam. Para Patto (2000), a criação da Psicopedagogia como profissão é um retrocesso. Com a criação de mais um especialista na Educação, a figura do professor é mais uma vez desvalorizada, pois, para a autora, os professores são “os legítimos psicopedagogos, aqueles que de direito e de fato, trabalham na confluência dos saberes produzidos pela Psicologia e Pedagogia” (Patto, 2000, p.50).

Na atualidade, em relação ao psicólogo escolar, tem-se verificado a construção de novas posturas em seus cursos de formação, pois já constam mais disciplinas da área escolar comprometidas com o desafio: de não mais colocar exclusivamente no aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar. Tanto assim é que a concepção teórica crítica insere um novo eixo de análise, o qual, segundo Souza (2010), é o processo de escolarização, e não os problemas de aprendizagem, deslocando o eixo da análise do aluno para a escola e assim, fazendo uma ruptura com as explicações anteriores sobre o fracasso escolar. Com essa nova postura, os psicólogos escolares lutam por uma formação melhor em Psicologia e pela expansão do mercado de trabalho, ou seja, por sua inserção na rede pública de ensino e em outros espaços educacionais. Na Câmara dos deputados está em tramitação o Projeto de Lei 3688/00, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas da Educação Básica. Nos estados do Paraná (LEI N.º 15075 - 04/05/2006) e São Paulo (LEI N.º 642/2004) já existem projetos de lei aprovados que incluem o psicólogo nas escolas.

Por sua vez, o pedagogo escolar atualmente aguarda que a Resolução de 2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE) referente às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Pedagogia, seja repensada diante do fato de ter trazido mais problemas que soluções. Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007), o Ministério da Educação deve reavaliar a pertinência de homologar essa resolução, porque não atende às necessidades sociais e pedagógicas de formação de educadores postas por um mundo em mudança. Os mesmos autores requerem uma legislação clara, consistente e, ao

mesmo tempo, aberta à realidade complexa e diversificada e capaz de superar as divergências acadêmicas e políticas.

Em relação à Psicopedagogia, em 2007, a proposta de regulamentação da profissão (Projeto de lei nº 3124 de 1997) foi arquivada, pelo encerramento da legislatura do deputado Barbosa Neto. Em 2008, através do Projeto de Lei nº 3512/08, o projeto foi reapresentado pela deputada Raquel Teixeira. O Projeto prevê a graduação em Psicopedagogia, assim estabelecendo “Poderão exercer a atividade de Psicopedagogo os portadores de diploma em curso de graduação em Psicopedagogia, expedido por escolas ou Instituições devidamente autorizadas ou credenciadas nos termos da legislação pertinente.” Atualmente, o Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraíba e outros estados já têm aprovados seus cursos de Psicopedagogia pelos órgãos reguladores do ensino Superior (INEP/MEC).

Segundo Patto (2000), é preciso que psicólogos escolares e pedagogos voltem para as escolas e colaborem com os professores na construção de sua competência, ajudem-nos a discutir e decidir sobre o que ensinar e como ensinar, tendo em vista a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Para os profissionais da Psicopedagogia, com a aprovação do curso de graduação, pode haver, assim, a regulamentação da profissão, mas por enquanto a especialização em Psicopedagogia é uma forma de outros profissionais com uma formação inicial em nível de graduação complementarem seus conhecimentos.

Essas áreas de conhecimento estão, neste novo século, construindo ou reconstruindo suas identidades próprias, buscando a legalização de espaços de trabalho, seguindo cada um o seu caminho; no entanto, quando se pensa na escola e no fracasso escolar, elas se encontram novamente, como é o caso do objeto de estudo dessa pesquisa, que visa estudar o professor-psicopedagogo.

2.5 Tecendo algumas considerações

Como pode ser observado nos textos acima, tanto as atuações, do psicólogo escolar como a do pedagogo e a do psicopedagogo têm como foco a instituição escolar, isto é, suas atividades são desenvolvidas no contexto escolar. Não obstante, analisando todas as atividades descritas pelos autores da Psicopedagogia, e tendo o conhecimento de que para cursar a especialização em Psicopedagogia é preciso apenas ter um diploma

de qualquer área do ensino superior, questionamos: como um graduado das mais diversas áreas pode cursar a especialização em Psicopedagogia e com isso estar autorizado/capacitado a desenvolver todas as atividades descritas acima? Um curso que tem a duração mínima de 360 horas, como pode formar um profissional para realizar tais atividades? Por exemplo, um filósofo com licenciatura que faça especialização em Psicopedagogia, após este curso de curta duração estará habilitado para realizar um avaliação/diagnóstico psicopedagógico ou atuar na formação continuada de professores, ou para prestar assistência na aprendizagem do aluno?

Para se obter o título de especialista em Psicopedagogia, entendemos que deveriam existir disciplinas cursadas na graduação que fossem consideradas pré-requisito para se poder fazer esta especialização. De outra forma, qual seria a compreensão de um filósofo licenciado sobre os problemas que ocorrem no processo de escolarização dos alunos? Existem cursos em nível de graduação que podem formar profissionais capacitados para trabalhar especificamente com o processo escolar. Exemplo disto é, o curso de graduação em Psicologia, primeiramente porque tem duração mínima de cinco anos, além disso, em seu currículo estão incluídas várias disciplinas que contemplam a área psicopedagógica, como Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Avaliação Psicológica, entre outras, cada uma com duração média de 120 horas. Conforme a Resolução do MEC, CNE/CES N.º 8, de 7 de maio de 2004, que estabelece as diretrizes curriculares do curso de Psicologia, no 8º artigo – das competências reportadas a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia – declara que o psicólogo está apto “a realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos [...]; avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos” (Brasil, 2012a).

O profissional de Psicologia poderia cursar a especialização em Psicopedagogia, com o objetivo de complementar a formação inicial que possui, pois, segundo Bossa (2000), o objeto de estudo da Psicopedagogia é o próprio processo de aprendizagem e seu desenvolvimento normal e patológico, ou seja, o psicólogo pode se especializar no processo de aprendizagem humana, uma vez que sua formação inicial lhe dá respaldo para acompanhar o curso de Psicopedagogia, e posteriormente, acrescentar um novo conhecimento.

Em relação à atividade de avaliação psicopedagógica, será que o psicólogo se basearia nos conhecimentos que ele adquiriu em sua graduação de cinco anos, ou só no

curso de curta duração (360 horas) em Psicopedagogia? Quanto ao filósofo licenciado, este por acaso teve em sua graduação alguma disciplina referente à aprendizagem, avaliação psicopedagógica ou dificuldades de aprendizagem? De acordo com o Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Filosofia, no caso da licenciatura, “deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (Brasil, 2012b). Estes conhecimentos adquiridos com a licenciatura tornam o filósofo habilitado a ser professor e dar aulas de filosofia na Educação Básica. Esses conhecimentos seriam suficientes para este profissional da Filosofia, após a formação em Psicopedagogia, atuar neste caso, na realização de uma avaliação psicopedagógica?

De acordo com um documento elaborado pela Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) e disponibilizado no site da mesma, estão expostos sugestões de ementa e bibliografia na área da psicopedagogia, que podem servir como base para a elaboração do currículo de um curso de psicopedagogia. Nesse documento, apresentam-se cinco temas abrangentes: Especificidade e conceituação da Psicopedagogia; Psicopedagogia e áreas do conhecimento; Psicopedagogia e contextos de aprendizagem; Diagnóstico e intervenção psicopedagógica e Pesquisa em Psicopedagogia. Estes temas deverão ser contemplados durante as 360 horas que dura a especialização em Psicopedagogia. Diante do exposto levantamos os seguintes questionamentos: essa quantidade de conhecimentos é suficiente para um graduado de qualquer área, que cursa a especialização em psicopedagogia, estar preparado para atuar com a avaliação psicopedagógica? Quantas e quais são as disciplinas disponibilizadas por esse curso que habilitam os especialistas em Psicopedagogia a realizar a avaliação psicopedagógica? Tendo em vista que essa é uma atividade complexa e que requer atenção e precaução, entendemos que duas a três disciplinas referentes à avaliação não seriam suficientes para tornar o especialista apto a realizar esta atividade.

Não obstante, de acordo com os cursos de especialização em Psicopedagogia que estão sendo oferecidos no Brasil, é possível um filósofo se tornar um especialista em Psicopedagogia. Conforme Costa (2007), o artigo 4º do código de ética não define o tipo de graduação que o interessado em Psicopedagogia deve ter cursado, assim fica habilitado para pós-graduação qualquer pessoa que tenha concluído um curso superior.

Sobre isto, Jucá (2000) questiona se essa diversidade de graduações não faz com que a Psicopedagogia se torne tão variada e interdisciplinar que chegue a, perder sua identidade. O autor referido afirma que

Habilitar para uma profissão um especialista em Psicopedagogia oriundo de graduações cuja base teórica nada tem a ver com os conhecimentos psicológicos e/ou pedagógicos expostos durante o curso é, no mínimo, preocupante e alarmante, devido a todos os riscos tal situação que poderia acarretar para o exercício profissional (Jucá, 2000, p.255).

Então, continuamos indagando: como o especialista em Psicopedagogia, com uma formação rápida, pode desenvolver estas atividades dentro da escola? Na década de noventa do século XX se multiplicaram os cursos de Psicopedagogia pelo país, e mesmo autores da Psicopedagogia – como Bossa (2000), por exemplo – alertam ser inquietante o fato de que essa proliferação pode levar a formações precárias dos especialistas em Psicopedagogia. Jucá (2000) referindo-se à formação do psicopedagogo, também considera ser ela precária e sem identidade.

Para Bossa (2000), a formação em Psicopedagogia de muitos cursos do nível de pós-graduação em Psicopedagogia do Brasil, geralmente *lato sensu*, não preparam o aluno para uma prática consistente, a qual requer grande conhecimento teórico. A mesma autora ainda alerta que é importante, em determinado momento do curso ocorrer a vinculação entre teoria e prática, porém, na maioria das vezes essa articulação não acontece – por exemplo, há cursos que não oferecem ao aluno o estágio e a supervisão.

Nesta crítica à Psicopedagogia como profissão, defendemos que haja uma explicação sobre a presença do psicopedagogo nas escolas, pois a Psicopedagogia não é uma profissão reconhecida, e mesmo assim, vem se apresentando no Brasil como se assim fosse e, portanto, profissionais graduados nas diversas áreas mediante esta especialização estão se autodenominando psicopedagogos. No que tange à formação do especialista em Psicopedagogia, existem diversidades na graduação dos que optam por esta área, e além de diferenças nos currículos oferecidos pelas instituições de ensino superior, o que torna inconsistente e precária a formação do psicopedagogo.

Segundo Costa (2007), o curso de especialização em Psicopedagogia é recomendado aos profissionais que atuam na área da Educação e lidam com questões da

aprendizagem, entre eles pedagogos e psicólogos, que a partir deste curso tornam-se especialistas em Psicopedagogia, e não psicopedagogos.

Neste sentido, o pedagogo, mesmo não tendo a especialização em Psicopedagogia, está apto a atuar nos processos educativos. O trabalho do pedagogo direciona-se a coordenar e dar apoio pedagógico e organizacional às atividades dos professores e alunos, sendo sua referência principal o trabalho pedagógico, que representa o conjunto de todas as práticas educativas desenvolvidas dentro da escola. Com isso, a especialização em Psicopedagogia viria a complementar seus conhecimentos referentes ao ato de aprender.

No entanto, os conhecimentos psicológicos adquiridos pelo pedagogo nesta formação em Psicopedagogia não são suficientes para que ele passe a atuar em questões emocionais e psicológicas relacionadas à aprendizagem. O profissional habilitado a trabalhar com conhecimentos psicológicos é o psicólogo e, mais especificamente, o profissional apto a trabalhar com saberes psicológicos no âmbito educacional é o psicólogo escolar. Assim, o psicólogo que se especializa em Psicopedagogia também não estaria preparado para enfrentar questões especificamente pedagógicas.

Como dito no começo deste texto, as atuações do psicólogo escolar como a do pedagogo e a do psicopedagogo ocorrem nas escolas, sendo que considerando a história, a formação e a atuação destes profissionais apresentadas até o momento, concluímos que possuem atividades semelhantes, como por exemplo, formação continuada para professores. Porém, o que os diferencia é a instrumentalização¹⁴, em outras palavras, a fundamentação teórica que orienta os profissionais em suas intervenções, pois há diferentes formas de conduzir a mesma atividade.

Para o desenvolvimento dessas atividades, existem diversas abordagens teóricas. Neste estudo, como descrito acima, a atuação do pedagogo foi abordada segundo os pressupostos de uma perspectiva crítica, de Demerval Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica. Ao especialista em Psicopedagogia, os estudos indicaram que a perspectiva teórica mais destacada foi o Construtivismo de Jean Piaget; enquanto que ao psicólogo escolar foi apresentada uma atuação voltada para uma visão crítica.

Dessa forma, é numa perspectiva crítica que defendemos a atuação dos profissionais que atuam na área da Educação; mas, para dar conta de se inserir

¹⁴Instrumentalização é o ato de instrumentalizar, que por sua vez, significa fazer uso de um instrumento para atingir determinado fim.

criticamente na educação, ele deve fundamentar-se de forma consistente apropriando-se de diferentes elaborações teóricas (Meira, 2003). Como teoria que sustenta um pensamento crítico, essa autora apresenta a Psicologia Histórico-Cultural, segundo “a relação entre o homem e a sociedade é de mediação recíproca, o que significa que os fenômenos psicológicos só podem ser devidamente compreendidos em seu caráter fundamentalmente histórico e social” (Meira, 2003, p. 19).

A Psicologia Histórico-Cultural, neste estudo, pode dar subsídios na compreensão dos processos educativos para uma visão além do indivíduo, da patologização e psicologização dos problemas no processo de escolarização. É importante esclarecer que esta é uma teoria que pode ser utilizada por qualquer profissional que atua na área da Educação, desde que seja bem compreendida e aplicada. Dessa forma, veremos no próximo capítulo alguns fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

3. Psicologia Histórico-Cultural e a Educação Escolar para compreensão do processo ensino-aprendizagem

Nesta seção procuramos, em um primeiro momento, abordar o contexto social em que a Psicologia Histórico-Cultural é fundamentada; em seguida dissertamos sobre a abordagem metodológica do desenvolvimento humano defendida por esta perspectiva, pois esta teoria nos auxilia na compreensão da avaliação do desenvolvimento da criança a partir do método instrumental, o qual explica como se desenvolvem suas funções psíquicas superiores.

Dando prosseguimento, tratamos mais profundamente do desenvolvimento das funções psicológicas (atenção, memória, etc.) em geral, bem como da formação dos conceitos científicos. Por fim, discorreremos sobre a relação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, valorizando o papel da escola e do professor na formação do aluno. Partimos do princípio de que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural podem auxiliar os professores-psicopedagogos numa visão crítica sobre suas atuações nas instituições escolares.

A Psicologia Histórico-Cultural foi fundada pelo pesquisador russo Lev S. Vigotski e seus colaboradores Luria e Leontiev. Nesta abordagem, segundo Shuare (1990), Vigotski foi o primeiro a introduzir o método do Materialismo Histórico-Dialético, reconhecendo a sua importância e valorizando a historicidade e a interação social na formação do psiquismo. Quando propôs sua Psicologia Geral, Vigotski (1996) se empenhou em trazer para a Psicologia, o método citado acima, o qual foi desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

De acordo com Shuare (1990), o pensamento de Vigotski foi profundamente enraizado no momento histórico por ele vivido, na busca da construção de uma sociedade socialista. Tuleski (2009) argumenta que, em sua análise da crise da “velha” Psicologia, Vigotski expressa a luta concreta pós-revolucionária pela superação, por meio do comunismo, das relações capitalistas de produção.

Assim, a construção de sua teoria se deu no período pós-revolucionário, da Rússia, um país enorme em proporções geográficas, mas que vivia em grande atraso econômico e cultural. Conforme Tuleski (2009), após a Guerra Civil e a Guerra Imperialista, o país necessitava, em um curto espaço de tempo, recuperar-se e produzir o suficiente para garantir a sobrevivência e satisfação da população. Para isso, o desenvolvimento do país passaria pela industrialização, que, por sua vez, dependeria do

avanço técnico e da qualificação dos trabalhadores recém-saídos do campo. Neste prisma, de acordo com essa autora, Vigotski desenvolveu sua visão teórica numa sociedade que procurava acabar com o analfabetismo e elaborar programas educacionais que maximizassem as potencialidades das crianças.

No texto “O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica”, escrito em 1927, Vigotski denuncia uma crise metodológica dentro da própria ciência psicológica. Para Vigotski (1996), essa crise originou-se no interior das próprias teorias psicológicas do subjetivismo e do empirismo. O dualismo entre a Reflexologia (empirismo) e a Psicologia subjetiva é identificado no fato de que esta estuda a psique pura, abstrata, sem comportamento, e aquela estuda o comportamento sem psique, não aborda os fenômenos subjetivos. Neste mesmo texto, Vigotski explicou que a Psicologia Geral precisava ter um único objeto de estudo.

Deste modo, as grandes correntes da Psicologia (Personalismo, Gestalt, Reflexologia, Psicanálise, etc.) que foram sendo desenvolvidas no decorrer dos anos apresentavam vários sistemas psicológicos e objetos de estudo diferentes, além de todas quererem transformar os seus conhecimentos em universais, aplicando-os a todos os fenômenos. Com isso, conclui-se que na Psicologia não havia um guia metodológico comum para todas as disciplinas particulares.

Vigotski (1996) constata que a superação destas psicologias só seria possível com a elaboração de uma “nova Psicologia”, a qual ele denominou de Psicologia Geral. A criação dessa “nova Psicologia” seria uma ruptura e superação das duas tendências, por isso mais condizentes com o “novo homem” que se produziria na sociedade socialista. O psicólogo russo buscava construir uma psicologia fundamentada no marxismo, o qual parte de uma filosofia que concebe o homem como um ser social e histórico. Mais especificamente, Vigotski (2007) procurou uma abordagem abrangente, que possibilitasse a descrição e explicação das funções psicológicas superiores em termos aceitáveis para as ciências naturais.

Neste sentido, Tuleski (2008, p.65) explica que “a unidade colocada como necessidade da psicologia e da ciência em geral de sua época, só poderia ser alcançada através de um método unificador”. A autora complementa que esse novo método seria o Materialismo Histórico-Dialético, usado na Psicologia para estudar o homem, um método que visava abranger as questões sociais e no qual esse homem seria compreendido a partir de suas relações. Quanto à “nova Psicologia”, Vigotski (1996) acreditava que, segundo este método, seria importante partir do mais desenvolvido para

compreender o menos desenvolvido, ou seja, seria necessário entender o homem primeiro no seu contexto sociocultural, para então entendê-lo de modo singular. Dessa forma, estudar algo historicamente significa estudá-lo no seu processo de mudança, sendo este um dos requisitos básicos do método dialético.

Vigotski (1996, p. 285) afirma que “(...) o conhecimento científico tem que se libertar da percepção direta” e que “(...) a base do conhecimento científico consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” (p. 289). Os fenômenos psicológicos devem ser estudados considerando-se sua forma, sua totalidade e o momento de sua intervenção, por isso, o pesquisador precisa buscar a essência do fenômeno dentro de um contexto histórico determinado.

Neste enfoque, Shuare (1990), no texto “As influências filosóficas na psicologia soviética”, faz uma análise das contribuições que o materialismo histórico-dialético deu à psicologia soviética, entre elas a concepção da natureza social do homem. Segundo Meira (2003), Marx entendia o homem como um ser histórico e social que se constrói nas e pelas relações sociais, e que precisa entrar em relação com a natureza e com outros homens para atender às próprias necessidades. O homem, como síntese das relações sociais, nunca é só objeto, mas é sujeito das relações sociais e, ao mesmo tempo em que é produto da sociedade, é também quem a produz.

O homem é um ser de natureza social, e tudo o que ele tem de humano provém da sua vida em sociedade, do seio da cultura criada pela humanidade (Leontiev, 1978). Saviani (2005) assinala que o conteúdo da essência humana reside no trabalho, logo, é por meio do trabalho que os homens produzem a si mesmos. Dessa forma, é por meio do trabalho que o homem se apropria da natureza externa a ele e se transforma a si mesmo. Para Engels (1990), o trabalho criou o próprio homem e contribuiu para a consolidação de seus laços societários. De acordo com Lessa e Tonet (2008, p. 17), a teoria de Marx pressupõe que,

Por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos. A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distinto das leis que regem os processos naturais.

Com isso, a diferença fundamental entre o homem e os animais é à força de trabalho, pois “o animal utiliza a natureza exterior e produz modificações nela, pura e simplesmente com sua presença, o homem modifica a natureza e a domina, exerce sobre ela uma influência intencional e planejada a fim de alcançar objetivos previamente planejados” (Engels, 1990, p.22). O homem realiza as modificações na natureza para satisfazer suas necessidades, criando os objetos que Engels, de acordo com Vygotsky (1995), chama de ferramentas¹⁵, o que pressupõe as atividades especificamente humanas, a reação transformadora do homem sobre a natureza, a produção.

Nessa premissa, Engels (1990) defende que o trabalho é condição básica e fundamental de toda a vida humana. Baseado nas afirmações de Darwin a respeito da origem das espécies, Engels escreve que a transformação do macaco em homem se deu por meio de um processo desencadeado por seu modo de vida: a necessidade de caminhar pelo chão, subir em árvores, manipular alimentos. O modo de andar, a anatomia das mãos, a posição da coluna, foram se transformando pela necessidade de novas condutas. A mudança dessas características levou a mudanças ainda mais complexas, uma vez que possibilitou a origem do trabalho humano, com sua origem na construção de instrumentos.

Vygotsky & Luria (1996) destacam outra diferença marcante entre o homem e o animal, mais especificamente entre o homem e o macaco antropóide:

Exatamente a ausência de sequer os começos da fala no sentido mais amplo da palavra – a falta de capacidade de produzir um signo, ou introduzir alguns meios psicológicos auxiliares que por toda parte marcam o comportamento do homem e a cultura do homem – é o que traça a linha divisória entre o macaco e o ser humano mais primitivo (p.86).

Engels (1990), ainda ao escrever “Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem”, destaca a linguagem como condição unicamente humana, e entende que seu surgimento se deu pela necessidade de comunicação entre os homens e

¹⁵ O termo “ferramentas” é utilizado por Vigotski nas Obras Escolhidas, já no livro Formação Social da Mente ele faz uso do termo “instrumento”.

que ela foi desenvolvida por meio do trabalho. Com a evolução do trabalho, a vida se tornava cada vez mais complexa e a comunicação também precisou evoluir.

Desse modo, o trabalho induz a modificações não apenas e puramente biológicas, devido à atividade com instrumentos, mas também modificações de cunho psicológico: o homem, por meio do trabalho, passa a controlar o seu comportamento e ao mesmo tempo, domina a natureza. Como resultado desse processo, temos que o homem singular se humaniza, torna-se parte do gênero humano ao produzir-se a si mesmo por meio do trabalho, entendido por Marx (1982, p.211) como “um processo em que participam o homem e a natureza, um processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”.

No texto “O homem e a Cultura”, Leontiev (1978) pontua a passagem do homem na condição de animal à condição humana, em que este se torna sujeito do processo social de trabalho, primeiramente sob a ação das leis biológicas, pelas quais seus órgãos se adaptam às condições e às necessidades de produção, bem como, pelas leis sócio-históricas que regem o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. Segundo Facci (2003), em nível filogenético, o homem já nasce hominizado, mas é o convívio com outros homens, a interação e apropriação dos bens culturais, no desenvolvimento ontogenético, o que permitirá o desenvolvimento do complexo psiquismo humano.

Dessa forma, a partir do momento em que o homem é hominizado pelas mudanças na sua organização física, ele torna-se *Homo Sapiens*, passando a adotar as leis sócio-históricas. Então o homem passa a ser humanizado quando se apropria da cultura criada pelas gerações antecedentes; conforme Leontiev (1978), o homem aprende a ser homem para viver em sociedade.

No próximo subitem será abordado o processo de humanização.

3.1 O processo de humanização pela apropriação da cultura

O processo de humanização, da transformação em humano, decorre dos processos de objetivação e apropriação. Conforme Facci, Barroco e Leonardo (2009), o homem apropria-se de um objeto natural e o transforma em instrumento para auxiliá-lo em sua relação com a natureza. Em outras palavras, o objeto é objetivado com uma função social e internalizado como característica do gênero humano. Este processo de ação do homem no mundo ocorre a partir de suas necessidades, quando o homem dá um

significado social a um objeto, este passa a satisfazer suas necessidades. A esse respeito assim se expressa, Duarte (1993, p.35):

O homem se apropria da natureza objetivando-se nela para inseri-la em uma atividade social. Sem apropriação da natureza não haveria realidade humana, não haveria a objetivação do homem. Sem objetivar-se através de sua atividade o homem não pode se apropriar de forma humana da natureza.

De acordo com Leontiev (1978), a aprendizagem dos animais resulta de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, já a do homem é um processo de reprodução, nas propriedades dos indivíduos, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana. Nesse processo de reprodução o homem se apropria de instrumentos e signos, os quais lhe permitem apreender, compreender e intervir no mundo.

Para Vygotsky (1995), os instrumentos são meios que servem para dominar os processos da natureza, ou seja, são meios de que o homem lança mão para realizar sua atividade externa. Os instrumentos constituem um produto da evolução histórica da humanidade, enquanto os signos são para Shuare (1990), todo estímulo condicionado criado artificialmente pelo homem que constitui um meio para dominar o comportamento – em outras palavras, são meios artificiais produzidos pelo homem na situação psicológica que cumprem a função de auto-regulação, de controle do comportamento do homem.

Partindo disso, Vygotsky (1995) buscou compreender de que maneira os instrumentos e signos estão mutuamente ligados quanto ao seu emprego, ainda que separados no desenvolvimento cultural da criança, admitindo para isso as três teses seguintes: a primeira tese explica a similaridade entre os instrumentos e signos, pois ambos têm atividade mediadora da ação humana; na segunda tese, são apontadas as divergências: o instrumento é um meio de atividade externo do homem, orientado a modificar a natureza, logo os signos são um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano; a terceira tese mostra a relação entre ambos, pois o desenvolvimento da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica a transformação também de sua própria natureza.

Como esclarece Vygotsky (1995), o uso de meios artificiais, isto é, a transição para a atividade mediada, muda todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas superiores podem operar. Com isso, constata-se que a mediação permite que se desenvolvam as funções psicológicas superiores (memória, atenção, pensamento, imaginação); assim, para os estudos desses processos, Vigotski salienta a importância de se compreender o método instrumental.

No capítulo intitulado “O método instrumental em Psicologia” (Vigotski, 1996), o autor desenvolve algumas ideias a respeito das implicações metodológicas sobre o estudo do psiquismo, mais especificamente sobre o método *instrumental*. Neste método são estabelecidas duas conexões entre o objeto e a operação psicológica. Assim, todo e qualquer ato de comportamento transforma-se em uma operação intelectual mediada por dois tipos de instrumentos, denominados por Vigotski como instrumento técnico e instrumento psicológico.

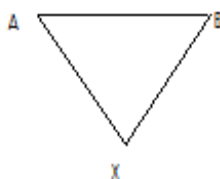
Os instrumentos técnicos têm a função de regular as ações sobre os objetos, já os instrumentos psicológicos são criados artificialmente pelo homem e regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas¹⁶. Segundo Vigotski (1996), os instrumentos técnicos introduzem-se como intermediários entre a atividade do homem e o objeto externo, orientando-se no sentido de provocar mudanças no próprio objeto. Por sua vez, os instrumentos psicológicos provocam modificações na evolução e na estrutura das funções psíquicas, e têm características que geram a configuração do novo ato instrumental. Nas palavras do próprio autor, instrumento psicológico “é um meio de influir em si mesmo (ou no outro), na psique, no comportamento, mas não no objeto” (Vigotski, 1996, p.97).

Neste sentido, Facci e Souza (2011) esclarecem que o emprego de um instrumento psicológico eleva as possibilidades de um comportamento humano, pois põe ao alcance de muitas pessoas todos os resultados de trabalhos dos sujeitos. Neste caso, exemplificando, foi criada a linguagem, os números e a escrita, os quais expandem o conhecimento e as possibilidades de transformação da natureza e do próprio homem. As mesmas autoras complementam que o emprego do instrumento técnico modificou

¹⁶ No Brasil, autores como Rego (1995) e Oliveira (1995) utilizam os termos “instrumento” para se referirem a instrumentos técnicos, e “signos” para se referirem a instrumentos psicológicos.

também a relação entre os homens, através do trabalho, pois foi a partir dele que se tornou possível fabricar os meios de produção e assim, transformar a natureza.

Citemos um exemplo. Quando o homem amarra uma fita no dedo para recordar-se de algo, produz uma mudança no meio externo ao ver a fita no dedo e lembrar-se do que precisava se lembrar. Isto significa que ele está submetido a essa mudança que ele próprio introduziu e que modifica o caráter de sua ação voluntária. Para explicar de forma esquemática o que ocorreu no exemplo acima, Vigotski (1996) utiliza a figura de um triângulo invertido em que existe uma relação entre os pontos A-B. Esta pode ser chamada de estímulo-resposta ou conexão natural (reflexo condicionado). Ao se introduzir nessa relação outro elemento, que Vigotski, chama de instrumento e é caracterizado por outro vértice do triângulo, chamado de X, estabelecem-se mais duas conexões, ou seja, A-X e X-B. O estímulo A provoca uma reação que consiste em encontrar o estímulo X, que influencia, por sua vez, o ponto B; portanto a conexão entre os pontos A e B não se estabelece de forma imediata, mas sim, de forma mediada. O estímulo X pode ser entendido como um signo - no caso mencionado, a fita no dedo. Segue a figura do triângulo invertido:



A criação e o uso desses estímulos artificiais auxiliam o homem no domínio e conquista das formas superiores de comportamento. Estes facilitam a relação entre o ato interno e sua repercussão no ambiente, podendo o homem dominar a si mesmo a partir do meio externo e por meio de instrumentos psicológicos, pois, para Vigotski, todo instrumento é necessariamente um estímulo. “A atividade prática do homem, portanto, se faz duplamente mediada: por um lado, está mediada por ferramentas e, por outro, [...] mediada com a ajuda das palavras” (Vygotsky, 1995, p. 165), realizando a operação intelectual.

Essa mediação é um aspecto essencial para o desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores. O método instrumental, de acordo com Vygotsky (1995), pode ser utilizado para o estudo das funções psicológicas superiores. Para isso, o método possui três momentos determinantes na análise das formas superiores de comportamento. Primeiramente, é realizada uma análise do processo de constituição das funções psicológicas superiores na criança, e não do objeto; num segundo momento a

análise pode se converter em explicação científica do fenômeno e não ficar pautada apenas na mera descrição desse fenômeno; e por último vem a análise genético-experimental, a qual estuda a origem do comportamento, além de, propiciar a investigação do comportamento a partir do ponto de vista histórico (Vigotski, 1996).

Conforme Facci & Souza (2011), a finalidade deste método é compreender como acontece a reestruturação de todas as funções naturais, primárias, orgânicas, de uma determinada criança em um determinado nível de educação. Este método pode ser usado pelos professores-psicopedagogos, envolvidos com a avaliação do processo de escolarização dos alunos no ambiente escolar. “O método instrumental procura oferecer uma interpretação acerca de como a criança realiza em seu processo educacional o que a humanidade realizou no transcurso da longa história do trabalho” (Vigotski, 1996, p.99).

Vygotsky & Luria (1996) defendem que o desenvolvimento da criança pode ser avaliado pela capacidade de utilizar suas funções biológicas e empregar funcionalmente os signos culturais. Assim, para a criança dominar seu comportamento utiliza-se de instrumentos criados pelo homem, os quais dão condições para o surgimento das funções psicológicas superiores. O método instrumental pode ser muito útil para o estudo das funções psicológicas superiores, pois significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. A partir do método instrumental, a avaliação daqueles conhecimentos que estão no nível de desenvolvimento próximo é fundamental. Neste sentido, Vigotski (1996, p. 100) afirma:

A criança se equipa e se reequipa ao longo do seu processo evolutivo com os mais diversos instrumentos; aquela que pertence ao nível superior se diferencia, entre outras coisas, daquela que pertence ao nível inferior pelo nível e pelo tipo de instrumental, isto é, pelo grau de domínio do próprio comportamento. [...] a diferença nos tipos de desenvolvimento infantil está estreitamente vinculada com as características do desenvolvimento instrumental.

Segundo Facci, Eidt e Tuleski (2006), é fundamental, nesse método, investigar os momentos iniciais do desenvolvimento das funções psicológicas superiores numa perspectiva histórica, pois essas funções foram constituídas por diversos processos elementares e primários do comportamento. As mesmas autoras evidenciam que o

principal aspecto do método psicológico de análise proposto por Vigotski é estudar a totalidade, as propriedades e funções das partes que a integram, não como somatória, mas a partir das propriedades particulares que a determinam e que se relacionam.

De forma sintetizada, foi exposta a compreensão do método instrumental. Este pode ser utilizado pelos professores-psicopedagogos para a realização de avaliações do desenvolvimento da criança em seu processo educativo, ou seja, a avaliação das funções psicológicas superiores nas crianças. Assim, propomo-nos, na sequência, analisar o desenvolvimento destas funções.

3.1.1 Desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Neste subitem direcionamos nosso estudo ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais dependem da aquisição da cultura mais elaborada, ou seja, dos conhecimentos científicos que são adquiridos na escola.

Para Leontiev (1978), são as aquisições de conhecimentos elaborados ao longo da história e a capacidade de fazer uso de instrumentos que caracterizam o nível de desenvolvimento psicológico do indivíduo. O processo de aquisição de instrumentos humanos e a habilidade de organizar o próprio comportamento são os indicativos do nível cultural do indivíduo. Desta forma, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, atenção, linguagem, etc.) e a aquisição de instrumentos culturais superam as limitações biológicas à medida que são substituídos os métodos primitivos de atuar na realidade e desenvolvidos outros mais eficientes, originários do processo de evolução histórica.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem início desde a tenra infância. O desenvolvimento psicológico está atrelado ao desenvolvimento orgânico e ao sócio-histórico. Não é fato que, os autores soviéticos não reconhecem o desenvolvimento orgânico e biológico, apenas ele não atribuem exclusivamente a estes fatores uma predominância para o desenvolvimento psíquico humano. A esse respeito, Vigotski (2007) afirma que no processo de constituição humana duas linhas de desenvolvimento se diferenciam quanto à origem, mas se entrelaçam na história do indivíduo: “de um lado os processos elementares, que são de origem biológica; do outro, as funções psicológicas superiores de origem sociocultural” (p.52). Dessa forma, Vygotsky (1995, p. 39) explica que “na filogênese, o sistema da atividade do homem está determinado pelo desenvolvimento dos órgãos bem naturais, bem artificiais. Na

ontogênese, o sistema da atividade da criança está determinado simultaneamente tanto por um como pelo outro”.

Para Vigotski (2001), as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem dos processos psicológicos elementares, que são de origem biológica (estruturas orgânicas). Compreende o russo que a complexa estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento enraizado nas relações entre história individual e história social. De acordo com o autor russo, todas as funções psicológicas superiores – tais como abstração, memória lógica, atenção concentrada e outras funções – caracterizam-se pela utilização de mediadores, por se desenvolverem coletivamente e por serem voluntárias.

A formação das funções psicológicas superiores é decorrente do caráter mediatizado da atividade humana, e amplia as possibilidades de compreensão e intervenção dos homens sobre a realidade. O movimento de internalização dos significados e atribuição do sentido aos objetos pelo homem é decorrente da vida em sociedade, das relações interpessoais. Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está sujeito à evolução da cultura humana e muda em função das transformações histórico-sociais. Desta forma, as funções psicológicas superiores são organizadas em sistemas funcionais, cuja finalidade é organizar adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio.

As funções psicológicas citadas anteriormente (atenção, memória, etc.) estão todas inter-relacionadas, ao passo que, ao se explicar a memória, relaciona-se esta à atenção, e assim por diante. Segundo Vigotski (2001), o que modifica as funções, no movimento da internalização e apropriação das ações e dos objetos, são as relações entre elas.

A memória é entendida por Luria (1991b) como o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios. Como da mesma forma, Vygotsky & Luria (1996) analisam a memória como a plasticidade natural do aparelho neuropsicológico que permite que se fixe ou – por assim dizer – se grave uma impressão percebida.

Em seus estudos sobre a memória, Vygotsky & Luria (1996) constataram que a criança apropria-se de sistemas de memorização já criados pelo homem, ou seja, o homem a leva descobrir o uso funcional de alguns signos para fins de memorização. A

escola é o lugar onde a criança adquire técnicas culturais como, por exemplo, o uso de grãos ou pedras para construir a forma de números. Com isso, “a criança manipula os objetos externos para conseguir o controle do processo interno de memória, isto é característico da primeira técnica cultural que surge para facilitar as funções mentais naturais” (Vygotsky& Luria, 1996, p.188).

O processo de memorização vem acompanhado do processo de reprodução do que fora memorizado. Em seus experimentos, Luria (1991b, p.68) sugeriu

(...) a uma pessoa lembrar seletivamente de um material que lhe foi proposto, conservá-lo e em seguida reproduzi-lo ou memorizá-lo. É natural que nesses casos a pessoa deve distinguir nitidamente o material que lhe propuseram recordar de todas as impressões secundárias e na reprodução limitar-se justamente a esse material, sem introduzir nele quaisquer impressões estranhas ou associações. Por isto a atividade mnésica sempre tem caráter seletivo.

Dessa forma, o que se pretende memorizar precisa ser selecionado. A atenção é uma função psicológica superior que faz a seleção das informações necessárias, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre as demais funções. Portanto, a memória e a atenção estão em constante relação, assim como outras funções.

A atenção, de acordo com Vygotsky& Luria (1996), trata da organização do comportamento, com a criação de um determinado contexto, que prepara o homem para a percepção ou atividade. Ela se divide em dois tipos: a atenção involuntária, em que segundo Luria (1991b), a atenção do homem é atraída por um estímulo forte por um estímulo novo ou por um interesse. Este tipo de atenção ocorre na criança de idade tenra. A atenção voluntária só é própria ao homem, e não aos animais, pois ela consiste em que “o homem pode concentrar arbitrariamente a atenção ora em um ora em outro objeto, inclusive nos casos em que nada muda na situação que o cerca” (Luria, 1991b, p.23).

Não obstante, a atenção torna-se uma função real apenas quando a própria criança domina os recursos de criar os estímulos adicionais que foquem sua atenção em cada um dos componentes de uma situação e que elimine tudo o mais que se encontre em segundo plano. Conforme Luria (1991b), a formação da atenção arbitrária

(voluntária) abre caminho para a compreensão dos mecanismos interiores dessa complexa forma de organização da atividade consciente do homem, que desempenha papel decisivo em toda a sua vida psíquica. O fator fundamental que assegura a formação dessa atenção é representado pela fala, a qual é primeiramente avigorada por uma ampla atividade prática da criança, que em seguida é interiorizada e que vai mediar o comportamento da criança, regulando-o e controlando-o. Com a linguagem, os processos de atenção do homem vão se modificando e passam a ser dirigidos arbitrariamente.

A aquisição da linguagem opera uma revolução nas funções psicológicas superiores da criança quando esta se apropria dela, e essas funções passam gradativamente de primitivas para superiores. Todas as funções (a percepção, a memória, o pensamento e a atenção) vão sendo transformadas, deixando de ser predominantemente involuntárias e passando a voluntárias. Para Vigotski, a linguagem é um signo mediador fundamental para a constituição das funções psicológicas superiores: ela é essencial ao processo de transmissão às novas gerações do conhecimento acumulado pela humanidade, o qual permite o estabelecimento de elos entre o sujeito, os objetos e os outros homens.

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução das tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se então, a base de uma forma nova e superior na atividade das crianças, distinguindo-a dos animais (Vigotski, 1984, p. 31).

O elemento principal da linguagem humana é a palavra, pois é ela quem denomina as coisas e individualiza suas características, e também é ela que constitui ações e relações, codificando nossa experiência. Segundo Luria (1991c), é a palavra que, ao duplicar o mundo, assegura a possibilidade de transmissão da experiência de indivíduo a indivíduo e de assimilar experiências de gerações anteriores. Outra função importante da palavra é seu significado categorial, que, para Luria (1991c), está na

função de abstrair, analisar e generalizar o que a palavra possui. A palavra, de acordo com Tuleski (2009), separa um traço do objeto para inseri-lo numa categoria, generaliza uma coisa para inclui-la na categoria, possuindo a complexa função intelectual de generalização.

A fala, que inicialmente é social e externa, vai sendo internalizada e promovendo a constituição do pensamento. A partir de um momento, a linguagem e o pensamento, que se estabelecem seguindo linhas distintas e independentes, interpenetram-se e o pensamento se faz verbal e a linguagem se faz intelectual. Para Vigotski (2007, p.33),

(...) o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem as formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes do desenvolvimento, se convergem.

No desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida, a linguagem assume função social e emocional como recurso comunicativo. Depois do primeiro ano, verifica-se que o pensamento e a linguagem se inter-relacionam e coincidem, e o comportamento da criança muda, assumindo características humanas. Nessa fase a criança relaciona mecanicamente o objeto ao nome, e posteriormente apropria-se do significado social próprio de cada termo. Conforme Bernardes, Cedro, Moretti e Rigon (2010), a relação entre o signo e o significado envolve ação mental de ideias e associação a uma simples utilização de ideias e associações, uma vez que a criança passa a fazer uso dos primeiros conceitos, identificados como gerais, e a palavra assume para ela função significativa.

A linguagem começa como um ato prático. Isso ocorre quando a criança utiliza a linguagem para atender ao adulto; logo depois ela já é capaz de utilizar sua própria linguagem externa e já dirige sua ação, e mais tarde a linguagem passa a anteceder a ação para, finalmente, ser transformada em linguagem interna, a qual passa a regular a conduta da criança. Como esclarece Vigotski, esse processo ocorre por volta do final do terceiro ano, quando a criança é capaz de raciocinar diante da voz humana de comando e da situação real em si e passa a agir de acordo com o que é significativo para ela. Vigotski (2001, p.105) expõe que “o maior descobrimento na vida da criança, tão

somente se torna possível em uma determinada etapa avançada, a do desenvolvimento do pensamento e da linguagem”.

O pensamento pode ser entendido como reflexo generalizado da realidade, mas a generalização só é possível por meio da linguagem. Sem a utilização da palavra é impossível qualquer generalização: “Só se pode pensar unicamente por meio da palavra. O pensamento é o reflexo da realidade por meio da palavra. O pensamento humano é um pensamento verbal” (Vigotski, 2001. p. 233). Ele possibilita o planejamento e a realização de ações, e é uma função exclusivamente humana.

A escola que proporciona intensa estimulação para o desenvolvimento da linguagem produz também uma série de mudanças na mente da criança. Vygotsky & Luria (1996) assinalam que a escola enriquece o vocabulário, a fala que foi aprendida e por meio da qual se constroem os conceitos, além de alterar o pensamento da criança, permitindo-lhe operar com vários conceitos que anteriormente lhe eram inacessíveis.

De acordo com os mesmos autores, a fala é a função psicológica mais importante, pois representa o mundo externo dentro de nós, regula o comportamento, estimula o pensamento e, lança os alicerces para o desenvolvimento da consciência.

Quanto à consciência, Leontiev (2001) afirma que o seu desenvolvimento é determinado pela evolução da existência. Não é possível a existência de um psiquismo individual sem uma consciência social, pois as particularidades psicológicas da consciência individual só podem ser compreendidas mediante os vínculos sociais no contexto onde o indivíduo está inserido. A esse respeito, Luria (1991a) esclarece que as raízes do surgimento da atividade consciente no homem devem ser procuradas nas condições sociais de vida historicamente formadas. “A consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo e ela adquire certas particularidades conforme as condições econômicas e sociais em que o indivíduo está inserido” (Facci, 2003, p. 153-154).

O surgimento da consciência no homem, segundo Luria (1991a), deve-se a duas condições. A primeira é o processo de preparação do instrumento de trabalho. Não vamos nos alongar nesse tema, pois ele já esteve presente neste texto, mas queremos destacar que o trabalho criou o próprio homem, que por meio dele modificou a natureza e a dominou, criando os instrumentos e signos que o auxiliam na satisfação de suas necessidades. A outra condição é o aparecimento da linguagem, que apresenta três mudanças na consciência do homem:

A primeira dessas mudanças consiste em que, designando os objetos e os eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinação de palavras, a linguagem permite discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória. Resulta daí que o homem está em condições de lidar com os objetos do mundo exterior inclusive quando eles estão ausentes (Luria, 1991a, p. 80).

A segunda mudança que a linguagem provoca na formação da consciência é a possibilidade de garantir o processo de abstração e generalização. Dessa forma, a linguagem funciona como o “veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo” (Luria, 1991c, p.81). A última função essencial da linguagem na constituição da consciência caracteriza a linguagem como um meio de comunicação, de transmissão de informações que se formaram na história social da humanidade.

Luria (1991c), em seus trabalhos, constata que a importância da linguagem para o desenvolvimento da consciência está no fato de ela penetrar em todos os campos da atividade consciente do homem, elevando a um novo nível o desdobramento dos processos psicológicos superiores. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o fundamento de toda existência consciente do ser humano. Vygotsky (1995) afirma que sem o pensamento em conceitos é impossível a consciência do ser humano.

Dessa forma, no próximo subitem desta seção, trabalharemos sobre outra questão importante do desenvolvimento do pensamento e da linguagem: trata-se da formação de conceitos, com o intuito de pensar em uma compreensão por parte dos professores-psicopedagogos sobre todos os estágios pelos quais os alunos passam durante o processo de formação dos conceitos para constituir o seu desenvolvimento psicológico.

3.1.2 O desenvolvimento psicológico e a formação dos conceitos

Pretendemos compreender neste subitem o processo de formação dos conceitos. Para isso, iniciamos com Facci (2004a, p.211), segundo a qual “na formação de conceitos estão presentes todas as funções intelectuais básicas e, desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre pela influência constante da

comunicação entre ela e os adultos”. A linguagem, além de proporcionar à criança e ao adulto que se comuniquem, também tem como função organizar o desenvolvimento psicológico da criança. Essa função ocorre com o desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores, através de processos mediados por signos. Como melhor esclarece Facci (2004a, p.212),

O processo de formação de conceitos pressupõe a aprendizagem do domínio do curso dos processos psíquicos próprios, mediante a utilização de palavras e signos. Esse processo exige o emprego funcional das palavras ou outros signos que são utilizados como meios para dirigir ativamente a atenção, analisar e destacar seus atributos, para abstraí-los e sintetizá-los.

O emprego funcional da palavra ou de outro signo é parte essencial de todo o processo de formação de conceitos, pois tem papel de meio na formação de um conceito. Vigotski (2001, p. 246), ao se referir a conceito, afirma que

(...) um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização.

Quando uma criança pequena aprende uma palavra nova e esta se relaciona a um determinado significado, o seu desenvolvimento está apenas começando, pois os conceitos evoluem com os significados das palavras. O que ocorre nesse desenvolvimento é que no começo a palavra é uma generalização do tipo elementar que acontece à medida que a criança vai se desenvolvendo. Esta generalização é substituída por generalizações de tipos mais elevados, resultando na formação dos verdadeiros conceitos. Facci (2003) complementa que os conceitos envolvem um sistema de relações e generalizações contido nas palavras e determinado por um processo histórico.

O contexto cultural onde o indivíduo se desenvolve vai lhe fornecer os significados das palavras do grupo em que está inserido.

O processo de formação dos conceitos requer o desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores, como atenção, memória, abstração, e outras. Vigotski (2001), em suas pesquisas, considera que o desenvolvimento dos processos que culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância; assim se formam as funções psicológicas superiores, que constituem a base psicológica desse processo, configurando-se só na puberdade; portanto só o adolescente chega a assimilar esse processo.

No capítulo “Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos” Vigotski (2001) afirma que o desenvolvimento do conceito na criança passa por três períodos: agrupamentos sincréticos, formação por complexos e o conceito propriamente dito. O primeiro estágio de formação de conceitos, o de *agrupamentos sincréticos*, manifesta-se em crianças de tenra idade. Neste estágio as crianças fazem o agrupamento de um aglomerado de objetos, os quais serão discriminados e não possuem embasamento interno, nem há relação entre as partes que a compõem. Isto implica, numa extensão difusa e não direcionada do significado da palavra ou do signo que a substitui. Segundo Facci (2003), o significado da palavra não está completamente definido; ela é um conglomerado uniforme e sincrético de elementos individuais que, de acordo com a percepção da criança, estão, de algum modo, relacionados entre si em uma imagem.

De acordo com Vigotski (2001), esse estágio se divide em três fases: A primeira fase é a de formação da imagem sincrética, que corresponde ao significado da palavra que combina perfeitamente com o período de provas e erros no pensamento infantil; na segunda fase a imagem sincrética configura-se com base nas leis da percepção e organização do campo visual da criança, que se orienta pelos vínculos subjetivos da sua própria percepção; na terceira fase, a imagem sincrética, equivalente ao conceito, configura-se numa base mais complexa e se apoia na atribuição a um único significado aos representantes dos grupos, mas ainda a nova formação continua sem nexos.

O segundo grande estágio no desenvolvimento dos conceitos é denominado de *pensamento por complexos*, em que as “generalizações criadas por intermédio desse modo de pensamento representam, pela estrutura, complexo de objetos particulares concretos, [...] de vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos” (Vigotski, 2001, p. 178-179). O pensamento por complexo difere do estágio anterior, pois se constitui de pensamento coerente e objetivo, porém as leis que regem a

formação de complexos não são ainda aquelas que determinam o pensamento conceitual do adolescente.

Neste sentido, Facci (2003) explica, que nos conceitos, os objetos são generalizados segundo um só atributo, enquanto nos complexos estão organizados por múltiplos vínculos reais e refletem uma conexão prática, casual e concreta. Vigotski (2001), em suas investigações determinou cinco fases básicas de sistema complexo, em que se baseiam as generalizações do pensamento da criança. A primeira fase de complexo é do tipo associativo, que se fundamenta em qualquer vínculo associativo que a criança constitui com algum traço do objeto, o qual serve de núcleo do futuro complexo no experimento. “Em torno desse núcleo a criança pode construir todo um complexo, acrescentar ao objeto nuclear outro, que tenha a mesma cor, um outro que se assemelhe na forma, ao tamanho ou qualquer outro atributo que lhe chame a atenção” (Vigotski, 2001, p. 183). Assim, nesta fase, as crianças param de chamar um objeto pelo nome, pois passam a relacioná-lo ao complexo a que este esteja vinculado.

Posteriormente, o sistema complexo é denominado de *complexo coleção*, o qual consiste em combinar objetos e imagens concretas das coisas em grupos particulares, que lembram o que chamamos de coleção. Nessa fase o desenvolvimento do pensamento da criança, tem origem em sua atividade prática e direta, em que ela atua com coleções de objetos formando um conjunto - por exemplo, uma camiseta, um cinto e uma bermuda formam um conjunto de roupas que a criança usa.

O terceiro tipo de complexos, chamado de *complexo em cadeia*, caracteriza-se pelos “princípios da combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única, e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia” (Vigotski, 2001, p.185). Em outras palavras, a criança organiza uma sequência de alguns objetos que estão associados de alguma forma, e mais adiante ela passa a se orientar por outro traço do objeto. Assim, o final da cadeia pode não ter nada em comum com o início, há apenas uma relação entre elementos isolados.

Prosseguindo, temos o *complexo difuso*, que segundo Vigotski (2001), combina por meio de vínculos difusos e indefinidos os grupos diretamente complexos de imagens ou objetos. Neste caso, a criança escolhe brincar com frutas de plástico, uma laranja, em seguida uma maçã, uma vez que a maçã é redonda como a laranja, e depois a essas frutas juntam-se melão, banana e uvas. Com isso, constata-se que os grupos de objetos são formados por meio de conexões difusas e indeterminados. Este complexo combina objetos que estão fora da experiência prática da criança.

A última fase do sistema complexo é a da *formação do pseudoconceito*, o tipo mais desenvolvido de pensamento por complexos. É a forma mais difundida e quase exclusiva de pensamento na idade pré-escolar. O pseudoconceito é “fenotipicamente” semelhante ao conceito, pela aparência praticamente concorda com os significados das palavras para os adultos, mas no seu interior difere profundamente delas. Para Facci (2003), a criança reúne as figuras baseando-se em suas conexões aparentes, concretas, firmando-se em simples associações; mas constrói um complexo limitado a um único tipo de relação.

O que ocorre é que a criança na apropriação da linguagem, já recebe pronto, na comunicação verbal dos adultos, o significado das palavras, ou seja, lhe é passado uma série de objetos concretos que são generalizados por aquela palavra. A linguagem do meio em que vive, com seus significados estáveis e permanentes, vai indicar o caminho que as generalizações infantis seguirão. Dessa forma, os adultos podem designar a direção do desenvolvimento das generalizações, porém não podem comunicar a sua forma de pensar. O pseudoconceito constitui o elo entre o pensamento por complexos e a formação de conceitos propriamente ditos, isto é, entre o pensamento concreto-metafórico e o pensamento abstrato da criança.

O terceiro estágio do desenvolvimento do pensamento infantil é definido como *formação de conceitos* e se diferencia da fase anterior – (pensamento por complexos) por suas fases não acontecerem cronologicamente e sequencialmente, uma após a outra. “Os pseudoconceitos constituem uma forma de transição que ocorre também com frequência no pensamento cotidiano, [...] quando a criança domina a forma superior de pensamento – o pensamento por conceitos, ela tampouco deixa de utilizar outras formas mais elementares” (Facci, 2003, p.165); o que se sucede é que os pseudoconceitos, ou conceitos mais elementares, vão sendo superados por verdadeiros conceitos.

A formação de conceitos é um estágio que se divide em duas fases. A primeira, mais próxima dos pseudoconceitos, é chamada de estágio da abstração. Como o nome mesmo do estágio já diz, o objetivo, neste estágio, é abstrair, isolar elementos para assim formar conceitos. De acordo com Facci (2003), a criança faz um agrupamento de objetos com base na máxima semelhança possível e abstrai um conjunto de características, mas sem distingui-las claramente entre si, baseando-se apenas numa impressão vaga e geral da semelhança entre os objetos.

A fase seguinte é denominada de *estágio de conceitos potenciais*, no qual Vigotski (2001) enfatiza que a criança costuma destacar um grupo de objetos que ela

generaliza, depois de reunidos segundo um atributo comum. Os conceitos potenciais exercem papel fundamental na evolução dos conceitos infantis, pois, abstraindo determinados atributos, a criança extingue a situação concreta e assim inventa uma nova combinação de atributos em nova base.

Sobre isso, Vigotski (2001), acentua que somente o domínio do processo de abstração, juntamente com o desenvolvimento do pensamento por complexos, pode levar a criança a formar os verdadeiros conceitos. O mesmo autor complementa que o conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e é quando a síntese alcançada vira a forma principal de pensamento, que a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a rodeia.

O pensamento por conceitos será alcançado na fase da adolescência, e mesmo assim, a criança continua a usar as formas mais elementares de pensamento. Como nem mesmo o adulto pensa sempre por conceitos, o adolescente transita entre o nível do pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. Conclui-se com isso que a adolescência é um período de crise e amadurecimento do pensamento. “A formação dos conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente, [...] só como resultado da solução desse problema surge o conceito” (Vigotski, 2001, p. 237).

Os conceitos podem ser definidos como atos de generalização, como representações da realidade rotuladas por signos específicos, as palavras, e determinadas histórico-culturalmente; são, portanto, ferramentas do pensamento, pois permitem que o sujeito opere mentalmente com aquilo que não está imediatamente presente. Facci (2003, p.167) assim comenta a questão:

A palavra tem um papel fundamental no processo de formação dos verdadeiros conceitos, pois, utilizando a palavra, a criança dirige deliberadamente sua atenção para determinados atributos. Servindo-se das palavras, ela sintetiza, simboliza o conceito abstrato e o utiliza como signo. A palavra é um signo que pode ser utilizado de várias formas e pode servir como meio para diversas operações intelectuais.

Assim, o conceito se estabelece durante uma operação intelectual. Ele não é resultado de simples associações, pois em sua formação intervém em todas as funções intelectuais, em uma combinação original, “[...] cujo fator central é o uso funcional da

palavra como meio de orientação deliberada da atenção, da abstração, da seleção de atributos e simbolização com a ajuda do signo” (Vigotski, 2001, p. 236).

Nesta perspectiva teórica, cabe abordarmos, tanto os conceitos espontâneos ou cotidianos como os científicos ou não cotidianos. Os conceitos científicos, para Vigotski (2001), são apropriados com base em outros conceitos já internalizados pela criança, ou seja, os conceitos científicos começam sua vida pelo nível em que o conceito espontâneo da criança ainda não atingiu o desenvolvimento. Estes conceitos científicos são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolares. Esse tipo de conceito tem início numa atividade mediada, com um objeto de conhecimento, em uma atividade de caráter consciente e intencional, como são as atividades desenvolvidas na escola entre o aluno e o professor.

Os conceitos espontâneos referem-se àqueles conceitos “construídos a partir de observações, manipulação e vivência direta da criança” (Vigotski, 2001). São aqueles conceitos formados no cotidiano, na comunicação direta da criança com os adultos; são uma forma rudimentar de construção de significados, e se desenvolvem no decorrer da atividade prática, das interações sociais imediatas.

Vigotski (2001) aponta que o curso do desenvolvimento dos conceitos científicos não coincide com o do desenvolvimento dos espontâneos, mas existe entre ambos uma relação de profunda reciprocidade, que seria impossível se os caminhos percorridos no desenvolvimento destes fossem idênticos. O mesmo autor acrescenta, que o desenvolvimento do conceito espontâneo na criança deve atingir um determinado nível para que a criança possa apreender o conceito científico e tomar consciência dele. Por meio dos conceitos científicos, a tomada de consciência começa a adentrar o conceito infantil.

Pasqualini (2006) assim caracteriza o grau de consciência da criança ao operar com conceitos espontâneos e com científicos:

No conceito espontâneo, a criança toma consciência do *objeto* em proporções bem maiores do que do próprio *conceito*; sua formação parte da relação da criança com objetos vivos e reais. Os conceitos espontâneos situam-se no campo da experiência e da concretude e se caracterizam por sua riqueza de conteúdo empírico e sua vinculação com a experiência *pessoal* da criança. A criança compreende as causas e relações mais simples, mas não tem consciência dessa compreensão,

e emprega espontaneamente o conceito de forma adequada em sua vivência, mas tem dificuldades em empregar o conceito abstratamente. (...) No conceito científico, por sua vez, a criança toma consciência do *conceito* bem melhor do que do *objeto* nele representado; seu desenvolvimento parte da consciência e da aplicação voluntária do conceito. (p. 176-177)

Diante dessas argumentações, destacamos que, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, é importante que os professores-psicopedagogos tenham conhecimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da formação de conceitos, principalmente dos conceitos científicos, partindo do princípio de que estes são apropriados por meio da colaboração sistemática entre o professor e a criança. Essa mediação ressalta que o papel da linguagem é fundamental para o desenvolvimento do pensamento, isto é, dos processos psicológicos superiores, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos. Assim, a escola tem como função trabalhar com os conceitos científicos, sistematizando e organizando os conteúdos, pois a apropriação destes conceitos por parte dos alunos concorre para a formação dos seus processos psicológicos superiores. Isso será melhor elucidado no tópico a seguir.

3.1.3 O papel da escola no processo de formação dos processos psicológicos superiores

A educação escolar tem um importante papel nesse processo de transformação das funções psicológicas elementares em superiores, por meio do ensino dos conhecimentos científicos. Vigotski defendia uma escola de qualidade, em que a educação escolar teria o compromisso de favorecer aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, a partir das mediações, ao serem transmitidos os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade.

Segundo Duarte (2000, p.110), a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois “possibilita a apropriação do conhecimento, objetivo historicamente acumulado, como forma de instrumentalização do indivíduo, que não é passivo neste processo, mas que se torna “sujeito” de suas ações”. Além disso, a escola é uma instituição onde a criança tem a oportunidade de se inserir na sociedade e, na coletividade, contribuir para transformações na estrutura social.

Para Meira (2003), a educação deve desempenhar um papel central na transformação do homem. Nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alterações do tipo humano histórico. Desse modo, todos os cidadãos têm direito a uma educação de qualidade, já que a concretização da humanidade em cada homem se dá pela apropriação da cultura humana.

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente promovida por fins. Daí o trabalho educativo, diferencia-se de formas espontâneas de educação, ocorrida em outras atividades, também dirigida por fins, mas que não são de produzir a humanidade nos indivíduos. Quando isso ocorre nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção educativa é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo não tão óbvio, mas também presente, é de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo (Duarte, 2000, p. 88)

Neste prisma a educação é essencial, pois, de acordo com Leontiev (1978, p.267), ela se caracteriza por um “processo de humanização, que permite aos homens o desenvolvimento de suas aptidões, numa apropriação do que se constituiu historicamente pela humanidade, através das interações sociais estabelecidas”.

Neste sentido, Bock (2000) afirma que a educação escolar tem como princípio fundamental possibilitar o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas, sendo entendida como um meio de conduzir o indivíduo ao processo de humanização.

Saviani (2003) defende que a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos desse saber. Para esse autor, o conteúdo fundamental da escola elementar é ler, escrever, contar, e conhecer os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humana).

A função da educação escolar, criada para difundir conhecimento científico, é a de proporcionar a compreensão do significado de seus conceitos. De acordo com Bernardes, Cedro, Moretti e Rigon (2010), este objetivo implica criar condições para

que as gerações posteriores compreendam a necessidade humana que gerou a criação do conceito, bem como seu processo de desenvolvimento.

Conforme Vigotski (2001), cabe à escola a transmissão do saber sistematizado, e é pela mediação promovida pelo professor que a criança se apropria do conhecimento científico e desenvolve-se psicologicamente. O professor, então, como expõe Facci (2004a), constitui-se como mediador entre os conteúdos curriculares e os alunos no processo ensino-aprendizagem. “O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, ajudando a criança a guiar o seu comportamento” (Facci, 2007, p. 151). Destarte, o professor atua como mediador entre os conceitos científicos e o aluno, levando este a resolver os problemas escolares utilizando os conhecimentos da prática, mas relacionando-os com as teorias expostas sobre o assunto.

Assim como afirma Saviani (2003), o professor precisa converter o saber objetivo em saber escolar, de modo a torná-lo assimilável para o aluno, de tal forma que este passe gradativamente do não domínio ao domínio dos conhecimentos científicos. No entanto, segundo Facci (2003), para fazer que os alunos se apropriem do conhecimento, o professor deve desenvolver métodos que conduzam ao desenvolvimento das potencialidades mentais, precisa estabelecer uma programação de ensino, uma sistematização de conhecimentos que sirva de base para a formação de um verdadeiro desenvolvimento mental.

O professor tem a oferecer uma grande contribuição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os conteúdos por ele trabalhados no processo educativo criam, em nível individual, novas estruturas mentais evolutivas, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento da criança. O novo conhecimento e o controle das funções psicológicas, precisamente, enriquecem a criança e transformam sua psique.

Por outro lado, Facci (2007) salienta que os professores, em muitas situações, não sabem como provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seus alunos e nem sempre têm noção de quanto o conteúdo trabalhado em sua disciplina provoca o desenvolvimento do aluno. De forma resumida, “o professor domina determinados conhecimentos que o aluno não tem e deve transmiti-los aos estudantes; ele deve ter autoridade profissional e produzir, de forma deliberada, a aprendizagem como resultado do ensino” (Facci, 2003, p.183). O professor possui um conhecimento, que deverá passar a seus alunos, por isso, além desse conhecimento, ele necessita

conhecer a formação dos conceitos científicos e a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos.

A aprendizagem desses conhecimentos científicos na escola ocorrerá por meio do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o desenvolvimento e a aprendizagem não são independentes, como também não se sobrepõem um ao outro, ou seja, o processo de desenvolvimento segue a aprendizagem. O desenvolvimento ocorre em dois níveis: o real, que consiste naquilo que o indivíduo consegue fazer sozinho, e o desenvolvimento próximo, que se forma pelos conteúdos que o indivíduo consegue executar com ajuda ou por imitação (Vigotski, 1984).

A esse respeito Vigotski (2001) afirma que a aprendizagem deve focar a zona de desenvolvimento próximo, ou seja, as funções que ainda não estão desenvolvidas completamente. O ensino adequado é o que tem em vista os conhecimentos que a criança não consegue fazer sozinha, mas que ela pode realizar com o auxílio de outrem ou por imitação.

Assim, a estrutura que não está consolidada no presente e encontra-se na zona de desenvolvimento próximo¹⁷, por influência do processo de aprendizagem transforma-se desenvolvimento real, é automatizado e internalizado e torna-se parte da estrutura psíquica. Desta forma, o conhecimento do indivíduo é transformado continuamente pelas novas informações de que ele se apropria e pelas experiências vividas. O processo de desenvolvimento do ser humano é contínuo e está intrinsecamente ligado à aprendizagem, sendo por ela modificado.

De acordo com Vigotski (2001), a escola deve trabalhar com o nível de desenvolvimento próximo, pois ensinar a criança o que ela já sabe é estéril, já que o intuito é ter um ensino que proporcione o domínio na utilização dos mediadores culturais. A aprendizagem escolar, então, leva ao desenvolvimento do indivíduo, bem como à formação dos conceitos científicos.

Para o psicólogo russo, o ensino não pode se submeter ao desenvolvimento real¹⁸. Ao contrário, deve se adiantar e ativar os processos de desenvolvimento:

A investigação mostra sem lugar a dúvidas que o que se acha na zona de desenvolvimento próximo num determinado estágio que se realiza

¹⁷Zona de Desenvolvimento Proximal ou Zona de Desenvolvimento Potencial em algumas traduções.

¹⁸ Ou Zona de Desenvolvimento Efetivo.

e passa no estágio seguinte ao nível de desenvolvimento real. Com outras palavras, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesma amanhã. Por isso, parece verossímil que a instrução e o desenvolvimento na escola guardem a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento real. Na idade infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. A instrução é possível onde cabe a imitação. (...). O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento que se acham agora na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1995, p. 241-242).

Duarte (2001), ao referir-se a importância da zona de desenvolvimento próximo para o processo educacional no contexto escolar, afirma:

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir a criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionado o que desses conteúdos se encontra, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além da dela, o ensino fracassará, porque a criança é incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requer da criança aquilo que já se formou no seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas (Duarte, 2001, p. 98).

Vigotski (2007) complementa destacando a zona de desenvolvimento próximo como um conhecimento por meio do qual, os profissionais da educação poderão

entender o curso interno do desenvolvimento. Assim, a zona de desenvolvimento próximo permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, mas também aquilo que está em processo de maturação (Vigotski, 2007). O trabalho do profissional que trabalha com o processo de escolarização dos alunos deve-se centrar na análise do que está no nível de desenvolvimento próximo do aluno, e não no que está no nível de desenvolvimento real. Interessa saber como os alunos utilizam os recursos mediadores disponibilizados no ambiente para resolver os problemas propostos.

Dessa forma, por meio da zona de desenvolvimento próximo os conteúdos científicos poderão ser aprendidos pelos alunos, resultando em saltos qualitativos no seu desenvolvimento. Cabe, então ao professor, fazer a mediação entre os alunos e os conteúdos curriculares, o que contribuirá para construir a consciência reflexiva da criança. Os conteúdos trabalhados pelos professores criam novas estruturas mentais. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (Vigotski, 2007, p.100).

A imitação é um dos meios pelos quais as crianças adquirem os conhecimentos, e segundo Vigotski (2001), é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. De modo geral a aprendizagem se organiza com base na imitação, pois na escola a criança aprende o que não sabe fazer sozinha, com a colaboração e orientação do professor. Vigotski (2001) acreditava que o momento central para a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de a criança, por meio da imitação, passar daquilo que ela não consegue para aquilo que ela sabe fazer.

Vigotski (2001) defende que, ao imitar, a criança executa atividades que estão muito além das suas capacidades. “[...] As condições expostas nos impõem a renúncia da ideia que reduz a essência da imitação à simples formação de hábitos e compreender a imitação como um fator essencial no desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano” (Vigotski, 2001, p.138).

Neste sentido, o processo de aprendizagem está atrelado ao desenvolvimento e este segue a aprendizagem, conforme explicita Vigotski (2007):

(...) aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vigotski, 2007, p.47).

Primeiramente, para Vigotski (2001), a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. Por exemplo, a criança aprende a escrever o nome das frutas, mas já antes de ir à escola ela havia comido, comprado, visto algumas frutas. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato com a criança na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os seus primeiros dias de vida.

Dessa forma, estes dois processos não coincidem imediatamente, estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento (Vigotski, 2001). A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Por exemplo, a criança aprende a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe asseguram a linguagem escrita, então essa aprendizagem lhe assegura condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que se encontram na zona de desenvolvimento próximo.

Podemos então concluir que a educação escolar é relevante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a aquisição dos conhecimentos científicos, o que se dá por meio de instrumentos e signos. Essa aquisição se dará pela mediação e direção do professor, o qual tem como função importante contribuir para o desenvolvimento psíquico dos alunos. Neste contexto, o objetivo maior dos professores-psicopedagogos – é desenvolver estratégias para que as ações sejam concretas e com propostas contextualizadas, comprometendo-se com a construção de um processo educacional que prime pela apropriação do conhecimento científico por todos os indivíduos que passam pela escola. Assim sendo, entendemos a Psicologia Histórico-Cultural como uma abordagem teórica capaz de subsidiar o trabalho destes profissionais no contexto escolar de forma crítica e transformadora.

Considerando que a visão do processo ensino-aprendizagem é aspecto fundamental e imprescindível para a compreensão de toda a trama que envolve as questões escolares, assim, conhecer a Psicologia Histórico-Cultural é importante para a compreensão da queixa escolar á medida que permite um olhar crítico sobre este fenômeno. Como esclarece Bray (2009), primeiro porque situa os problemas no processo de escolarização como fenômenos historicamente produzidos, assim a queixa deve ser entendida em sua totalidade, englobando fatores sociais e históricos. Além disso, explica como ocorre o desenvolvimento do comportamento e da aprendizagem da criança, permitindo que a queixa seja pensada como um fenômeno produzido na nossa sociedade atual. Tomamos como base alguns preceitos da teoria de Vigotski, que foram apresentados nesta seção, para nos auxiliar na análise do próximo capítulo. Neste, buscamos entender como é atuação do professor-psicopedagogo na escola frente ao processo de escolarização.

4. Do processo do desenvolvimento da pesquisa empírica: conhecendo quem é o professor-psicopedagogo e suas implicações no processo de escolarização.

Esta pesquisa tem caráter empírico e baseia-se em alguns fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural para analisar o processo educativo em suas inter-relações com o processo histórico. Para isso, resgata historicamente a relação entre Psicologia Escolar, Pedagogia e Psicopedagogia. É neste movimento de análise crítica, pela perspectiva histórica, que este trabalho se inscreve, tendo como tema central o estudo sobre a atuação do professor-psicopedagogo e as implicações desta atuação no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Meira (2003), a Psicologia Histórico-Cultural entende o homem como um ser histórico e social, que se constrói nas e pelas relações sociais, e que precisa entrar em relação com a natureza e com outros homens para que suas necessidades sejam atendidas. O homem, nunca é só objeto, mas é sujeito das relações sociais e, ao mesmo tempo que, é produto da sociedade, é também quem a produz.

Nesta linha de raciocínio, Vigotski (1996, p. 285) afirma que “(...) o conhecimento científico tem que se libertar da percepção direta” e que “(...) a base do conhecimento científico consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” (p. 289). No estudo dos fenômenos psicológicos devem ser considerados sua forma, totalidade e o momento de sua intervenção, por isso, o pesquisador precisa buscar a essência do fenômeno dentro de um contexto histórico determinado. Assim, o intuito é a superação do aparente na busca da essência do fenômeno.

Neste sentido, Duarte (2000, p.102) salienta que “a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica”.

A pesquisa empírica aqui desenvolvida envolveu profissionais que atuam na área da Educação que exercem a função de professor-psicopedagogo na escola, e a coleta de dados foi feita utilizando-se da técnica da entrevista. Para Lüdke & André (1986), a entrevista se caracteriza por propiciar uma relação de interação, numa atmosfera que envolve o entrevistador e o entrevistado. Para esses autores, a entrevista semiestruturada é um instrumento flexível, adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação, e esclarecem:

[...] não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista [...] permite correções, esclarecimentos e adaptações (p.33-34).

Aguiar (2001) explica que a fala é fundamental para a análise, mas não abarca a totalidade, sendo preciso se ater ao processo, à gênese, às prioridades essenciais. “As falas dos sujeitos são construções” (p.134), atribuem determinações históricas, sociais e individuais, e é o pesquisador que vai em busca da essência, vai apreender o sentido constituído pelo sujeito por essas determinações. Assim, “para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala” (Aguiar, 2001, p. 130). As palavras são compreendidas como pontos de partida para empreender a constituição da subjetividade.

Nesse sentido, as entrevistas foram analisadas de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (1977, p.34), que a define como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Esse processo de análise tenta organizar por categorias as informações adquiridas durante a entrevista, para em seguida esses dados serem tratados através da análise categorial. A análise categorial é compreendida por Bardin (1977) como uma análise que funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, ou categorias, fazendo reagrupamentos analógicos. Para classificar os elementos em categorias é preciso identificar o que eles têm em comum e permite seu agrupamento.

4.1 Participantes

QUADRO 1 - Caracterização dos participantes

Sexo	01 masculino; 09 femininos.
Idade	Entre 20 e 30 anos: 02 ; Entre 31 e 40 anos: 02 ; Entre 41 e 50 anos: 03 ; Entre 51 e 60 anos: 03 .
Graduação	Pedagogia: 07 ; Letras: 01 ; Normal Superior: 01 ; Filosofia: 04
Tempo de Serviço	De 1 a 10 anos: 06 ; Entre 11 e 20 anos: 04
Pós-graduação	09 possuem Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional; 01 possui Especialização em Psicopedagogia Institucional; 01 possui mestrado, entre outras especializações.

Participaram desta pesquisa dez professores-psicopedagogos que atuam em cinco escolas públicas, de um município do Oeste do Paraná. Cada escola tem um professor-psicopedagogo por turno, ou seja, um no período matutino e um no vespertino. Para se manter o sigilo das identidades dos participantes, estes foram referidos pela letra “P” seguida de um número que corresponde a uma ordem eventual estabelecida pela pesquisadora (P1 – participante 1) e assim sucessivamente.

Quanto ao sexo, como pode ser observado no quadro 1, nove participantes são do sexo feminino e um do sexo masculino. Em relação ao grau de escolaridade, todos possuem curso superior, sendo que cinco têm graduação apenas em Pedagogia, um é graduado em Pedagogia e Filosofia, um em Letras, um no curso Normal Superior, um em Filosofia e um em Pedagogia, Letras e Filosofia. Desses, nove professores-psicopedagogos possuem especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e apenas um possui especialização em Psicopedagogia Institucional. Além disso, entre os entrevistados havia um que possuía especialização em Pedagogia Empresarial, um com especialização em Pedagogia Social, um com especialização em Educação Infantil, um com especialização em Deficiência Mental, um com especialização em Metodologia do Ensino Superior, dois com especialização em Alfabetização, dois com especialização em Educação Especial e um com mestrado em Letras e Metodologia do Ensino da Matemática.

Com relação à idade, dois participantes têm entre 20 e 30 anos; dois entrevistados estão com idade entre 31 e 40 anos; três apresentam-se com idade entre 41

e 50 anos e três têm idades entre 51 e 60 anos. No que se refere ao tempo de experiência profissional como professor-psicopedagogo há seis participantes que trabalham de 1 a 10 anos e os demais (quatro) trabalham nesta área por tempos que vão de 11 a 20 anos. Três participantes também atuam em outro turno como professor, e os demais, apenas como professor-psicopedagogo.

4.2 Caracterização das escolas

Neste item serão apresentados dados referentes a cada escola participante da pesquisa. Para uma melhor compreensão do contexto em que trabalhavam os participantes da pesquisa, descrevemos algumas características das instituições, com base nas informações extraídas do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola. Este documento da escola foi fornecido pelas diretoras, não podendo ser citada a origem devido ao sigilo firmado com as instituições. Dessa forma, para manter ocultas as instituições e resguardar seus nomes, elas foram denominadas Escola A, B, C, D e E.

Vale salientar que o cargo de professor-psicopedagogo nas escolas partiu de um projeto criado pela Secretaria de Educação de um município do Oeste do Paraná, o qual foi denominado Projeto de Psicopedagogia. Este projeto foi criado pela equipe da Divisão de Educação Especial (atual, Núcleo de Educação e Pesquisa- NEP) da Secretaria de Educação, esta equipe é composta por psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e educadores físicos. Dessa forma, consideramos necessário apresentar alguns fragmentos deste projeto, para melhor compreensão do que os participantes da pesquisa estão fazendo nas escolas. Da mesma forma que do PPP, não poderá ser divulgada a fonte desse projeto, tendo-se em vista o sigilo do município.

Segundo informações fornecidas por uma das profissionais que compõem a equipe do NEP, existem dois projetos de Psicopedagogia: o primeiro instituído no ano de 2002, e o segundo reformula no ano de 2009. Na introdução do II Projeto de Psicopedagogia, o qual foi fornecido por uma das entrevistadas, observa-se que os objetivos do primeiro projeto foram alcançados, como pode ser observado a seguir: “Considerando ter atendido o propósito inicial de sua estruturação, pode-se afirmar que a Psicopedagogia alcançou seu objetivo, atendendo a demanda reprimida das escolas no que diz respeito à avaliação, encaminhamentos e intervenções imediatas com o sujeito” (II Projeto de Psicopedagogia, p.1).

De acordo com esta profissional, as razões que levaram a equipe a formular o I Projeto de Psicopedagogia referem-se à retirada do professor da sala de reforço, para a introdução de um profissional que realizasse um trabalho mais significativo com as crianças com dificuldades escolares. O serviço oferecido nas Salas de Reforço não estava apresentando resultados expressivos, como esclareceu a própria profissional do NEP, era um trabalho apenas remediativo. Dessa forma, a construção deste projeto disponibilizou nas escolas um profissional que pudesse auxiliar na análise e identificação de dificuldades que surgem no processo ensino-aprendizagem.

O II Projeto de Psicopedagogia foi reformulado conforme se apresenta neste trecho:

Porém, após esse período de atividade intensa, outras especificidades surgem, tornando-se indispensável à continuidade do trabalho da Psicopedagogia nas escolas, atrelada a um novo direcionamento teórico e prático [...] busca-se evidenciar o trabalho institucional [...] alicerçando este estudo nas bases teóricas de Vigotski e colaboradores (II Projeto de Psicopedagogia, p.1).

A partir deste trecho, observa-se que o enfoque as atividades dos professores-psicopedagogos passa a ser um trabalho institucional. Além disso, este segundo projeto apresenta uma breve justificativa para a continuação da presença deste profissional nas escolas, como pode ser visto a seguir: “[...] atuação do professor-psicopedagogo como partícipe da equipe escolar, apresenta significativas contribuições: na escola como local de interação e aprendizagem; na sala de aula como espaço de aprendizagem social; no processo da gestão da disciplina; no direcionamento da aprendizagem; na prática psicopedagógica institucional” (II Projeto de Psicopedagogia, p.2).

O segundo projeto ainda complementa “[...] levando em conta toda a complexidade que envolve o processo de aprendizagem humana, julga-se necessário a presença da função do professor-psicopedagogo, por ocupar-se da investigação e análise da pluricausalidade que envolve os resultados escolares” (II Projeto de Psicopedagogia, p. 2).

Vale ressaltar ainda na caracterização destas escolas, alguns dados estatísticos sobre o ensino neste município, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a nota das escolas deste município passou de 5,9 em 2009 para 6,4 em 2011. Esta avaliação do Ministério da Educação (MEC) é feita a cada dois anos e

considera o conhecimento dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, além de outras questões como evasão escolar, índice de aprovação, entre outros.

- **Escola A**

Essa escola foi criada em 14 de julho de 1958 e atualmente é frequentada por aproximadamente 433 alunos nas modalidades Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º a 5º ano. Conta com um total de 42 funcionários, os quais são organizados da seguinte forma: uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, uma auxiliar da secretária, uma bibliotecária, um auxiliar geral, um professor de Artes, um professor de educação física, um professor de informática, dois professores-psicopedagogos, duas cozinheiras, dois professores-multifuncional, três estagiários que auxiliam na inclusão, quatro zeladoras e vinte professores.

Quanto às condições físicas e materiais, a escola possui dez salas de aula, um laboratório de ciências, duas salas de reforço, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala para psicopedagoga, uma sala para professor-multifuncional, uma cozinha, uma sala de reuniões, uma sala para a coordenação pedagógica, uma sala para direção, uma secretaria, um almoxarifado, sanitários masculinos e femininos, dois pátios cobertos e um parquinho.

Quanto à filosofia e princípios didático-pedagógicos da instituição, consta no projeto político-pedagógico da escola que esta tem o compromisso de viabilizar, por meio do convívio escolar, a formação de homens capazes de exercer a cidadania, que se posicionem de forma crítica, sensível, solidária, cooperativa, responsável, formulando hipóteses e apresentando possíveis soluções, sendo éticos, utilizando a tecnologia a favor do bem da humanidade e as diferentes linguagens (verbal, matemática, corporal, gráfica e plástica), valorizando assim a pluralidade do patrimônio sociocultural. Além disso, ela deve intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos, a fim de que os mesmos possam viver num processo produtivo mutável e menos hierarquizado, em que o processo ensino-aprendizagem prepare cidadãos com capacidade de flexibilidade, saber fazer, abertura mental, formação permanente, autonomia, iniciativa e criatividade, ampliando a visão de mundo.

- **Escola B**

Essa escola foi criada em 25 de agosto de 1989 e atualmente é frequentada por aproximadamente 460 alunos nas modalidades, Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º a 5º ano. Conta com um total de 42 funcionários, os quais são

distribuídos da seguinte forma: uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, uma bibliotecária, dois professores-psicopedagogos, duas cozinheiras, dois professores-multifuncional, quatro estagiários que auxiliam na inclusão, seis auxiliares de serviços gerais e vinte e cinco professores.

Quanto às condições físicas e materiais, a escola possui treze salas de aula, uma brinquedoteca, duas salas de reforço, uma biblioteca, uma sala para a professora-psicopedagoga, uma sala para professor-multifuncional, uma cozinha, uma sala de reuniões, uma sala para coordenadoria pedagógica, uma sala para direção, uma secretaria, um almoxarifado, sanitários masculinos e femininos, dois pátios cobertos, uma quadra de esportes e um parquinho.

Em relação à filosofia e aos princípios didático-pedagógicos da instituição, verificamos por meio do projeto político pedagógico, que esta se propõe a oferecer uma formação para a cidadania pautada em valores essenciais à vida, no respeito aos direitos individuais e coletivos, na liberdade de criação, na autonomia de pensamento, na responsabilidade, na solidariedade e no compromisso com a transformação social, atuando de maneira interventora, mediadora, participativa, transparente e com responsabilidade em cumprir os preceitos determinantes de uma educação de qualidade.

- **Escola C**

Essa foi criada em 05 de junho de 1987 e atualmente é frequentada por aproximadamente 319 alunos nas modalidades, Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º a 5º ano. Conta com um total de 26 funcionários, os quais são organizados da seguinte forma: uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, uma bibliotecária, dois professores-psicopedagogos, duas cozinheiras, dois professores-multifuncional, três auxiliares de serviços gerais e quatorze professores.

Em relação às condições físicas e materiais, a escola possui oito salas de aula, uma biblioteca, uma sala de Artes, uma sala para psicopedagoga, uma sala para professor-multifuncional, uma cozinha, uma sala de reuniões, uma sala para coordenadoria pedagógica, uma sala para direção, uma secretaria, um almoxarifado, sanitários masculinos e femininos, dois pátios cobertos, uma quadra de esportes e um parquinho.

Quanto à filosofia e aos princípios didático-pedagógicos da instituição, averiguamos por meio do projeto político-pedagógico, que essa escola tem como papel fundamental desenvolver junto aos seus educadores a visão de que eles são elementos

fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades do aluno, para que este desenvolva a sua capacidade reflexiva e crítica, ultrapassando o que está posto e construindo o novo. A escola, por meio de todos os seus componentes, é parte integrante da sociedade e corresponsável pela sua transformação. A educação deve assumir responsabilidades no sentido de sensibilizar e capacitar os alunos para uma tomada de consciência e ações concretas, promovendo a integração com a comunidade e a compreensão crítica da complexidade deste mundo que está aí, estabelecendo uma relação inteligente com a natureza e com as pessoas.

- **Escola D**

Essa escola foi criada em 21 de março de 1986 e atualmente é frequentada por aproximadamente 854 alunos nas modalidades de, Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º a 5º ano, Educação Especial, Sala de Recursos e à Educação de Jovens e Adultos. Conta com um total de 52 funcionários, os quais são distribuídos da seguinte forma: uma diretora, duas coordenadoras pedagógica, uma secretária, uma auxiliar de secretaria, um professor de informática, duas bibliotecária, três professores-psicopedagogos, três cozinheiras, dois professores-multifuncional, quatro auxiliares de serviços gerais e trinta e dois professores.

Quanto às condições físicas e materiais, a escola possui dezessete salas de aula, um laboratório de informática, duas salas de reforço, uma biblioteca, uma sala para psicopedagoga, uma sala para professor-multifuncional, uma cozinha, uma sala de reuniões, uma sala para coordenação pedagógica, uma sala para direção, uma secretaria, um almoxarifado, sanitários masculinos e femininos, um pátio coberto, uma quadra de esportes e um parquinho.

Em relação à filosofia e aos princípios didático-pedagógicos da instituição, verificamos por meio do projeto político-pedagógico, que essa escola defende o respeito às diferenças individuais, e o direito de todos terem oportunidades iguais mas atendimento diferenciado, favorecendo o desenvolvimento global, e contribuindo para a formação de cidadãos críticos, participativos e atuantes na comunidade, conhecedores de seus direitos e deveres, capazes de buscar os meios de entender suas necessidades. A proposta pedagógica da escola considera que o ato de aprender não é neutro, carrega implicações sociais, está marcado pela prática de todos os envolvidos no processo educativo e é mediado por relações sócio-históricas. A educação se constitui num dos principais bens da humanidade. Por ela, as gerações vão legando, umas às outras, as

experiências, conhecimentos e cultura acumulados ao longo da história, permitindo tanto o acesso ao saber sistematizado, como à produção de bens necessários à satisfação das necessidades humanas. Por ser histórica, a educação se faz de acordo com as condições possíveis para cada momento do processo de desenvolvimento social, histórico, cultural e econômico, ou seja, fazer educação pressupõe pensá-la e fazê-la numa perspectiva político-pedagógica.

- **Escola E**

Essa escola foi criada em 27 de dezembro de 2001 e, atualmente é frequentada por aproximadamente 356 alunos nas modalidades, Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º a 5º ano. Conta com um total de trinta e quatro funcionários, assim organizados: uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, uma bibliotecária, dois professores-psicopedagogos, duas cozinheiras, cinco auxiliares de serviços gerais e vinte e um professores.

Em relação às condições físicas e materiais, a escola possui nove salas de aula, uma biblioteca, uma sala de Artes, uma sala para psicopedagoga, uma sala para professor-multifuncional, uma cozinha, uma sala de reuniões, uma sala para coordenadora pedagógica, uma sala para direção, uma secretaria, um almoxarifado, sanitários masculinos e femininos, dois pátios cobertos, uma quadra de esportes e um parquinho.

Quanto à filosofia e aos princípios didático-pedagógicos da instituição, constatamos por meio do projeto político-pedagógico que a escola tem por objetivo oferecer com responsabilidade um ensino de qualidade, garantir o acesso e permanência da criança na escola, contribuir para a melhoria das condições educacionais da população, formar cidadãos críticos e conscientes, preparados para o exercício da vida profissional e para os desafios do mundo moderno. Além disso, se propõe de desenvolver um sujeito autônomo, participativo, consciente e atuante no meio em que está inserido, ou seja, um sujeito capaz de participar das decisões e transformações da comunidade e da sociedade em geral. A escola também tem a finalidade de assegurar a qualidade da aprendizagem dos educandos.

4.3 Material

Os materiais utilizados no desenvolvimento para a coleta de dados foram:

- **Documento de Anuência da Escola;** que foi elaborado e entregue na Secretaria de Educação, solicitando a autorização da Secretária de Educação (apêndice1);
- **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;** documento que foi apresentado aos participantes para que tivessem conhecimento dos objetivos da pesquisa, feito isso, foi solicitado que assinassem esse termo, demonstrando assim, sua concordância em participar da pesquisa (apêndice 2);
- **Ficha de Identificação dos Participantes;** a qual foi apresentada aos participantes com a solicitação de que preenchessem as informações sobre idade, sexo, experiência e formação acadêmica (apêndice3);
- **Ficha de Caracterização da Instituição;** a qual foi utilizada para obter informações sobre as instituições participantes da pesquisa, como número de alunos e de funcionários, quadro de funcionários e respectivas funções (apêndice 4);
- **Roteiro de Entrevista;** que foi elaborado pela autora com cinco itens, os quais foram referidos pelos participantes da pesquisa (apêndice 5);
- **Gravador;** que foi utilizado durante a entrevista, com a permissão do entrevistado.

4.4 Procedimentos

A pesquisadora deu início ao trabalho realizando contato com a Secretária Municipal de Educação, em que esta, em conformidade com outros funcionários, especificou as cinco escolas que poderiam fazer parte da pesquisa. Neste contato, foram feitas as apresentações e a explicação dos objetivos e do desenvolvimento da pesquisa, como também foram esclarecidos os aspectos éticos envolvidos, como sigilo dos dados levantados e o tratamento desses dados. A secretária de educação assinou um documento de autorização para realizar a pesquisa e foi-lhe informado que este documento seria encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, juntamente com o projeto de pesquisa, para aprovação.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, foram feitos contatos por telefone com os participantes do estudo (professor-psicopedagogo) no próprio local de trabalho, solicitando sua participação na pesquisa.

A partir da anuência dos participantes em conceder a entrevista, foram combinados com os professores-psicopedagogos o dia, a hora e o local para a coleta de

dados. O gravador foi utilizado mediante a autorização dos entrevistados, pois este método permite mais fidedignidade em relação à obtenção e transcrição dos dados. Antes da entrevista, cada participante leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual trazia explicações sobre o uso do gravador, a garantia do sigilo em relação à identificação do participante, a questão da participação voluntária e da possibilidade de desistir de participar, e sobre o conteúdo da entrevista. Em seguida, foi preenchida a ficha de identificação e então foi iniciada a entrevista semiestruturada, que foi gravada e posteriormente transcrita.

4.5 Resultados e Discussões

Com base nas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, os dados foram trabalhados e examinados mediante análise de conteúdo, utilizando-se da análise categorial. Destarte, os dados foram categorizados e, para melhor visualização, apresentados em cinco tabelas. Destacamos que os dados foram analisados e discutidos tendo-se por base as referências materializadas nos capítulos I, II, III, e IV desta dissertação, bem como foram utilizados trechos das falas dos professores-psicopedagogos extraídos das entrevistas. Os participantes da pesquisa foram nomeados pela letra P, seguidas de um número, por exemplo: P1, P2, P3, etc. Para maiores esclarecimentos, no quadro 2 apresentaremos os participantes e suas respectivas escolas.

QUADRO 2 – Relação participantes/escolas

Participantes (P)	Escolas
P1 e P2	A
P3 e P4	B
P5 e P6	C
P7 e P8	D
P9 e P10	E

As categorias foram organizadas conforme as indagações feitas aos participantes seguindo o roteiro de entrevista (Apêndice 4): 1) Verificar com os participantes por que se fez necessário à presença do professor-psicopedagogo na escola; 2) Compreensão acerca da função deste profissional na escola; 3) Quais são as atividades desenvolvidas

e como vem sendo desenvolvendo estas atividades; 4) Que perspectiva teórica orienta a prática profissional dos participantes; 5) Opinião dos participantes em relação ao seu preparo, a sua formação profissional para desempenhar essa função na escola (professor-psicopedagogo).

Categorias

1.1 Aumento da demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem: inclui as respostas dos participantes que informaram que nas salas de aulas havia muitos alunos repetentes com problemas de aprendizagem. Exemplos: “[...] a demanda também começou a se tornar muito grande dos problemas se avolumando e a complexidade dos problemas de certa foi fazendo que se uma necessidade de se ter essa formação ou essa estrutura mais de psicopedagogia (P4)”; “[...] você chegava nas salas aquele fundo cheio de crianças enormes, tanto tempo reprovando num ano e pouca coisa era feita, então... assim a diferença é o psicopedagogo na escola, ajudou muito essas crianças (P5)”.

1.2 Necessidade de um profissional para realizar avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem: relaciona-se às respostas dos participantes que informaram que a escola estava precisando de um profissional especializado para realizar avaliação de alunos que não conseguiam avançar em seu processo de escolarização. Exemplo: “[...] os primeiros anos a gente se ocupou com a avaliação dos alunos com dificuldade de aprendizagem (P9)”; “[...] eu comecei em 2005 era só avaliação que a gente fazia, era avaliação, avaliação e avaliação em cima da dificuldade que a criança apresentava (P6)”.

1.3 Necessidade da presença de um profissional na escola que trabalhe com dificuldades de aprendizagem das crianças: envolve as respostas dos participantes que mencionaram a necessidade de se ter um psicopedagogo no espaço escolar para atender e trabalhar com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem. Exemplo: “[...] um profissional que trabalhasse dentro da instituição mesmo, descobrir o porquê dessas dificuldades da criança (P8)”; “Então se via as dificuldades de aprendizagem, se via que precisava encaminhar essas crianças pra um reforço, mas talvez isso fosse pouco, né, então, como o curso de psicopedagogia havia surgido,[...] eles pensaram nessa possibilidade de ter o psicopedagogo dentro da escola (P2)”.

1.4 A necessidade de um profissional que faça um trabalho mais significativo do que o professor da sala de reforço: relaciona-se às respostas dos participantes que acreditam que o professor de reforço não realizava um trabalho consistente, portanto não se encontrava apto para trabalhar com os alunos com dificuldade de aprendizagem, buscando-se assim a psicopedagogia. Exemplo: “[...] *tinha o professor de reforço e ele não dava conta das dificuldades porque ele trabalhava os conteúdos com as crianças, digamos assim, reforçava o que era trabalhado em sala e as crianças continuavam com dificuldades (P8)*”; “*Em outras escolas ele (professor de reforço) não fazia diferença nenhuma, porque o professor não estava preparado e era usadas pessoas fora de função por causa de problemas de saúde, entre outros, né, então era aproveitado pra fazer um tipo de trabalho de... e com a vinda de... se torna um trabalho mais significativo, mais consistente, mais bem preparado. Buscou-se até essa questão da psicopedagogia (P4)*”.

1.5 Pensar o interior da escola, quem aprende e quem ensina: refere-se às respostas dos participantes que acreditavam ser importante refletir sobre o aprendizado da criança e sobre o professor que está ensinando. Exemplo: “*Então a necessidade surgiu por essas questões, pra que a gente pensasse no interior da escola, se pensasse no aprendizado dessas crianças; - mas não se pensa também só naquele que aprende, se pensa também naquele que ensina, é nessa relação que a psicopedagogia trabalha, aquele que ensina e aquele que aprende (P9)*”.

1.6 Aumento das demandas de encaminhamentos de crianças com dificuldades de aprendizagem para o serviço de Saúde Mental do município: inclui as respostas dos participantes que informaram que o psicopedagogo tornou-se relevante na escola, pelo fato de os centros de saúde não estarem conseguindo atender à alta de demanda de crianças com problemas de escolarização. Exemplo: “[...] *lá na Saúde Mental não tava mais suportando a demanda, já que a gente atendia doze, quinze crianças em seis horas; Era uma coisa fora do comum e a gente não dava conta (P1)*”.

1.7 Não responderam à questão: refere-se aos participantes que não informaram acerca da necessidade da presença do professor-psicopedagogo nas escolas.

TABELA 1 - Compreensão acerca da necessidade da presença do professor-psicopedagogo nas escolas.

Categorias	F	%
1.1 Aumento da demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem.	8	36,3%
1.2 Necessidade de um profissional para realizar avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem	5	22,7%
1.3 Necessidade da presença de um profissional na escola que trabalhe com dificuldades de aprendizagem das crianças.	3	13,6%
1.4 A necessidade de um profissional que faça um trabalho mais significativo do que o professor da sala de reforço.	3	13,6%
1.5 Pensar o interior da escola, quem aprende e quem ensina.	1	4,5%
1.6 Aumento das demandas de encaminhamentos de crianças com dificuldades de aprendizagem para o serviço de Saúde Mental do município.	1	4,5%
1.7 Não responderam	1	4,5%
Total	22	100%

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Os dados apresentados na tabela 1 mostram que as categorias prevaletentes no tocante à compreensão acerca da necessidade da presença do professor-psicopedagogo nas escolas são: *aumento da demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem*, com 36,3%; *necessidade de um profissional para realizar avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem*, com 22,7%; *necessidade da presença de um profissional na escola que trabalhe com dificuldades de aprendizagem das crianças*, com 13,6%; e *a necessidade de um profissional que faça um trabalho mais significativo do que o professor da sala de reforço*, com 13,6% das respostas dos participantes. Ainda foram citadas respostas que se relacionam a outras categorias, como pode ser observado na tabela acima.

A respeito dos dados apresentados na referida tabela, pudemos verificar que foi criada a função de professor-psicopedagogo nas escolas deste município, principalmente em decorrência do alto índice de alunos que estavam apresentando dificuldades de

aprendizagem, muitos dos quais já tinham várias reprovações e outros chegaram a evadir-se da escola, como pode ser observado nas falas a seguir:

“Eu acredito que a demanda, principalmente, ou inicialmente foi pela questão das dificuldades de aprendizagem, o fracasso escolar [...] (P2)”;

“[...] tínhamos o que nós chamávamos de demanda reprimida [...] nas nossas salas de aula nós tínhamos até 5, 6 crianças, que tinham 12, 13, 14 anos e que se encontravam nos segundos, terceiros e quartos anos, aí o que acontecia, a secretaria ela não tinha na época, ela tinha uma equipe formada experiente e tudo mais, mas não tinha como essa equipe dar conta de avaliar e pensar nessas crianças e aí que veio, com essa questão de todos esses alunos que estavam reprimidos numa série porque não liam, não sabia escrever (P9)”.

As falas acima retratam o quanto os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem são reflexos de como a escola vem sendo concebida na sociedade atual. Na sociedade capitalista a escola tem a função de transmitir às pessoas certas competências e habilidades para que elas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e restrito. Para o sistema capitalista, o tipo de escola que faz sentido é aquela que “[...] reproduz as relações do capital, as relações de desigualdade” (Facci, 2009, p. 126). Gentili (1999, p.25) complementa expondo, que há “urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos”. Dessa forma, segundo Bock (2000), esta precisa preparar o seu aluno para conquistar um emprego. Uma sociedade tão focada no individualismo como um dos seus princípios acaba atribuindo ao homem à condição de portador de direitos naturais e este passa a ser compreendido como um ser livre e igual a todos os homens.

O individualismo na escola se torna presente quando cabe ao aluno se apropriar ou não dos conhecimentos científicos que lhe são transmitidos, assim ele depende de suas capacidades para atingir o sucesso ou fracasso. Sobre estes aspectos, Eidt (2004) expõe que o sistema capitalista, cada vez mais competitivo, exige do homem, para manter-se incluso neste sistema, o desenvolvimento de novas habilidades individuais e abre um espaço bastante propício para o surgimento de especialistas, cuja função é o desenvolvimento máximo das habilidades humanas ou a correção de suas disfunções.

A partir destes pressupostos da sociedade atual, os profissionais da Educação vão sendo influenciados, segundo Eidt (2004), a uma prática profissional técnica, pautada em métodos e teorias que visam ao desenvolvimento do homem, à redução de seu sofrimento ou à promoção de seu autoconhecimento, elementos que são necessários à sua adaptação à sociedade.

Os indivíduos que não se adaptam a essa sociedade são excluídos, e precisam ajustar-se a ela para assim poderem ser reincluídos. As escolas, instituições sociais imersas neste modelo de sociedade, também reproduzem essa ideologia, e assim o aluno que não se adapta a esse tipo de escola, que não consegue aprender, acaba excluído. E para se ajustar ao sistema da escola ele precisa ir em busca de um profissional que o auxilie para que possa se adequar às exigências do meio educacional.

No município em que foi realizada esta pesquisa, havia muitos alunos nas escolas que apresentavam problemas de aprendizagem; e para solucionar estes criou-se o cargo de professor-psicopedagogo. Esta informação obtida por meio das entrevistas incitou o seguinte questionamento: quem é ele: um professor ou um psicopedagogo? Verificamos então que nesse município havia professores com especialização em Psicopedagogia, e que estes, por terem justamente esta formação, não permaneceram nas salas de aula para atender os alunos com ou sem problemas de aprendizagem. Eles foram afastados da sala de aula e assumiram a função de professor-psicopedagogo. Isto nos levou a outro questionamento: por que foi preciso tirar o professor da sala de aula para direcioná-lo a tratar das crianças com dificuldade de aprendizagem de toda a escola?

Consideramos importante destacar, neste momento, que o fato de o município se preocupar-se com o grande número de crianças que vinham apresentando dificuldades de aprendizagem tem seu mérito, tendo-se em vista que muitos municípios pouco investem na tentativa de solucionar ou minimizar estes problemas que, segundo dados do MEC¹⁹, abrangem todo o País. Este município através deste projeto manifesta a necessidade de haver um profissional dentro das escolas para lidar com os problemas no processo de escolarização. Outro ponto que merece destaque deste projeto refere-se à presença deste profissional em todas as escolas do município, sendo que, nas escolas de maior porte há mais de um profissional por período.

¹⁹Alguns dados do MEC são apresentados na Seção I.

O nosso questionamento situa-se no profissional que foi designado para atuar com esta demanda na escola – o psicopedagogo – ou seja, o especialista em psicopedagogia. A crítica está no fato de o professor ser retirado da sala de aula em que estava atuando por ter a especialização em psicopedagogia e passar a exercer outra função na escola que não mais de professor.

Em contrapartida, também compreendemos esta iniciativa desse município como remediativa, se assim pode ser considerada, pois pelos relatos dos participantes ficou claro que esta foi a maneira encontrada pela Secretaria de Educação do município para minimizar ou adiar a solução dos problemas escolares que permaneciam em larga escala nas escolas municipais. Não obstante, alguns entrevistados relataram que realizam há vários anos atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem, como se observa nas seguintes falas: “[...] quando eu comecei em 2005 a gente fazia muitas avaliações dessas crianças com dificuldades (P6)”; “[...] a gente faz uma triagem, mas assim é uma média de 50 crianças atendidas por ano (P2)”.

Destacamos neste momento que o processo acima referido foi implantando nas escolas públicas municipais dessa cidade há aproximadamente dez anos. Pelas falas dos participantes pudemos perceber que ainda continua alto o índice de crianças com problemas escolares. Isto nos mostra que o trabalho desenvolvido pelo professor-psicopedagogo numa perspectiva individualizante, ou seja, focado na avaliação do aluno não vem apresentando resultados significativos, dando a impressão de que os problemas neste processo estão sendo simplesmente atenuados. Estas constatações nos apontam a seguinte questão: Por que ,então, continuar investindo neste projeto ou por que não reformulá-lo para alcançar melhores resultados? Neste momento, ressaltamos que na busca por resultados mais expressivos, seja importante mudar a compreensão sobre os problemas escolares, bem como, questionar-se por que o número de alunos com dificuldades de aprendizagem não diminui? Continuando os questionamentos: seria apenas o aluno o problema, ou talvez, todos os participantes do processo ensino-aprendizagem que se desenvolve na escola?

Na premissa de ter outra compreensão sobre as dificuldades no processo de escolarização, destacamos teorias embasadas numa perspectiva crítica²⁰. Com isso, os

²⁰Segundo Meira (2000), uma perspectiva é crítica à medida que tem condições de transformar o imediato em mediato, negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas, apanhar a totalidade do concerto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser.

profissionais que atuam na área da Educação, como pedagogos, psicólogos e outros, podem contribuir para o sucesso escolar.

Estes profissionais, em sua atuação diante dessas dificuldades, devem respaldar seu trabalho em referenciais teóricos críticos, como, por exemplo, a teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, pois são teorias que levam à superação das visões ideologizantes e descontextualizadas do sistema capitalista. Bock (2000) afirma que cabe aos profissionais da Educação a tarefa de romper com essas concepções dicotômicas e ideologizantes que se têm do homem, opondo-se à visão naturalizante e partindo para a superação através de uma teoria que apresente essa possibilidade, como a Psicologia Histórico-Cultural. O Materialismo Histórico-Dialético, metodologia empregada pela Psicologia Histórico-Cultural, parte da premissa de que todo fenômeno social é histórico e não pode ser compreendido senão em sua historicidade e totalidade. Adotar este referencial de análise conforme Bock (2000), possibilita empregar o conhecimento científico como instrumento de transformação social, uma vez que a própria sociedade é vista como algo em movimento e que pode ser transformada.

Atualmente existem pesquisas científicas que apontam profissionais da Psicologia e da Pedagogia que já trabalham com estas perspectivas críticas (Machado, 2000; Saviani, 2005; Tanamachi & Meira, 2003). Mesmo assim, conforme observam Marinho-Araújo e Almeida (2010), a psicologia tradicional continua existindo, com forte apelo ideológico a modelos individualistas, provenientes da visão liberal, positivista e idealista, ou seja, de uma visão de homem isolado do mundo social.

Quanto a Psicopedagogia, a maioria dos estudos pesquisados (Sisto et. al, 1996; Burlamaqui, 2001; Dalsan, 2007) revelam que os referenciais teóricos mais utilizados pelos psicopedagogos são: o Construtivismo, a Psicanálise, o Associacionismo e a Epistemologia Convergente de Visca. Dessa forma, não foram apresentadas pesquisas desenvolvidas sob uma posição crítica, como neste estudo, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Merece destaque neste momento a categoria: “Aumento da demanda de encaminhamentos de crianças com dificuldades de aprendizagem para o serviço de Saúde Mental do município”. Como este tipo de serviço não estava conseguindo atender à demanda, foi necessário buscar uma alternativa para resolver ou minimizar o problema, e as fala dos participantes deste estudo deixaram claro que a solução encontrada foi criar/inventar a figura do professor-psicopedagogo e a este, passando a responsabilidade de resolver os problemas do processo de escolarização. O que ocorreu

foi a descentralização dos problemas no processo de escolarização, do serviço de Saúde Mental do município para as escolas, colocando um profissional que pudesse fazer uma primeira avaliação das crianças e, posteriormente, encaminhá-las aos demais profissionais que trabalham no serviço de Saúde Mental. Em meio a esses problemas escolares, perguntamos: o que está acontecendo para que houvesse esse aumento de crianças com dificuldades escolares?

É preciso entender que a escola está inserida numa sociedade burguesa, apresenta um caráter ideológico e utilitarista a essa classe dominante, relegando às camadas pobres uma educação elementar e técnica, que seja suficiente apenas para a sua sobrevivência. A socialização dos conhecimentos é realizada de forma desigual e contraditória, pois vivemos em uma sociedade de classes, que privilegia o individual, a propriedade privada, por isso, favorecem, nessa socialização, aqueles que têm capital para adquirir o conhecimento cultural produzido pela humanidade. Dessa forma, o fracasso escolar é compreendido como resultado de uma sociedade capitalista que não permite a todos o acesso ao conhecimento.

Para que os profissionais que atuam na área da Educação tenham condições de desenvolver um trabalho que venha a romper com a produção do fracasso escolar, Facci (2009) argumenta que precisa ter a clareza sobre sua função na escola, levando em conta a sociedade de classes em que todos estão inseridos, assim como ter fundamentos teóricos consistentes para compreender — “[...] a relação ensino-aprendizagem e o trabalho do professor para o desenvolvimento psicológico dos alunos” (p. 109).

Outro aspecto que merece ênfase é o fato de participantes terem relatado já fazerem parte do quadro profissional das escolas nas quais trabalhavam como professores, e com a implantação do projeto de Psicopedagogia, como tinham especialização nessa área, assumiram o cargo de professor-psicopedagogo. Como destacam duas participantes, “[...] o professor é que tá ocupando a função de psicopedagogo (P8)” e “[...] o meu salário é o mesmo de um professor regente eu não tenho nada a mais, [...] Mesmo tendo a especialização, a gente não tem nenhuma gratificação pela função que exerce, que é a Psicopedagogia mesmo (P10)”. Estas falas também denunciam que pelo fato de se ter uma especialização em Psicopedagogia não se altera o valor do salário nem há uma gratificação específica, pois este cargo, não existe para efeito de participar de concurso público, assim, este profissional é registrado na prefeitura desse município como professor.

A criação e desenvolvimento deste projeto de Psicopedagogia denuncia o pouco investimento em educação pública não apenas nesse município, mas em todo o Brasil, pois contratar para compor a equipe escolar, psicólogos escolares e pedagogos, profissionais reconhecidos e indicados para trabalhar especificamente com o processo escolar, demandaria um investimento maior. Esse cenário de escasso investimento em Educação é reflexo do tipo de sociedade a que pertencemos.

Sobre isto, Lopes e Silva (2009) contribuem ao exporem que a desqualificação da Educação, principalmente nas escolas públicas, é reforçada pelas políticas públicas educacionais, que têm uma tendência reformista, e se propõem apenas a amenizar os piores efeitos da ordem de produção do capitalismo, sem a intenção de transformar a Educação, já que as propostas permanecem sempre claramente dentro dos limites de perpetuação da lógica do sistema. Gentili (1999) complementa sinalizando que a sociedade capitalista tem como lógica produzir para acumular, concentrar e centralizar capital. Assim sendo, a função da escolarização na sociedade capitalista é formar indivíduos capacitados para ocupar, na sociedade posições de trabalho que lhe permitam acumular riquezas e aumentar o seu poder de consumo (Lopes e Silva, 2009). Aliás, segundo Romanelli (2007), essa política de pouco investimento em Educação não é recente, pois a história mostra que desde a implantação do sistema capitalista no país, entre os séculos XIX e XX, têm-se adotado medidas para adequar o sistema educacional a esse modelo econômico.

Neste sentido entendemos que, com esse projeto de Psicopedagogia, a Secretaria de Educação desse município continua reproduzindo e seguindo os princípios do sistema capitalista, contendo os gastos quando a questão é a Educação. Deste modo, retira o professor especialista em Psicopedagogia da sala de aula para colocá-lo em um cargo que não existe enquanto profissão. Como dito anteriormente, o lugar do professor é a sala de aula e o do especialista em Psicopedagogia depende de sua formação inicial, pois é a partir dela que sua ação deve se concretizar. A formação em Psicopedagogia será apenas uma complementação de seus conhecimentos. Aliás, nas entrevistas fica claro que a entrada do professor para exercer este novo cargo não ocorre por meio de concurso público para o cargo específico de professor-psicopedagogo, e sim primeiramente o professor se insere como funcionário público desse município via concurso público para professor, e depois, com especialização em Psicopedagogia, poderá assumir o cargo de professor-psicopedagogo.

Sobre isso, Lucena (2008) explica que Marx e Engels afirmavam que quanto menor as despesas com a formação dos trabalhadores, menores os valores a ser pagos na compra de suas forças de trabalho. Isso nos remete a pensar na formação em Psicopedagogia. De acordo com Bossa (2000), a partir dos anos de 1990, se multiplicaram os cursos de especialização. Com tanta oferta de cursos, pode ter ocorrido uma grande procura e, com isso, uma concorrência entre as faculdades, o que pode levar a uma redução do valor do curso, tornando-o mais acessível a maior parte dos graduados.

Neste contexto, um indivíduo graduado em qualquer área pode fazer o curso de especialização em Psicopedagogia, mesmo não havendo equivalência no que diz respeito às disciplinas lecionadas e carga horária. Este fato pode ser notado pelas entrevistas, pois entre os entrevistados há graduados dos cursos de Pedagogia, Filosofia, Letras e Normal Superior. Sobre isso, defendemos que para cursar a especialização em Psicopedagogia o indivíduo precisa ter conhecimentos prévios, ou seja, ter disciplinas feitas na graduação que lhe ofereçam condições de se tornar um especialista em Psicopedagogia. As graduações que estão mais relacionadas com esta especialização, em nosso entendimento, são as de Psicologia e Pedagogia.

Dessa forma, concordamos com o representante dos pedagogos, Prof. Roberto Siqueira Reis, na época presidente do Sindicato dos Pedagogos, o qual, na audiência pública em 2000, quando os psicopedagogos defendiam a regulamentação da profissão, posicionou-se contrário à regulamentação da carreira de psicopedagogo, e “lamentou a abertura encontrada nos cursos de psicopedagogia para profissionais advindos de outras áreas de formação que não sejam Psicologia e Pedagogia, enfatizando a ausência de um possível embasamento educacional” (Peres, 2007, p.43-44).

Quando defendemos que para cursar Psicopedagogia a formação inicial seja a Pedagogia, observamos que há entrevistados com esta formação, porém, a especialização em Psicopedagogia viria a complementar os conhecimentos do pedagogo referentes ao ato de aprender, enquanto que os conhecimentos psicológicos adquiridos por ele nesta formação não seriam suficientes para assim, atuar em questões emocionais e psicológicas relacionadas à aprendizagem. O profissional habilitado a trabalhar com conhecimentos psicológicos é o psicólogo, e o profissional apto a trabalhar com saberes psicológicos no âmbito educacional é o psicólogo escolar. Dessa forma, constata-se que, a especialização em Psicopedagogia convém para complementar os conhecimentos tanto de psicólogos como de pedagogos, em seus respectivos saberes, e não a habilitar

por meio de um curso de curta duração, como se caracteriza o de Psicopedagogia, por exemplo, um pedagogo a trabalhar com questões psicológicas.

Quanto a essa questão de a Psicopedagogia não ser uma profissão reconhecida, observamos que nem mesmo o Projeto de Psicopedagogia desse município oferece respaldo legal para esses profissionais, pois qualquer professor (pedagogo ou não) concursado, tendo a especialização em Psicopedagogia, pode ocupar o cargo denominado de professor-psicopedagogo. Estes profissionais estão registrados na prefeitura deste município como professores, mesmo exercendo outra função, indicando que o cargo criado no projeto de psicopedagogia não tem um registro específico no quadro de funcionários deste município.

Destacamos que, conforme as especializações em Psicopedagogia informam, em pouco tempo, é possível ter um profissional que possa realizar avaliações e intervenções psicopedagógicas, considerando que qualquer um que tiver um diploma do ensino superior pode realizar este curso. Isso tornaria mais acessível encontrar profissionais com esta especialização no mercado de trabalho. Além disso, ao que tudo indica o fato deste professor-psicopedagogo já ser um funcionário da escola pode contribuir para o seu desempenho neste novo cargo, ao passo que, conhece os alunos, os professores, alguns pais, a dinâmica da escola, entre outros fatores.

Consideramos necessário destacar ainda a categoria: *aumento da demanda de crianças com dificuldades de aprendizagem* pelo fato de que há falas dos participantes que centram as explicações das dificuldades de aprendizagem no próprio aluno, como pode ser visto neste excerto: “[...] surgiu a necessidade de se averiguar o porquê as crianças estavam com dificuldade, tinha que procurar saber por que essa criança tá com dificuldade, [...] que fatores internos podem estar causando dificuldade na criança (P8)”.

A compreensão das causas dos problemas escolares pode variar de profissional para profissional, pois o que os diferencia é o referencial teórico, no qual irão sustentar sua atuação profissional. Durante sua formação – seja ela em nível de graduação ou de pós-graduação – o profissional tem o primeiro contato com as diversas teorias que existem. Uma teoria abordada em cursos de Psicopedagogia que dá grande ênfase ao indivíduo é o Construtivismo. Segundo Dalsan (2007), o Construtivismo de Piaget é a teoria mais utilizada pelos psicopedagogos. Assim, provavelmente seja a teoria mais aprofundada nos cursos de formação em Psicopedagogia, podendo não serem contempladas teorias com perspectivas críticas.

Com base nos relatos dos professores-psicopedagogos, observa-se que centram suas explicações para as dificuldades escolares no próprio aluno. Com isso, começa-se a constatar a compreensão que estes profissionais têm sobre o processo ensino-aprendizagem, por meio de como entendem as dificuldades de aprendizagem. Como salientou Dalsan (2007) acima, ao que parece, estes professores-psicopedagogos orientam suas práticas embasados nas ideias do Construtivismo de Jean Piaget. A grande ênfase na teoria de Piaget está no aspecto individual, na ação do sujeito sobre o meio. Assim, o desenvolvimento psíquico parte do nível individual para o social, ou seja, é na ação do sujeito individual que o conhecimento se estrutura. Trata-se de um referencial que privilegia a construção do conhecimento pela criança nas interações que esta estabelece com o meio onde vive, o que inclui a escola e os professores. Assim, quando a criança não consegue alcançar em seu processo de construção o conhecimento, os professores-psicopedagogos vão investigar as razões pelas quais essa criança não aprende.

Dessa forma, o que está em evidência nas escolas são os alunos, principalmente aqueles que não aprendem, que destoam dos demais e, não correspondem às expectativas dos professores, dos pais e da escola em si. Além dos especialistas em Psicopedagogia, existem outros profissionais que compartilham da opinião de responsabilizar os alunos por seus problemas escolares. Araújo (2006) relata que o pedagogo, no atendimento às queixas escolares tem seu foco no aluno, identificando nas dificuldades desse aluno a causa de ele não aprender. A mesma autora destaca que o construtivismo desponta como pedagogia dominante, a ser assumida pelas diretrizes orientadoras do processo de formação do pedagogo. Alguns profissionais da Psicologia também têm esse modo de pensar e agir. Para Maluf (1994), há psicólogos que ainda têm a sua atenção centrada na criança de forma individual e específica, considerando-a como portadora de problemas de aprendizagem.

Vale salientar, neste momento, que a compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem, tanto dos professores-psicopedagogos, como de alguns psicólogos e pedagogos, corresponde ao discurso educacional²¹ que está sendo articulado dentro das escolas de todo o país. Neste discurso se destaca como perspectiva teórica o Construtivismo, com grande adesão pelos educadores desta teoria. Uma teoria que

²¹Para aprofundar neste assunto verificar o capítulo 1.2 A escola e o discurso educacional contemporâneo.

considera em primeira instância o aluno no processo ensino-aprendizagem, ao passo que, o aluno com dificuldades neste processo é responsabilizado por tal.

O que pode caracterizar a atuação de um profissional em relação a outro é, basicamente, o referencial teórico que orienta sua prática. Neste estudo – novamente frisando – defendemos uma atuação crítica, pautada em teorias como as anteriormente mencionadas: a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Com base nos pressupostos teórico-filosóficos destas teorias, Meira (2003, p.20) propõe,

Que a apreensão da educação como instrumento mediatizado de transformação social e do homem como sujeito histórico que se insere dialeticamente na complexa trama social podem orientar o psicólogo escolar tanto na definição das áreas mais importantes que exigem sua intervenção, quanto na escolha das alternativas teóricas e metodológicas que possam concretizar suas finalidades profissionais.

Responsabilizar o aluno por seu sucesso ou fracasso faz parte do ideário neoliberal, o qual passa a ilusão de que tudo depende do indivíduo, havendo uma naturalização das diferenças individuais. Para Zonta (2011), as ideias hegemônicas de que existem “naturalmente” pessoas menos e mais capazes, fundadas em preconceitos de todos os tipos (raciais, étnicos, etc.), ignoram que as desigualdades sociais são produto da existência de classes sociais antagônicas e as convertem em deficiências individuais. Dessa forma, sendo o indivíduo o culpado pelo seu sucesso ou fracasso, desconsidera-se totalmente o contexto histórico e social. Collares e Moysés (1996) afirmam que o fracasso escolar se constitui em um problema social e politicamente produzido, de forma que essa questão deve ser resgatada em uma dimensão coletiva, e não como um problema individual, nem mesmo como somatória de problemas individuais.

Meira (2003) afirma que devemos tentar entender o processo escolar numa perspectiva crítica, que implica a compreensão do fracasso e/ou sucesso escolar a partir de uma análise aprofundada do fenômeno educacional como síntese de múltiplas determinações, fenômeno que se situa em um contexto histórico concreto.

Quando o aluno apresenta alguma dificuldade em aprender, é preciso levantar suposições de que pode haver algo errado no processo ensino-aprendizagem e que esse problema não deve necessariamente estar acontecendo só com o aluno. Neste sentido, a

Psicologia Histórico-Cultural, com Leontiev (1978), defende que a aprendizagem tem extrema importância, pois é o processo de apropriação da experiência produzida pela humanidade através dos tempos que permite a cada homem a aquisição das capacidades e características humanas, assim como a criação de novas aptidões e funções psíquicas. De acordo com Vigotski (2001), cabe à escola a transmissão do saber sistematizado e é por meio da mediação que a criança desenvolve suas funções psicológicas superiores. Todas as funções psicológicas superiores – tais como abstração, memória lógica, atenção concentrada e outras funções – caracterizam-se pela utilização de mediadores, por se desenvolverem coletivamente e por serem voluntárias.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da aquisição da cultura mais elaborada, ou seja, dos conhecimentos científicos que são adquiridos na escola. A aprendizagem desses conhecimentos científicos na escola ocorrerá pelo processo ensino-aprendizagem. Os conceitos científicos são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolares, como por exemplo: letras, números, etc. Neste processo, como expõe Facci (2004a), o professor constitui-se como mediador entre os conteúdos curriculares e os alunos. É no processo educativo que a criança se apropria ao máximo da cultura humana. Assim é valorizado o papel do professor e da escola no processo de aprendizagem.

Para Duarte (2000, p.110), a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois “possibilita a apropriação do conhecimento, objetivo historicamente acumulado, como forma de instrumentalização do indivíduo, que não é passivo neste processo, mas que se torna “sujeito” de suas ações”. Além disso, a escola é uma instituição onde a criança tem a oportunidade de se inserir na sociedade e, na coletividade, contribuir para transformações na estrutura social.

Um dado interessante e que merece evidência é a categoria *Necessidade de um profissional para realizar a avaliação de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem*, que obteve 22,7% das respostas dos participantes. Esta categoria diz respeito ao fato de que nos primeiros anos do Projeto de Psicopedagogia os professores-psicopedagogos eram incumbidos de realizar a avaliação dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Os seguintes fragmentos expressam os relatos dos participantes:

“Quando começou esse projeto com o intuito de avaliar, então a psico fazia só a avaliação, as professoras faziam a queixa e a psicopedagoga fazia a avaliação (P3)”;

“No início do projeto da psicopedagogia, ela era mais clínica, porque existia um leque muito grande de crianças com disfunções que precisavam ser avaliadas, então teve uma época que tinha mais avaliação da parte clínica, individual (P7)”;

“[...] no início era mais de avaliar, avaliar as crianças, era de... é..., tem a avaliação psicopedagógica mesmo que é uma avaliação meio que pronta, que tem todos os passos lá que são feitos com as crianças (P8)”.

Com bases nos excertos acima, nota-se que os participantes mencionam que, no início do projeto de Psicopedagogia (2002), eles realizavam mais avaliações psicopedagógicas, sendo, portanto, esta a principal atividade desenvolvida por eles neste período, pois havia muitas crianças com dificuldades escolares e o serviço responsável por tratar delas estava sobrecarregado, não dando conta desta grande demanda. No entanto, nos últimos quatro anos, aproximadamente, de acordo com o projeto de psicopedagogia que fora modificado, o foco que era a avaliação psicopedagógica numa psicopedagogia clínica, passaria a ser uma psicopedagogia institucional, mas continuam estes ainda realizando avaliação psicoeducacional.

Quanto à avaliação, entendemos ser uma atividade necessária dentro das escolas, no entanto, é importante verificar: como esta (avaliação) vem sendo desenvolvida, com qual propósito, o que ocorre após a avaliação, etc. Nesse sentido, não descartamos a prática da avaliação psicoeducacional, nos preocupamos com quem a está realizado.

Observando as respostas dos participantes desta pesquisa constatamos que há professor-psicopedagogo com formação inicial em Filosofia, um em Letras; então perguntamos: que conhecimentos anteriores este filósofo e este linguista têm para realizar uma avaliação? Ou ainda, será que um curso de curta duração, como é o de Psicopedagogia, contempla disciplinas suficientes para se compreender o significado de uma avaliação e como ela se realiza? Um dos fatores que permitem a filósofos licenciados, por exemplo, atuar com avaliação psicopedagógica são justamente as leis. Costa (2007) enfatiza que o artigo 4º do código de ética do psicopedagogo, não define o tipo de graduação que o interessado em Psicopedagogia deve ter cursado, possibilitando que qualquer graduado, seja qual for a área possa obter a formação em Psicopedagogia.

Sobre isso, Jucá (2000, p. 255) assinala que “habilitar para uma profissão um especialista em Psicopedagogia oriundo de graduações cuja base teórica nada tem a ver

com os conhecimentos psicológicos e/ou pedagógicos expostos durante o curso” é, no mínimo, preocupante e alarmante, em vista riscos que isso poderia acarretar para o exercício profissional. Por enquanto, a especialização em Psicopedagogia é apenas uma forma de outros profissionais com uma formação inicial em nível de graduação complementarem seus conhecimentos.

Então perguntamos: quem estaria apto a fazer avaliações psicopedagógicas? Além de ser importante definir quem realizará uma avaliação, é essencial destacar que a perspectiva teórica também influenciará a forma como se irá conduzir uma avaliação. Por isso não adianta recomendar um psicólogo escolar para fazer uma avaliação se ele ainda tem como respaldo uma teoria como, por exemplo, o Construtivismo, citado acima, que coloca em primeira instância o aprendizado do aluno, desconsiderando as questões sociais e históricas.

Não é por outro motivo que autores como Machado (1997, 2000), Meira (2003) e Souza (2007) defendem uma avaliação numa perspectiva crítica, em que o objeto de avaliação são as diferentes relações e práticas que produziram a queixa em relação ao aluno e geraram a necessidade de encaminhá-lo ao atendimento psicológico. Quando o psicólogo age na produção da queixa, a qual é considerada coletiva, ele necessita intervir no funcionamento institucional. Assim, de acordo com Meira (2003, p. 32), “a avaliação e a intervenção não podem se pautar por métodos que visem a encontrar nos indivíduos a explicação para a queixa”.

Machado (1994) pontua que a avaliação caminha pelo terreno do preconceito, buscando a normalização e a exclusão de tudo que é diferente e que foge ao modelo ideal e às regras que instituem a normalidade e anormalidade dos sujeitos. Com esse tipo de atuação, o profissional que avalia colabora para o processo de exclusão escolar de crianças e adolescentes. A avaliação precisa ir além do diagnosticar o aluno com alguma dificuldade, distúrbio ou transtorno; é preciso, segundo Machado (2000), avaliar as diferentes relações e práticas que causaram ao aluno essa dificuldade; é preciso ouvir todos os envolvidos direta ou indiretamente envolvidos nesse processo para assim superar as histórias de fracasso escolar.

Ir além da avaliação do aluno, de seus conhecimentos e competências como decorrentes de fatores orgânicos de desenvolvimento e maturação, precisa ser também uma avaliação da escola e de suas

metodologias, dos conteúdos que esta oferece aos alunos, bem como da qualidade das mediações (Facci, Eidt, Tuleski, 2006, p.120).

A Psicopedagogia também possui muitos autores como Rubinstein (1996), Bossa (2000) e Weiss (2008) que escrevem sobre a atuação do psicopedagogo nas avaliações. Segundo Weiss (2008), a avaliação é uma investigação para identificar os desvios e obstáculos básicos do modelo de aprendizagem do sujeito, que impede de crescer na aprendizagem dentro do modelo esperado pelo meio social. É um processo que permite ao profissional investigar, levantar hipóteses provisórias que serão ou não confirmadas ao longo do processo recorrendo, para isso, a conhecimentos práticos e teóricos. Esta investigação permanece durante todo o trabalho diagnóstico através de intervenções e da “escuta psicopedagógica...” para que “se possa decifrar os processos que dão sentido ao observado e norteiam a intervenção” (Bossa, 2000, p. 24). Com estes apontamentos de teóricos da psicopedagogia, como pode ser observado, os psicopedagogos são “autorizados” a fazer avaliação, passando então, esta a ser uma atividade que eles também podem estar desempenhando.

Os resultados ainda revelam que predominam as respostas dos professores-psicopedagogos, cuja opinião é necessário existir nas escolas um profissional que venha a intervir junto às crianças com dificuldades de aprendizagem. Diante desta constatação, questionamos por que o escolhido foi o especialista em Psicopedagogia e não um graduado em Psicologia e Pedagogia. Este questionamento nos leva a pensar que no espaço escolar se faz necessária a presença, além de diretores e professores, também de psicólogos e pedagogos, pois entendemos que estes dois profissionais possuem conhecimentos que podem contribuir para a concretização do processo educativo, desde que suas práticas sejam orientadas por referenciais teóricos críticos²². Dessa forma, sugerimos um trabalho em equipe, com a presença de mais profissionais da educação, constituindo assim uma equipe escolar.

Na instituição escolar, o trabalho em equipe, de acordo com Martínez (2010), torna-se particularmente relevante, já que, devido à complexidade dos processos educativos que constituem seu foco, são necessárias ações coerentes e sistêmicas da equipe escolar. Essa equipe pode ser composta por pedagogos, psicólogos escolares,

²²Como indicado neste estudo, referenciais teóricos críticos, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

assistentes sociais e outros profissionais. Os elementos essenciais que constituem o funcionamento eficaz das equipes, segundo Martínez (2010), é planejar conjuntamente, organizar e distribuir adequadamente o trabalho, articular as ações evitando superposições desnecessárias e dar o melhor de cada um em função das especificidades de sua formação e de suas competências profissionais.

Consideramos relevante destacar que, entre os profissionais que atuam na área da Educação que poderiam compor esta equipe escolar, estão o psicólogo e o pedagogo, os quais podem ser considerados mediadores do processo educativo, a partir de perspectivas teóricas críticas, como a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Em relação aos problemas no processo de escolarização, estes profissionais devem mediar o “processo de elaboração das condições necessárias para a superação das queixas escolares, [...] sua ação é pautada na descrição e análise da relação entre o processo de produção da queixa escolar e os processos de subjetivação/objetivação dos indivíduos nele envolvidos” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 27).

De forma sucinta, a necessidade da presença do professor-psicopedagogo nas escolas deve-se ao fato do aumento no número de crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem, pois os serviços responsáveis por atender essa demanda estavam sobrecarregados. Com isso, criou-se o projeto de psicopedagogia que possibilitou a entrada de um profissional para realizar a avaliação psicopedagógica destas crianças; para isso, foram escolhidos os próprios professores das escolas que possuíam a especialização em Psicopedagogia. A partir destes dados, passamos, a seguir, a compreender o que o professor-psicopedagogo está fazendo nestas escolas.

2 - Compreensão acerca da função desse profissional na escola.

Categorias

2.1 Apoiar os alunos na sua aprendizagem: inclui as respostas dos participantes que informaram que realizam o atendimento apoiando a aprendizagem do aluno. Exemplos: “[...] eu sou uma pessoa que vou trabalhar o aprender da criança, como que a criança aprende (P6)”; “Apoia a aprendizagem das crianças (P9)”.

2.2 Realizar um trabalho de apoio junto aos professores: envolve as respostas dos participantes que trabalham questões metodológicas com o professor. Exemplos: “[...] tá pensando metodologias junto com o professor, tá pensando possibilidade de ensino (P1)”; “[...] procuro apoia os professores no que eles necessitam (P10)”.

2.3 Compreender a escola como um todo: relaciona-se às respostas dos participantes que mencionaram que participam das discussões sobre problemas que surgem dentro da escola. Exemplos: “[...] com a escola como um todo. Se trabalha com a instituição por completo (P7)”; “[...] a gente participa de todas as discussões, e problemáticas quando surgirem da escola como um todo né (P4)”.

2.4 Realizar um trabalho de Psicopedagogia Institucional: refere-se às respostas dos participantes que afirmaram realizar um trabalho voltado mais para a psicopedagogia institucional do que para a clínica. Exemplos: “Meu trabalho dentro da escola ele tem como função primeira, isso inclusive está no projeto da secretaria a nossa psicopedagogia ela é primordialmente institucional, então se ela é institucional é preciso que se compreenda uma instituição como um todo (P9)”; “[...] aqui na escola a gente tem a psicopedagogia mais na sua área institucional do que clínica, nós não somos clínica nós somos instituição (P10)”.

2.5 Trabalhar com as famílias: relaciona-se às respostas dos participantes que relataram que sua função envolve um trabalho com os pais. Exemplos: “[...] você tem que atender o pai (P8)”; “[...] é preciso escutar a família e ver em que lugar essa criança está posta no âmbito da família, como que a família lida com o conhecimento e com as aprendizagens desse filho, como é que a família acompanha, como é que a família valoriza a aprendizagem (P1)”;

2.6 Trabalhar com a equipe pedagógica: inclui as respostas dos participantes que informaram que o psicopedagogo tem como função realizar um trabalho em parceria com a equipe escolar. Exemplos: “[...] nós trabalhamos assim, [...] com a equipe escolar como um todo (P5)”; “[...] a minha função é mais de ouvir e em cima deste ouvir né, a gente tentar buscar um meio de intervenção, [...] com a equipe pedagógica como um todo (P7)”.

2.7 Contribuir com a formação continuada dos professores: envolve as respostas das participantes que mencionaram trabalhar na organização das formações continuadas para professores. Exemplos: “[...] é função minha apoia nos projetos da

escola, nas formações continuadas, tanto na elaboração como aplicação da formação continuada (P10)”.

2.8 Participar e organizar o conselho de classe: refere-se às participantes que relataram participar na organização e no desenvolvimento do conselho de classe. Exemplos: “[...] *dos conselhos de classe, que hoje tem uma outra perspectiva que não é hoje fica falando de aluno, então a gente demanda de um tempo para organizar um conselho de classe diferente, então a gente apoia também isso (P10)”*;

TABELA 2 - Compreensão acerca da função desse profissional na escola.

Categorias	F	%
2.1 Apoiar os alunos na sua aprendizagem	10	24,3%
2.2 Realizar um trabalho de apoio junto aos professores.	9	21,9%
2.3 Compreender a escola como um todo.	6	14,6%
2.4 Realizar um trabalho de Psicopedagogia Institucional.	6	14,6%
2.5 Trabalhar com as famílias.	5	12,1%
2.6 Trabalhar com a equipe pedagógica.	3	7,3%
2.7 Contribuir com a formação continuada dos professores.	1	2,4%
2.8 Participar e organizar o conselho de classe.	1	2,4%
Total	41	100%

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Os dados apresentados na tabela 2 mostram que as categorias que se destacam quanto à compreensão que os participantes têm sobre a função do professor-psicopedagogo na escola são: *apoiar os alunos na sua aprendizagem*, com 24,3%; e *realizar um trabalho de apoio junto aos professores*, com 21,9%. Também foram mencionadas respostas relacionadas a outras categorias, como pode ser observado na mesma tabela.

Esses dados revelam que, para um número expressivo de professores-psicopedagogos, a função deste na escola é apoiar os alunos na sua aprendizagem, como ilustram os fragmentos a seguir:

“[...] apoia a aprendizagem da criança de todas as maneiras possíveis (P10)”;

“Com a criança [...] grupo de alunos a gente está dando apoio, é para que estas dificuldades possam ser eliminadas e o grupo possa fluir como deveria fluir (P7)”;

“[...] nós trabalhamos assim, com a criança [...] o meu aluno está assim, assim não aprende, então antes de qualquer coisa você vai busca o porquê não está aprendendo você vai observa ali na fala (P5)”;

“[...] as questões mais específicas de aprendizagem desta criança, eu tenho essa visão diagnóstica de ver, a própria queixa (P4)”.

As falas acima mostram que, para estes participantes, sua atuação na instituição escolar está atrelada às dificuldades ou a não aprendizagem do aluno, explicitando que sua atuação tem como foco tentar compreender o porquê de estes alunos não estarem aprendendo e, sobretudo, ajudá-los na reversão desta problemática. Sobre isto, consideramos importante destacar que todos os profissionais envolvidos com a educação devem conhecer como ocorre o processo ensino-aprendizagem, buscando compreender os problemas que transcorrem neste processo. Com isto queremos elucidar que estes participantes não necessariamente precisam ser retirados da sala de aula para ter este tipo de atuação. O cargo que exerciam inicialmente na escola, isto é, o de professor, lhes dá condições, ou pelos menos deveria dar, para desenvolverem um trabalho dentro da sala de aula que busque o sucesso do aluno em sua aprendizagem acadêmica.

É relevante ressaltar que existem autores que defendem a existência do professor-psicopedagogo, porém exercendo funções diferentes das explicitadas até o momento pelos participantes da pesquisa. Segundo Kochhann (2010), o professor em sala de aula, que tem formação em Psicopedagogia, poderá valer-se dos conhecimentos da psicopedagogia para compreender ou identificar as possíveis causas da dificuldade de seu aluno e, a partir de então, escolher caminhos para vislumbrar um acompanhamento com este aluno e ou encaminhá-lo a um profissional especializado. Contudo, é necessário “cuidados para que o professor não deixe de fazer o seu papel de professor para ser o psicopedagogo” (Kochhann, 2010, p.30). Entretanto, é tarefa do professor-psicopedagogo conhecer as especificidades de sua turma no processo de aprender e, então, escolher as mais variadas metodologias para aplicar com o intuito de ensinar um determinado objeto do conhecimento.

Peres (2007) complementa esclarecendo que a presença do professor, que também é psicopedagogo (formação em Psicopedagogia), ou seja, o professor-psicopedagogo que irá atuar diretamente com seus alunos em sala de aula, propicia um melhor conhecimento das possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos e pode intervir no sentido de prevenir ou minimizar possíveis dificuldades de aprendizagem. A partir das citações destas duas autoras, constatamos que seria possível o professor-psicopedagogo entrevistado estar na sala de aula trabalhando com o seu aluno suas possíveis dificuldades escolares, não necessitando o professor-psicopedagogo como o aluno saírem da sala de aula para resolverem tais dificuldades.

Entretanto, não tem sido esta a realidade que os dados desta pesquisa têm revelado até o momento, conforme está descrito na caracterização das escolas, em cada uma delas os professores-psicopedagogos possuem um espaço próprio para atendimento fora da sala de aula, onde realizam os atendimentos aos alunos que apresentam dificuldades escolares.

Outro aspecto que podemos observar, por meio das falas das participantes, é a compreensão que possuem sobre o processo ensino-aprendizagem. Nestas falas, fica explícito que compreendem este processo de forma unilateral, isto é, acabam retirando o professor do processo, centrando-se no aluno e na família, pois procuram as explicações tanto para o sucesso quanto para o fracasso escolar no próprio aluno ou em sua família, como se o processo ensino-aprendizagem envolvesse apenas o aluno e a família. No entanto, tendo por base a Psicologia Histórico-Cultural, concebemos este processo diferentemente, isto é, que se trata de um processo como aponta Vigotski (2001) que envolve a relação entre o aluno, o professor e os conceitos científicos com base nos quais o professor realiza as mediações que direcionam o aprendiz, para que o conhecimento que este não domina no momento possa ser internalizado por sua mediação. O ensino adequado, portanto, é o que tem em vista os conhecimentos que a criança não consegue adquirir sozinha, mas que tem condições de obter com o auxílio de outrem ou por imitação.

Para Vigotski (1977), “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental [...] Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a

criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Por exemplo, a criança aprende a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe asseguram a linguagem escrita, então essa aprendizagem lhe assegura condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que se encontram na zona de desenvolvimento próximo.

Dessa forma, o processo de escolarização engloba o conteúdo científico que a criança irá aprender e as mediações que ela receberá do professor, os quais vão resultar no desenvolvimento de suas funções psíquicas e na formação de sua consciência, sendo este o processo caracterizado por Leontiev (1978) como humanização.

De acordo com Leontiev (1978, p.267), o “processo de humanização, permite aos homens o desenvolvimento de suas aptidões, numa apropriação do que se constituiu historicamente pela humanidade, através das interações sociais estabelecidas”. Neste sentido, Bock (2000) afirma que cabe a educação escolar, a qual é entendida como um meio de conduzir o indivíduo ao processo de humanização, o objetivo de possibilitar o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas.

Quanto à categoria *Realizar um trabalho de Psicopedagogia Institucional*, as respostas somam 14,6%. Nas falas dos participantes observamos algumas contradições, pois primeiramente afirmam desenvolver um trabalho psicopedagógico na perspectiva institucional e em seguida asseveram também que seu trabalho abrange a área clínica, como pode ser visto nas falas abaixo:

“[...] a função do psicopedagogo seria, mais institucional [...] a gente trabalha primeiro com a criança, com as dificuldades que seria a parte clínica, que não é bem o objetivo da Secretaria, mas a gente acaba fazendo, porque a demanda pra isso dentro da escola e principalmente e a exigência dos pais faz com que a gente acabe fazendo esse tipo de trabalho, acabando sendo uma necessidade, e acaba que muitas vezes você, humm, não é bem assim um trabalho psicopedagógico de excelência né, é um trabalho psicopedagógico onde você faz mais o reforço pedagógico onde você, como que eu posso dizer, apoio, você faz mais assim uma psicopedagogia escolar, ela não é bem uma psicopedagogia nem clínica nem institucional né, é uma psicopedagogia escolar (P2)”;

“[...] aqui a gente tem atuação institucional, até essa parte de avaliação assim você acaba entrando um pouquinho na área clínica, mas o nosso papel na escola mesmo é institucional (P5)”.

Ao que tudo indica, estamos diante de um profissional que, não tem a clareza de sua atuação na escola, pois ao mesmo tempo em que afirma realizar um trabalho institucional, também se apresenta fazendo uma atuação clínica na escola. Seria este o propósito do projeto de psicopedagogia, colocar numa instituição escolar um profissional para realizar ambas atuações?

Segundo a visão de um número significativo de participantes, o professor-psicopedagogo tem como foco os problemas de aprendizagem, mas se perde ao realizar um trabalho em nível institucional e clínico. O resgate da história da Psicopedagogia nos auxilia neste momento na discussão, pois apresenta dados que vão de encontro às informações obtidas com os participantes na entrevista. De acordo com Bossa (2000), a Psicopedagogia surgiu na década de 1960 com a necessidade de dar conta dos problemas de aprendizagem que estavam instalados nas escolas brasileiras e acarretavam muitas histórias de insucesso escolar por parte dos alunos. Historicamente, a Psicopedagogia foi introduzida no território brasileiro com base em modelos médicos, e foi assim que se iniciaram, nos anos de 1970, cursos de especialização em Psicopedagogia, voltados principalmente para uma atuação clínica. Assim, enquanto psicólogos após receberem severas críticas sobre sua atuação nos moldes clínicos estavam comprometidos em buscar uma nova teoria e prática para a Psicologia Escolar, a Psicopedagogia na perspectiva clínica passa a ocupar, de certa forma, o lugar deixado pela Psicologia Escolar na escola.

Dalsan (2007, p. 115) esclarece que a Psicopedagogia “assumiu um papel que a psicologia escolar conseguiu com muita luta superar após ter servido de legitimadora da prática clínica e individual no tratamento de alunos que não se adaptavam ou que portavam supostos transtornos psicológicos dentro das escolas”. Quando surge um profissional que ocupa esse espaço na escola, como aqui aparece o professor-psicopedagogo, continua-se fortalecendo a ideologia de culpabilização dos alunos e a psicologização dos problemas escolares.

Dessa forma, percebemos por meio das falas dos participantes que os professores-psicopedagogos acabam também realizando nas escolas um trabalho numa perspectiva clínica. Cabe frisar neste momento que não é apenas o psicopedagogo que

realiza uma atuação clínica na escola, pois na escola ainda se encontram muitos psicólogos atuando nesta perspectiva. O resgate da história da Psicologia Escolar evidencia a maneira como esta ciência adentrou nas escolas. De acordo com Facci (2004b), o psicólogo, a partir da década de 1970, passou a intervir mais na escola, atingindo, direta ou indiretamente, uma maior parcela da população, com práticas de ajustamento social, medidas individualistas e remediativas para solucionar problemas que aconteciam no contexto escolar de primeiro grau. A atuação do psicólogo na escola estava muito focada numa abordagem clínica, ocupando-se do atendimento individual de “crianças com problemas de aprendizagem” fora da sala de aula.

A Psicologia Escolar, em todo esse processo, participava com o uso dos seus tradicionais testes psicológicos e de outros instrumentos de avaliação psicológica, provando a incapacidade dos que acabam excluídos da escola, além de fazer uso de “técnicas de manipulação da aprendizagem, da motivação e do comportamento para aumentar a eficiência do ensino” (Patto, 1984, p.87). Nessa direção, Meira (2003), se posiciona na defesa de que o modelo clínico de atuação contribui para a manutenção da ideologia liberal dominante, responsabilizando o indivíduo pelo sucesso ou pelo fracasso, impossibilitando mudanças e restando apenas a opção de contemplação dos problemas. Este trabalho de caráter clínico foi e continua sendo desenvolvido por psicólogos escolares, o que desde as décadas de 1980 e 1990 vem sendo criticado em especialmente por Patto (1985), além de Meira e Tanamachi (2003), que defendem uma Psicologia Escolar crítica.

Numa perspectiva crítica, Tanamachi e Meira (2003) destacam que a finalidade de uma atuação institucional é de um trabalho que contribua para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de colaborar para a formação ética e política do sujeito. Para psicólogos e pedagogos realizarem um trabalho crítico eles precisam estar pautados em teorias que sustentem sua postura. Segundo Tanamachi e Meira (2003), uma concepção crítica em Educação, com finalidades transformadoras, é representada por Saviani (2005), que denominou sua postura teórico-filosófica de “Pedagogia Histórico-Crítica”.

O pedagogo, ao embasar sua atuação na Pedagogia Histórico-Crítica, passa a “compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência e seu compromisso, sejam a transformação da sociedade” (Saviani, 2005, p.96). Por sua vez, que o psicólogo escolar interessado em um ponto de vista crítico

deve, conforme Tuleski (2008), buscar na teoria e no método de análise de Vigotski a compreensão dos fenômenos psicológicos tendo em vista uma sociedade transformadora. Com base no referencial teórico crítico da Psicologia e da Pedagogia, a função do psicólogo e do pedagogo escolar “situa-se no compromisso claro com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior” (Meira, 2003, p.57). No entanto, vale destacar que apenas alguns psicólogos e pedagogos utilizam tais teorias críticas como embasamento de suas práticas profissionais.

Consideramos importante mencionar a categoria *Trabalhar com equipe pedagógica*, que obteve 7,3% das respostas, como pode ser ilustrado nesta fala: “*O trabalho começa junto à equipe pedagógica da escola, direção e coordenação, [...] pensando e refletindo a partir do projeto político (P9)*”. Os professores-psicopedagogos relatam que participam desta equipe pedagógica, atuando de modo contínuo com a direção e coordenação pedagógica da escola. É muito importante os professores-psicopedagogos, enquanto professores com especialização em Psicopedagogia, participarem desta equipe, que, como relata a fala acima, participa da montagem do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, instrumento por meio do qual a escola apresenta sua proposta pedagógica. Assim, o conhecimento e o desenvolvimento do PPP exigem comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, funcionários, alunos, seus pais e a comunidade como um todo.

Por outro lado, Martínez (2010) defende que uma para a equipe pedagógica estar completa é necessária também a presença de um psicólogo escolar. Para tanto já existem leis aprovadas, como a n.º 6.204 de 2007, que insere os psicólogos escolares nas instituições de ensino; mas essa lei ainda não é cumprida e a realidade de muitas escolas brasileiras é a ausência deste profissional. Neste sentido, segundo Andrada (2005, p.163), o psicólogo escolar poderia participar da equipe pedagógica auxiliando no “processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola. [...] Criação de estratégias psicopedagógicas junto à equipe escolar e professores envolvidos”. Levando em consideração estas afirmações, na ausência do psicólogo, quem realizaria a sua função dentro das escolas pesquisadas? O que acontece é que, embora exista uma lei que estabelece a presença do psicólogo escolar nas escolas, esta ainda não é cumprida, o que acaba oportunizando que pessoas formadas em outras áreas ocupem o espaço daquele profissional. Com relação a esta pesquisa, partindo dos relatos dos participantes, estaria sendo o professor-psicopedagogo o responsável por trabalhar com questões psicológicas e emocionais no contexto escolar, como pode ser observado neste

excerto: “[...] hoje a psicopedagogia se faz necessária tanto pelo trabalho pedagógico como pelo trabalho psicológico da escola como o próprio nome diz né (P3)”.

Torna-se relevante frisar que o fato de o professor- psicopedagogo entender que compete a ele o trabalho pedagógico e psicológico na escola, ocorre devido um discurso defendido por teóricos da psicopedagogia que assim a compreendem, como por exemplo, Scoz (1992).

A identidade da Psicopedagogia, penso, está ou deve ser buscada ou encontrada no seu próprio nome. Nesse sentido, toda vez que um profissional da pedagogia realiza esta ação levando em conta aspectos psicológicos nela envolvidos, comporta-se como um psicopedagogo. Por outro lado, toda vez que um profissional da psicologia realiza esta ação levando em conta aspectos pedagógicos nela envolvidos, comporta-se como um psicopedagogo (Scoz, 1992, p.8).

Outra categoria que merece destaque é *Realizar um trabalho de apoio junto aos professores*, com 21,9% das respostas, representada nas seguintes falas: “[...] tá em sala de aula fazendo observações e daí você tá trabalhando com os professores (P2)”; “Depois apoia o trabalho do professor, mas como é que eu vou apoia o trabalho do professor (P9)”. Sobre isso, Pinto (2006), ao analisar os desafios da escola pública na atualidade e, simultaneamente, a complexidade dos processos educativos que nela ocorrem, constatou que, sozinhos os professores não dão conta do encaminhamento desses processos que extrapolam a sala de aula. Isto evidencia a necessidade de outros profissionais (pedagogo, psicólogo, etc.), que, além do apoio ao trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, articulem-nos aos demais processos educativos da escola.

É importante salientar como ponto positivo deste Projeto de Psicopedagogia, a iniciativa de apoiar o professor, que muitas vezes trabalha em condições desfavoráveis, com salas de aula lotadas, e algumas vezes com uma formação insuficiente para dar conta dos problemas que se apresentam. Dessa forma, sendo essencial colocar o professor como parte importante no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com o Projeto de Psicopedagogia que respalda a atuação do professor-psicopedagogo, uma das funções desse profissional é subsidiar a equipe docente na identificação das causas do fracasso na aprendizagem. As informações

explícitas pelos participantes estão coerentes com as obtidas no referido projeto, pois tanto neste como nas falas dos participantes consta que este profissional foi criado para realizar, entre várias outras atividades a de auxiliar o professor que apresenta em sala de aula alunos com dificuldades de aprendizagem. De acordo com o capítulo II desta dissertação, o qual apresenta brevemente a atuação de psicólogos, pedagogos e psicopedagogos nas escolas, observamos que a todos estes profissionais estão designadas práticas relacionadas ao professor. Este fato nos leva ao questionamento: por que o município optou pelo psicopedagogo?

Não temos aqui como responder com total segurança a este questionamento, mas nos arriscamos a explicar a questão recorrendo a Maluf (1991), autora segundo a qual estes profissionais acabam por desempenhar papéis semelhantes em sua atuação. O que pode ser constatado é que psicólogos, pedagogos e psicopedagogos desempenham atividades semelhantes, porém a instrumentalização²³ que utilizam na prática dessas atividades é o que os diferencia, ou seja, a fundamentação teórica que orienta os profissionais em suas intervenções. É relevante considerar que há diferentes formas de conduzir a mesma atividade. Isso pode ser melhor esclarecido na seção II, a qual apresenta os diferentes autores que escrevem sobre a Psicologia, a Pedagogia e a Psicopedagogia. Outra resposta ao questionamento é que se criou este profissional por motivos financeiros, para a contenção de despesas, pois muito provavelmente este é menos remunerado do que um psicólogo ou pedagogo. Conforme informaram os participantes da pesquisa, o professor-psicopedagogo é um professor concursado que realizou o curso de Psicopedagogia e assim assumiu este cargo sem alteração do valor de seu salário.

Consta nos dados da pesquisa que metade dos professores-psicopedagogos já possui formação inicial em Pedagogia. Com sua remoção das salas de aula, poderiam estarem atuando nas escolas como pedagogos, a partir do referencial teórico que conduz as práticas neste município, a Psicologia Histórico-Cultural, citada acima como uma teoria crítica. O fato de estes pedagogos terem a especialização em Psicopedagogia vem a contribuir no desenvolvimento de sua função pedagógica.

Dando continuidade aos questionamentos, perguntamos: será que a opção pelo psicopedagogo se deve à sua formação, que contempla temas referentes tanto à

²³Instrumentalização é o ato de instrumentalizar, que por sua vez, significa, fazer uso de um instrumento para atingir determinado fim.

Psicologia como à Pedagogia? Seria suficiente essa formação “dois em um”, ou seja, um mesmo profissional que adquira conhecimentos tanto psicológicos como pedagógicos estaria preparado para atuar nas escolas? Conforme Visca (1987), a psicopedagogia foi sendo construída como uma área de conhecimento ao mesmo tempo independente e complementar da pedagogia, por considerar as questões metodológicas e, em especial, o trabalho docente. Em relação à psicologia, por considerar especialmente, as contribuições das escolas psicanalíticas, piagetiana e da psicologia social, por meio de Enrique Pichón-Rivière. A partir destes referenciais, a psicopedagogia enfatiza os aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, além de outros, sendo o seu objeto de estudo o próprio processo de aprendizagem e seu desenvolvimento normal e patológico em contexto, de acordo com Bossa (2000).

A partir destas citações, passamos a compreender que a Psicopedagogia direciona mais especificamente o seu conhecimento para a aprendizagem em geral, através de alguns conhecimentos da Psicologia e da Pedagogia. Questionamos, então, como estaria este especialista em Psicopedagogia: preparado para lidar com os problemas no processo de escolarização? Na tentativa de encontrar uma resposta para esta questão, nos arriscamos a entender, sendo as razões para criação deste projeto os altos índices de crianças com dificuldades de aprendizagem, dessa forma, na busca de resolver estes impasses procuraram por um profissional especialista em aprendizagem, que pudesse dar conta das dificuldades de todas as crianças. A Secretaria deste município parece esperar que um profissional com especialização em Psicopedagogia seria satisfatório para de forma imediata solucionar estes problemas. Nos próprios cursos de Psicopedagogia, de acordo com Fagali (2007), os psicopedagogos são considerados profissionais especializados em problemas de aprendizagem, que atuam na área da Educação.

Historicamente, desde o surgimento da Psicopedagogia no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, conforme Scoz e Barone (2007), o propósito deste profissional era dar conta da alta demanda de crianças com dificuldades de aprendizagem nas escolas, pois havia uma carência de profissional que pudesse fazer frente a essa demanda. Com o passar dos anos, os psicopedagogos foram ocupando um espaço dentro das instituições escolares e sendo reconhecidos como especialistas na área da aprendizagem.

De forma geral, o professor necessita desse apoio. Ademais, segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, no processo ensino-aprendizagem ele tem um papel muito importante: “O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade

pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, ajudando a criança a guiar o seu comportamento” (Facci, 2007, p. 151). Isto significa que o professor deve, atuar como mediador entre os conceitos científicos e o aluno, levar este a resolver os problemas escolares utilizando os conhecimentos da prática, mas relacionando esses conhecimentos com as teorias expostas sobre o assunto.

Como afirma Saviani (2003), o professor precisa converter o saber objetivo em saber escolar, de modo a torná-lo assimilável para o aluno, de tal forma que este passe gradativamente do não domínio ao domínio dos conhecimentos científicos. No entanto, segundo Facci (2003), para fazer que os alunos se apropriem do conhecimento, o professor deve desenvolver métodos que conduzam ao desenvolvimento das potencialidades mentais, precisa estabelecer uma programação de ensino, uma sistematização de conhecimentos que sirva de base para a formação de um verdadeiro desenvolvimento mental.

Nesse processo de mediação ocorre uma tensão entre o professor, que detém o conhecimento, e os alunos, que possuem um conhecimento cotidiano sobre o tema. Facci (2009) explica que por meio da mediação o imediato é superado, pois o aluno deve negar o conhecimento da sua prática, pela superação do conhecimento teórico e depois voltar à prática, só que neste momento com uma nova compreensão sobre ela. O professor tem um papel importante na apropriação do conhecimento do aluno, visto que estabelece uma relação dialética de superação daquilo que já se dominava, a inclusão de novos conhecimentos científicos para assim “[...] conhecer a realidade em que está inserido” (Facci, 2009, p. 113). O professor é o elo que auxilia na superação do imediato, portanto seu trabalho deve ser valorizado.

O professor possui um conhecimento, que deverá passar a seus alunos, por isso, além desse conhecimento, ele necessita conhecer a formação dos conceitos científicos²⁴ e a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. Dessa forma, o desenvolvimento ocorre em dois níveis: o real, que consiste naquilo que o indivíduo consegue fazer sozinho, e o desenvolvimento próximo, que se forma pelos conteúdos que o indivíduo consegue executar com ajuda ou por imitação (Vigotski, 1984). De acordo com Vigotski (2001), a escola deve trabalhar com o nível de desenvolvimento próximo, pois

²⁴Para aprofundamento neste assunto procurar o capítulo 3.1.2 O desenvolvimento psicológico e a formação dos conceitos.

ensinar a criança o que ela já sabe é estéril, já que o intuito é ter um ensino que proporcione o domínio na utilização dos mediadores culturais. A aprendizagem escolar, então, leva ao desenvolvimento do indivíduo, bem como à formação dos conceitos científicos.

Os conhecimentos científicos são aqueles especificados nas diretrizes curriculares, ou seja, conhecimentos que foram acumulados historicamente pela humanidade e que são passados de geração em geração. O não acesso a aprendizagem de conceitos científicos impediria a criança de atingir formas de pensamento mais elaborado, de construir as funções psicológicas superiores.

A categoria *Compreender a escola como um todo*, obteve 14,6% das respostas. Tal resultado indica que os professores-psicopedagogos demonstram estar envolvidos com muitas atividades na instituição escolar. Isto pode ser visto na maioria das categorias da tabela 2, como: *Apoiar os alunos na sua aprendizagem; Realizar um trabalho de apoio junto aos professores; Trabalhar com as famílias; Trabalhar com equipe pedagógica; Contribuir com a formação continuada dos professores e Participar e organizar o conselho de classe.*

Nessa perspectiva, partindo do objeto de estudo da Psicopedagogia, o qual, para Bossa (2000), é o processo de aprendizagem e seu desenvolvimento normal e patológico, indagamos: será que é de um psicopedagogo que realmente a escola precisa? Tendo em vista, que o seu objeto de estudo restringe-se especificamente à aprendizagem humana (Bossa, 2000), nem sempre todos os assuntos abordados dentro das escolas relacionam-se apenas à aprendizagem em geral. Dessa forma, para uma atuação abrangente nas escolas é importante que o profissional tenha uma compreensão totalizante do que nelas ocorre.

Quando o profissional da Psicologia, da Pedagogia ou qualquer outra graduação opta por realizar o curso de Psicopedagogia, ele não deixa de ser psicólogo ou pedagogo, a questão é por que muitos se intitulam psicopedagogos, se não se tem ainda o reconhecimento legal da Psicopedagogia como profissão, a qual assim não existe como tal. O psicopedagogo, na realidade seria um especialista em Psicopedagogia, ou melhor, um psicólogo ou pedagogo especializado em Psicopedagogia. Por exemplo, se um profissional (pedagogo) resolve fazer um curso de especialização em Educação Especial, ele passa então a se chamar educador especial?

Segundo Martini (1999), autores brasileiros e mesmo de países como Portugal, o Canadá e Cuba já debateram a questão do trabalho psicopedagógico e se mostraram

contrários à regulamentação da profissão. Acreditam que a especialização de psicólogos e pedagogos no campo da Psicopedagogia lhes dá condições para uma atuação psicopedagógica específica. Muito mais que buscar a criação de uma nova profissão, para Guzzo (1998) os profissionais ligados à educação devem envidar esforços no sentido de que todas as crianças e jovens brasileiros tenham direito a uma educação de qualidade.

3 - Compreensão acerca das atividades desenvolvidas pelo professor-psicopedagogo.

Categorias

3.1 Avaliação Psicopedagógica: inclui as respostas dos participantes que informaram que sua principal atividade é realizar dentro das escolas a avaliação psicopedagógica. Exemplos: “[...] a avaliação na verdade é uma investigação das coisas que a criança já consegue fazer, das coisas que ela não consegue fazer (P8)”; “Essa avaliação ela é feita assim: no início a gente sempre passa para as professoras uma ficha em que as professoras vão colocar os dados dos alunos, né, e a queixa (P3)”.

3.2 Realizar encaminhamentos a profissionais especializados: envolve as respostas dos participantes que relataram que sua atividade central é fazer encaminhamento de alunos aos profissionais especializados que atuam no serviço público, no qual, segundo eles próprios, há uma demora no atendimento. Exemplos: “[...] psicólogo, nós encaminhamos pra fono quando precisa, pra oftalmo quando a gente desconfia, às vezes dependendo quando a gente faz a anamnese, né, das perguntas que a gente faz, dependendo do que a mãe coloca da vida da criança, né, até da vida escolar dele. A gente faz devidos encaminhamentos também, pra médico (P4)”; “[...] no centro de saúde onde a gente acaba encaminhando também é bem grande a fila, eles não atendem só as escolas, eles atendem a população. né, e lá a área é clínica (P5)”.

3.3 Orientação e apoio aos professores: relaciona-se às respostas dos participantes que mencionaram orientar o professor em questões metodológicas e referentes à aprendizagem da criança. Exemplos: “[...] com o professor também e discutindo temas e discutindo assuntos que possam favorecer a criança em sala de

aula, pra ela ser estimulada a aprender (P5)”; “[...] a gente também se posiciona e tenta trazer pros professores algumas sugestões ou possibilidades de trabalho que serve de apoio pra eles também, [...] como organizar a aula, qual atividade serve pra aquela criança aprende (P1)”.

3.4. Atendimento em grupo aos alunos: refere-se aos participantes que informaram realizar o atendimento dos alunos com problemas de aprendizagem e comportamento em grupo no contra-turno. Exemplos: *“Então, assim... eu tenho dois grupos de crianças, eu trabalho com elas regularmente duas vezes por semana, com regularidade (P9)”*; *“[...] é trabalhado com as crianças aqui no contra-turno (P8)”*.

3.5 Atendimento aos pais: inclui as respostas dos participantes que informaram que sua principal atividade é realizar trabalho com a família. Exemplo: *“[...] mas tem quanto às famílias né, a gente quando acha necessário faz um trabalho com palestras (P6)”*; *“[...] a gente chama os pais quando tem problema, aí quando a gente faz o encaminhamento, também a gente chama os pais (P3)”*.

3.6 Conselho de classe: envolve as respostas dos participantes que mencionaram organizar e participar do pré-conselho e do conselho de classe para ouvir as queixas dos professores. Exemplos: *“[...] durante os conselhos de classes discute todas as metodologias, discute também o rendimento do aluno, as famílias, no conselho de classe, vem tudo, né? (P1)”*; *“O conselho é com os professores, onde eles falam dos alunos (P3)”*; *“A gente começa com o pré-conselho, individual em cada turma, a gente vai anotando tudo o que acontece lá pra depois agir e ter o conselho. (P6)”*.

3.7 Atendimento individual aos alunos: relaciona-se aos participantes que informaram realizar o atendimento do aluno no contra-turno individualmente. Exemplos: *“[...] eu atendo treze alunos no contra-turno individual (P6)”*; *“Tem crianças que eu trabalho no individual [...] tem crianças assim que você não pode expor tanto ela que é uma dificuldade específica (P5)”*.

3.8 Formação continuada com professores: inclui os participantes que relataram participar dessa formação, que é elaborada conforme a necessidade da escola. Exemplo: *“[...] a elaboração e a aplicação da formação continuada que hoje, desde ano passado passou a ser responsabilidade da escola, [...] então é feito um levantamento de qual a necessidade da escola, qual o problema que a escola vem enfrentando e a gente busca bibliografias, leituras, atividades, o que pode ser feito a partir daquele tema levantado e trabalhamos com os professores nos dias que estão no calendário escolar (P10)”*.

3.9 Realizar atividades em sala de aula com alunos: refere-se aos participantes que informaram acompanhar o professor em algumas atividades específicas na sala de aula. Exemplos: “[...] *em sala de aula a gente tem um horário semanal pra cada professor. Um horário durante um dia da semana nós vamos pra sala, eu vou pra sala e aplico atividades ou jogo ou atividades de raciocínio [...] professor fica comigo em sala. O objetivo ali não é ter uma hora-atividade a mais pra planejar, mas é pra juntas a gente estar olhando as aprendizagens, ficar olhando e encontrando maneiras e possibilidades diferentes de ajudar as crianças (P10)*”.

TABELA 3 - Compreensão acerca das atividades desenvolvidas pelo professor-psicopedagogo.

Categorias	F	%
3.1 Avaliação Psicopedagógica.	10	16,3%
3.2 Realizar encaminhamentos a profissionais especializados.	10	16,3%
3.3 Orientação e apoio aos professores.	10	16,3%
3.4. Atendimento em grupo aos alunos.	9	14,7%
3.5 Atendimento aos pais.	7	11,4%
3.6 Conselho de classe.	6	9,8%
3.7 Atendimento individual aos alunos.	4	6,5%
3.8 Formação continuada com professores.	3	4,9%
3.9 Realizar atividades em sala de aula com alunos.	2	3,2%
Total	61	100%

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Os dados apresentados na tabela 3 mostram que as categorias que prevalecem quanto à compreensão acerca das atividades desenvolvidas pelo professor-psicopedagogo são: *avaliação psicopedagógica, encaminhamentos a profissionais especializados, orientação e apoio aos professores* - cada um com 16,3% das respostas; *atendimento em grupo aos alunos*, com 14,7%; *atendimento aos pais*, com 11,4%; e *conselho de classe*, com 9,8% das respostas dos participantes. Também foram mencionadas respostas relacionadas a outras categorias, como se pode observar na tabela acima.

Esta categoria corresponde às respostas dadas pelos participantes sobre as atividades que eles realizam nas escolas desse município. Assim, na categoria *avaliação psicopedagógica*, da qual todos os participantes responderam fazer parte, obtivemos a seguinte descrição:

“Esse ano então a gente recebe a queixa do professor, depois a gente observa eles (crianças) na sala de aula, em outros ambientes, na entrada e na saída; aí a gente não demora muito pra chamar a família. Antes a gente demorava um pouco mais pra chamar a família; aí faz a anamnese com os pais, daí faz umas atividades com as crianças, faz os encaminhamentos necessários (P6)”.

Vários autores trazem suas contribuições sobre a avaliação psicopedagógica. Para Rubinstein (1996), um dos autores que escrevem sobre a Psicopedagogia, cabe ao psicopedagogo, em uma avaliação psicopedagógica, investigar o motivo da consulta, entrevistar a família, investigar a história de vida da criança realizando anamnese, entrevistar o cliente, fazer contato com a escola e outros profissionais que atendam a criança, manter os pais informados sobre o estado da criança e a intervenção que está sendo realizada e realizar encaminhamento para outros profissionais, quando necessário. Alguns autores que tratam da Psicologia escrevem que o processo diagnóstico consiste em entrevistas de anamnese com a família, sessões de ludodiagnóstico e aplicação de testes de inteligência e projetivos; no fim é marcada uma entrevista devolutiva, na qual geralmente a criança é encaminhada para psicoterapia, e então os pais recebem orientação; em outros casos são sugeridos encaminhamentos a médicos, fonoaudiólogos ou outros profissionais (Freller, 2004).

Primeiramente, analisando estas citações, observamos quão complexa é uma avaliação psicopedagógica. Para realizá-la é preciso que o profissional seja experiente e tenha conhecimentos específicos sobre avaliação, desenvolvimento geral da criança, etc., visto que o resultado de uma avaliação pode determinar o que acontece com um cliente/criança e, assim, definir o futuro dessa criança. Muitas vezes ao fim de uma avaliação esta é classificada como portadora de algum tipo de dificuldade ou transtorno, como por exemplo, uma deficiência mental, dislexia, disgrafia, transtorno, déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) ou outros.

Diante da complexidade que envolve o processo de avaliação de uma criança com problemas de aprendizagem e/ou de comportamento, levantamos a seguinte questão: “Qual a formação inicial deste professor-psicopedagogo para realizar esta atividade?”. De acordo com as entrevistadas, os professores-psicopedagogos são professores com formação em Pedagogia, Letras, Filosofia e Normal Superior que após essa formação inicial cursaram especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e com isso passaram a incluir em sua prática profissional a denominada *avaliação psicopedagógica*. Um dos participantes, ao referir como se realiza uma avaliação, mostra que esta é feita nos moldes tradicionais, centrando-se nas ações individuais e autônomas da criança e em contextos restritos. Isto nos leva a refletir que a formação inicial e a posterior especialização em Psicopedagogia talvez não tenham proporcionado a esses profissionais conhecimentos para uma atuação respalda por uma visão crítica para lidarem com os problemas escolares.

Sobre isso, destacamos que também há muitos psicólogos escolares que ainda continuam fazendo uso de práticas psicodiagnósticas baseadas em um conjunto de avaliações, cujo principal instrumento psicológico são os testes psicológicos, como a Escala de Inteligência de Wechsler (WISC), Teste Gestáltico Visomotor de Bender, Teste de Apercepção Infantil (CAT), o teste HTP. Essas práticas tradicionais ainda existem atualmente. Temos, portanto, psicólogos atuando em contextos escolares na identificação e resolução de problemas emocionais, de comportamento ou de aprendizagem, ou seja, um modelo de intervenção pautado em uma perspectiva clínica.

No entanto, há de se considerar que muitos psicólogos já romperam com essas tendências reducionistas, e passaram a construir um pensamento crítico na Psicologia Escolar, o qual veio influenciar a atuação dos psicólogos nas escolas. Mesmo assim, na formação em Psicologia, essa perspectiva crítica pode muitas vezes não estar sendo contemplada nos cursos. O que também pode ocorrer com o psicopedagogo, em sua formação é possível não terem sido contemplados autores que trabalham com uma perspectiva crítica sobre a avaliação. Para Machado e Souza (2004), o psicólogo escolar, ao invés de realizar anamnese familiar ou utilizar predominantemente testes, deveria conhecer como o professor entende os problemas do aluno e colher informações sobre a sala de aula e a história escolar de cada criança. O objetivo da avaliação é entender como a queixa foi produzida, para assim “termos ideia sobre o que seria interessante acontecer na escola”, e atuar no rompimento da produção dessa queixa (Machado, 2000, p. 152). Na avaliação na perspectiva crítica o psicólogo analisa as

diferentes relações e práticas que produziram a queixa em relação ao aluno e verifica o que a criança sabe e gosta de fazer, enquanto no processo de avaliação tradicional ele tem como foco o que a criança não tem e não sabe.

Neste contexto, indagamos: como foi a formação destes especialistas em Psicopedagogia para atuarem com a avaliação psicopedagógica? Para Bossa (2000), a formação em Psicopedagogia de muitos cursos em nível de pós-graduação não prepara o aluno para uma prática consistente, a qual requer grande conhecimento teórico. A mesma autora ainda assevera que é importante, em determinado momento do curso, ocorrer a vinculação entre teoria e prática, mas na maioria das vezes essa articulação não acontece. Existem, por exemplo, cursos que não oferecem ao aluno o estágio e a supervisão.

No entanto, a especialização em Psicopedagogia, de acordo com documento elaborado pela Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), é disponibilizado no site da mesma, onde expõe sugestões de ementa e bibliografia na área da psicopedagogia, que podem servir como base para a elaboração do currículo de um curso de psicopedagogia. Nesse documento, apresentam-se cinco temas abrangentes: Especificidade e conceituação da Psicopedagogia; Psicopedagogia e Áreas do Conhecimento; Psicopedagogia e Contextos de Aprendizagem; Diagnóstico e Intervenção Psicopedagógica e Pesquisa em Psicopedagogia. Podemos observar que nestes temas destaca-se o diagnóstico ou avaliação psicopedagógica, isso nos mostra que o curso disponibiliza conhecimentos sobre avaliação ao psicopedagogo, em outras palavras, o habilita a exercer essa atividade em sua prática profissional.

Dessa forma, nos cursos de especialização em Psicopedagogia e nos cursos de graduação em Psicologia, os alunos aprendem a realizar uma avaliação, o que pode diferenciar estes profissionais é o instrumento que utilizam para tal atividade, e o referencial teórico que vai conduzir essa prática.

Vale ainda ressaltar entre tantos questionamentos: por qual razão os responsáveis pela criação do projeto de psicopedagogia contrataram psicopedagogos para lidarem com os problemas escolares? Não temos aqui como responder com total segurança a este questionamento, mas nos arriscamos a explicar a questão recorrendo a Bossa (2000), a qual esclarece que a psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda – o problema de aprendizagem. A partir deste objeto de estudo parece que o psicopedagogo passa a ser o profissional mais especializado a lidar com os problemas escolares. Com isso, o município, no momento de escolha de um

profissional para trabalhar com os altos índices de crianças com dificuldades de aprendizagem, optou pelo psicopedagogo. Outra resposta ao questionamento é que, segundo Bossa (2000), com a multiplicação nos anos de 1990 dos cursos de Psicopedagogia pelo País e o fato do mesmo poder ser cursado por qualquer graduado, poderiam existir neste município muitos profissionais com esta especialização.

Cumprir observar ainda, quanto à categoria *Avaliação psicopedagógica*, que os professores-psicopedagogos mencionaram usar durante a avaliação alguns testes que geralmente são instrumentos de testagem fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Os fragmentos abaixo ilustram essa realidade:

“São testes que a prefeitura fornece e outros que a gente complementa (P3)”.

“[...] nós temos assim,.. pra cada idade e ano a gente tem um tipo de avaliação. Então o que aquela criança tem que atingir pra aquela idade, pra aquele ano, né, a parte da leitura e da escrita, né: Nós avaliamos também bem referente à parte da aprendizagem mesmo. Tem os testes também, realismo nominal, testes referentes à aprendizagem, o desenho projetivo (P5)”.

Tomando por base estes fragmentos, questionamos: Como os professores-psicopedagogos podem analisar um desenho projetivo? Que formação lhes dá respaldo para atuar com instrumentos de testagem? Conforme os cursos de especialização em Psicopedagogia oferecidos no Brasil, na avaliação o psicopedagogo pode fazer uso de instrumentos, como entrevistas e anamneses, provas psicomotoras, de linguagem, de nível mental, pedagógicas, de percepção, projetivas e outras, conforme o referencial teórico adotado pelo profissional (Bossa, 2000).

Segundo Costa (2007), legalmente é possível um graduado de qualquer área cursar a especialização em Psicopedagogia. No caso dos entrevistados, por exemplo, há um filósofo e um linguista atuando nas escolas com os testes que lhes foram disponibilizados na formação em Psicopedagogia, quando se sabe que muitos testes psicológicos são de uso privativo de psicólogos. Por outro lado, Jucá (2000) lembra que a Psicopedagogia pode, muito provavelmente, construir seus próprios instrumentos de trabalho. A esse respeito, Bossa (2000), autora que escreve sobre a Psicopedagogia, critica o fato de os testes psicológicos serem de uso exclusivo dos psicólogos, pois, para

ela, a lei que regulamenta a profissão de psicólogo não especifica quais são os testes nem a razão pela qual estes só podem ser aplicados por psicólogos.

Muitos psicólogos ainda fazem uso dos testes durante avaliações psicológicas e os consideram instrumentos que muito auxiliam nesta atividade, enquanto outros suprimiram em sua prática o uso destes instrumentos e adota um referencial teórico mais crítico. Um exemplo destes últimos é Machado (2000), que considera esses testes como prejudiciais à vida escolar dos alunos, por não levarem em conta o contexto escolar no qual a queixa foi produzida e por produzirem um efeito rotulador. Machado (2000) defende que é possível realizar uma avaliação sem fazer uso dos testes. A autora parte de uma postura crítica, que investiga a história escolar da criança e todas as suas relações sociais no universo escolar, considerando o que a criança sabe e gosta de fazer, ao invés de focar naquilo que o aluno não tem e não sabe.

Numa perspectiva vigotskiana, fica claro que a Psicometria não dá conta de analisar a complexidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que o trabalho do profissional que atua na área da Educação deve se centrar na análise do que está na zona de desenvolvimento próximo do aluno e não o que está no nível de desenvolvimento real. Interessa saber como os alunos utilizam os recursos mediadores disponibilizados no ambiente para resolver os problemas propostos. O profissional deve fazer uma avaliação que considere todos os aspectos que podem estar interferindo na apropriação do conhecimento pelo aluno: as condições histórico-sociais, fatores intra-escolares e a dinâmica de funcionamento psicológico do aluno.

Outro ponto de destaque dentro da categoria *Avaliação psicopedagógica* é o entendimento dos participantes sobre a atuação do psicólogo na avaliação. O psicólogo é um profissional que trabalha na Secretaria Municipal de Educação e participa da avaliação aplicando testes que o professor-psicopedagogo não pode aplicar, como se pode observar nestas falas:

“[...] que tenha sido avaliado pela psicóloga, que tenha feito aquele Wisc essas coisas assim e que ela precisa, a psicóloga que dá na verdade o parecer final, a psicóloga da SMED que vem e tal (P8)”;

“[...] estou pra concluir (avaliação) e passa pra psicóloga aplicar o teste, a psicóloga lá da secretaria da educação, elas que fazem e concluem a avaliação e depois vem pra devolutiva (P10)”.

A atuação do psicólogo nas escolas na mensuração e classificação dos alunos quanto à sua capacidade de aprender ainda é uma realidade, como pode ser visto nas falas acima. Historicamente, a atuação do psicólogo escolar era marcadamente remediativa e focalizava o indivíduo, predominando a tendência psicometrista, e a prática da Psicologia se apoiava na aplicação de testes. De acordo com Facci, Eidt, Tuleski (2006), os testes padronizados serviram como instrumento de medição de aprendizagem visando estabelecer igualdade entre as pessoas. Isto é fruto da ideologia pregada pelo capitalismo, que, embora pregue a igualdade, promove a exclusão social e se mantém como base nela. Essa realidade ainda existe entre os profissionais de Psicologia, como referido acima, e ainda há psicólogos que aplicam os testes psicológicos aprovados pelo Conselho Federal de Psicologia.

Em contrapartida, como já foi mencionado anteriormente, existem profissionais atuando na contramão desta postura, isto é, profissionais que praticamente descartam os testes no processo avaliativo, como é o caso de Machado (2000).

Entre os testes mencionados pelos participantes estão às provas piagetianas. Estas provas foram citadas por cinco dos dez participantes, que afirmam aplicá-las no momento da avaliação, como pode ser observado na seguinte fala: “[...] *na avaliação a gente tem as provas piagetianas, nós temos as provas e utilizamos as provas piagetianas, mas assim todo embasamento teórico da Psicopedagogia a justificativa é com base na teoria de Vigotski. (P10)*”.

Esta fala é, no mínimo, incoerente, pois o participante afirmou na avaliação utilizar instrumentos da abordagem construtivista de Piaget para realizar a avaliação, mas são os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que respaldam a sua prática profissional. Como essas duas abordagens teóricas são muito distintas e não partem das mesmas bases epistemológicas, torna-se impossível, estes participantes desenvolverem suas atividades aplicando-as simultaneamente. Consideramos importante destacar aqui que, de acordo com o Projeto de Psicopedagogia, a teoria que orienta a prática dos professores-psicopedagogos é a Psicologia Histórico-Cultural, representada por Lev. S. Vigotski.

Assim, através dos relatos acima sobre como os participantes realizam uma avaliação, vai ficando mais clara sua compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem. E novamente os professores-psicopedagogos destacam a teoria de Piaget, ao passo que fazendo uso de suas provas demonstram compartilhar de sua visão sobre o aluno, o colocando em primeira instância no processo de ensino-aprendizagem. Além

disso, nas descrições feitas pela maioria dos participantes sobre como realizam a avaliação, não aparecem termos referentes à teoria vigotskiana. Piaget deu grande evidência aos aspectos biológicos e maturacionais do desenvolvimento, procurando compreender como o sistema cognitivo constrói o conhecimento. Por isso, numa avaliação, suas provas têm como objetivo principal determinar o grau de aquisição de algumas noções-chave do desenvolvimento cognitivo, detectando o nível de pensamento alcançado pela criança, ou seja, o nível de estrutura cognoscitiva com que opera (Weiss, 2008, p. 106). Com a descoberta do nível de pensamento em que a criança se encontra, se faz uma análise com base na fase de desenvolvimento²⁵ que é esperado para sua faixa etária, evidenciando os aspectos biológicos e maturacionais.

Esta teoria encontra-se na contramão da teoria de Vigotski, pois a Teoria Histórico-Cultural compreende o homem como um ser social, um ser que se constitui a partir de suas relações sociais. O homem é um ser de natureza social, e tudo o que nele há de humano provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade (Leontiev, 1978). As condições sócio-históricas estão presentes no desenvolvimento dos indivíduos, assim o desenvolvimento psíquico parte do social para o individual. O processo de aprendizagem está atrelado ao desenvolvimento e este segue a aprendizagem, e conforme explicita Vigotski (2007, p.47), “(...) aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de acontecer”.

Em relação à avaliação, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criança pode ser avaliado pela capacidade de utilizar suas funções biológicas e empregar funcionalmente os signos culturais, segundo Vygotski & Luria (1996). Assim, para a criança dominar seu comportamento, utiliza-se de instrumentos criados pelo homem, os quais dão condições para o surgimento das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, as funções superiores, para Facci, Eidt e Tuleski (2006), só são capazes de se desenvolverem em sua forma absoluta a partir de mediações culturais. Assim, o foco do problema sobre as dificuldades de aprendizagem desloca-se do nível individual para o social. Em outras palavras, a ênfase das avaliações que se projetam no

²⁵ Para aprofundar neste assunto pesquisar nos livros de Piaget (1973): *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*; e *Psicologia e epistemologia – por uma teoria do conhecimento*.

aluno, na perspectiva de Vigotski, são de ordem social, pois se valoriza as mediações que o professor irá fazer entre os conceitos científicos e o aluno. O que vem acontecendo na atualidade é um problema com a qualidade das mediações que ocorrem na sociedade, na escola, que deveriam promover a transição entre as funções elementares (biológicas) para as funções psíquicas (superiores) nos alunos, na verdade está dificultando tal processo em um número cada vez maior de crianças e adolescentes.

Assim, Vigotski apresenta o método instrumental, útil para o estudo das funções psicológicas superiores. Conforme Facci & Souza (2011), a finalidade deste método é compreender como acontece a reestruturação de todas as funções naturais, primárias, orgânicas, de uma determinada criança, em um determinado nível de educação. Segundo Facci, Eidt e Tuleski (2006), é fundamental, nesse método, investigar os momentos iniciais do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, numa perspectiva histórica, pois essas funções foram constituídas por diversos processos elementares e primários do comportamento.

As referidas autoras complementam que uma avaliação psicoeducacional adequada deve contemplar, portanto, uma análise do desenvolvimento infantil de modo prospectivo, indicando aquelas noções e conceitos que estão no nível de desenvolvimento próximo. A partir do método instrumental, a avaliação daqueles conhecimentos que estão no nível de desenvolvimento próximo é fundamental. Vigotski (2007) complementa destacando a Zona de Desenvolvimento Próximo como um instrumento por meio do qual, psicólogos e professores poderão entender o curso interno do desenvolvimento. Assim, a zona de desenvolvimento próximo permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação (Vigotski, 2007). O trabalho de quem aplica uma avaliação deve se centrar na análise do que está no nível de desenvolvimento próximo do aluno e não o que está no nível de desenvolvimento real. Interessa saber como os alunos utilizam os recursos mediadores disponibilizados no ambiente para resolver os problemas propostos. Dessa forma, por meio da zona de desenvolvimento próximo os conteúdos científicos poderão ser aprendidos pelos alunos, resultando em saltos qualitativos no seu desenvolvimento.

Em relação à categoria *Realizar encaminhamentos a profissionais especializados*, que teve 16,3%, os participantes relataram encaminhar os alunos a psicólogos, médicos, fonoaudiólogos e outros profissionais do serviço público de saúde,

como mostra a fala a seguir: “*Seriam para esses outros profissionais fonoaudiólogos, psicólogo, neuropediatra, psiquiatra, dependendo do que a gente percebe de grave, vamos dizer assim, de mais profundo na dificuldade da criança, a gente vai buscar essas ajudas (P7)*”. Esta fala evidencia que os problemas surgidos no processo de escolarização estão sendo encaminhados para profissionais extraescolares para serem por ele resolvidos. Sobre estes aspectos, Weiss (2008) refere que o encaminhamento a profissionais especializados – como fonoaudiólogos, psicólogos, médicos e outros – é uma prática comum entre psicopedagogos após a avaliação. Entendemos esses encaminhamentos como uma forma de retirar um problema que é de ordem escolar para colocá-lo no aluno. Segundo essa concepção, é o aluno o encaminhado a buscar auxílio fora da escola; o problema é dele, e não do processo de escolarização em que ele está inserido.

Não obstante, o que se tem visto atualmente, segundo Siqueira e Giannetti (2011), é que vem crescendo o número de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas escolas, e com isso a busca por profissionais que possam prestar assistência a esses alunos também tem aumentado significativamente. Bossa (2002) enfatiza que o número de crianças encaminhadas para consultórios médicos nas quais a escola diagnostica algum tipo de problema é muito grande, e a maioria não apresenta nenhum tipo de dificuldade ou distúrbio. Conforme Boarini (1998), esse número elevado de encaminhamentos implica na prática histórica e polêmica de “psicologizar” e “medicalizar” os problemas escolares. Moysés e Collares (1996) explicam que, ao psicologizar uma questão eminentemente pedagógica, a escola simplesmente transfere responsabilidades: ela exime-se de seu próprio fracasso e o transfere para outro espaço, o da Saúde. A visão neoliberal da escola, considera natural crianças serem diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem e fazerem uso de drogas psicotrópicas, não levando em consideração a questão histórica e social. Com isso tem aumentado a procura por profissionais especializados e os consultórios psicológicos e médicos ficam lotados, principalmente nos serviços públicos.

Essa prática de encaminhar para o serviço público de saúde é de tamanha intensidade que, segundo os participantes, existem muitas filas de espera para o atendimento e muitas vezes o aluno precisa esperar mais de um ano para ser chamado. As falas a seguir comprovam isto:

“[...] no centro de saúde onde a gente acaba encaminhando também é bem grande a fila, eles não atendem só as escolas, eles atendem a população, né, e lá a área é clínica (P5)”;

“[...] às vezes acontece uma certa demora, porque são poucos profissionais e muitos encaminhamentos, uma vez que todas as escolas do município fazem esse tipo de encaminhamento; são 35 escolas, daí gera uma fila enorme. (P7)”.

O que ocorre com os alunos de instituições públicas segundo Tuleski e Chaves (2011), é que estas se debatem em fila e longo tempo de espera para o atendimento, avaliação e diagnóstico, apresentados por neuropediatras, fonoaudiólogos, psicólogos e etc.

Outra categoria que merece destaque, alcançando 26,3% das respostas dos participantes, é a *de apoio aos professores*, como se pode observar na fala abaixo: *“[...] os professores então a gente vai ouvindo todos os dias sobre aquela criança e daí você começa a ver que precisa fazer algumas mediações, né, até a intervenção dentro da sala de aula, né? Então são questões seja elas até de localização da criança, até essas questões diretas em relação ao ensino e aprendizagem (P4)”*. Esta é uma atividade que todos os participantes informaram realizar em sua atuação na escola. Entendemos que é importante desenvolver esta atividade na escola, pois os professores necessitam de apoio em seu caminhar pedagógico com os alunos.

De acordo com Martins (2009), cabe ao psicopedagogo acolher o professor em suas dificuldades no exercício da docência, conscientizando-o de suas responsabilidades e potencialidades para o exercício do magistério. Além disso, segundo Pontes (2010), na escola esse profissional pode realizar orientações educacionais, propondo a intervenção no currículo, no projeto político pedagógico (PPP), na metodologia de ensino do professor, nas formas de aprender do professor. Estes autores da Psicopedagogia escrevem sobre a atividade do psicopedagogo junto com os professores, dando assim orientações teóricas para que este profissional desenvolva essa atividade.

Entretanto, nossa preocupação está no fato de que este trabalho está sendo desenvolvido por alguns professores-psicopedagogos que nem ao menos tem a formação inicial em Pedagogia, pois, como revelaram os dados, existem alguns que não possuem esta formação. Quanto aos que não são pedagogos, questionamos se estão preparados para executar com eficiência e qualidade essa atividade. Como explica Pinto

(2006), o curso de Pedagogia pode oferecer respaldo teórico para o desempenho desta atividade.

Nesta atividade com os professores, a escola precisa da colaboração de um pedagogo escolar, o qual não necessariamente precisa ser um professor, mas um profissional que assume um espaço onde se trabalha com o saber pedagógico. Araújo (2006) conclui que a ação pedagógica não se resume a ação docente, de modo que se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é docente.

O que se tem visto, são os cursos de Pedagogia dando prioridade a formação de professores das séries iniciais do Ensino Básico, e secundarizando a formação do pedagogo escolar *strictu sensu* (Pinto, 2006), com isso tem-se caracterizado um pedagogo atuando nas instituições escolares apenas como professor, sendo que sua formação é específica e especializada no campo pedagógico. Com uma formação mais abrangente, o pedagogo está sendo formado para atuar em espaços escolares, dentro e fora da sala de aula, e também em outros espaços onde se fizer necessária a sua presença.

Pinto (2006) ainda assevera que a atuação do pedagogo escolar é relevante na coordenação e apoio pedagógico às atividades dos professores. Esse autor defende que o pedagogo escolar deve ter domínio sobre o conhecimento pedagógico para poder mobilizá-lo em situações educativas nem sempre formais que surgem no cotidiano escolar.

Em nossa compreensão, a formação inicial do psicólogo também o habilita a desenvolver um bom trabalho com os professores na escola. Meira (2003) contribui com reflexão neste sentido, ao expor sua opinião sobre o a participação da Psicologia na formação dos docentes. Para essa autora, os conhecimentos adquiridos na formação em Psicologia podem efetivamente contribuir para elaboração de propostas mais consistentes, que resultem em melhorias da prática e do processo ensino-aprendizagem. Acredita a autora que a Psicologia pode ajudar o professor a refletir sobre suas ações em confronto com seu conhecimento teórico para assim conhecer a teoria que fundamenta a sua prática e encontrar novos caminhos para realizar transformações em sua prática.

Patto (2000) complementa mostrando que é preciso que psicólogos escolares e pedagogos estejam nas escolas e colaborem com os professores na construção de sua competência, ajudando-os a discutir e decidir sobre o quê e como ensinar, tendo em vista a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Para esta autora, o trabalho com professores deve ser desenvolvido pelo psicólogo e pelo

pedagogo. Para ela, a invenção de mais um especialista em Educação tornaria a figura do professor ainda mais desvalorizada. Ainda em seu entendimento, os professores são “os legítimos psicopedagogos, aqueles que de direito e de fato, trabalham na confluência dos saberes produzidos pela Psicologia e Pedagogia” (Patto, 2000, p.50).

Em concordância com Patto (2000), evidenciamos nesse estudo a defesa por profissionais como o psicólogo e o pedagogo, para trabalharem com os problemas no processo de escolarização, desde que tenham como respaldo teórico uma perspectiva teórica crítica. Para esclarecer essas afirmações, precisamos resgatar parte da história, mais especificamente da interconexão entre a Psicologia, Pedagogia e Psicopedagogia.

A relação entre Psicologia e Pedagogia, na década de 1970, foi polêmica, pois segundo Waeny e Azevedo (2009), a Psicologia recebeu duras críticas da Pedagogia devido à maneira como utilizava os testes e as consequências para os educandos (sua interpretação), bem como, a predominância do modelo clínico na escola, respaldado por intervenções de caráter terapêutico.

Nesta direção, Almeida (1999) enfatiza que todo o posicionamento crítico frente aplicação do modelo clínico-terapêutico, embora permaneça válido e legítimo, por tudo o que foi escrito acima, no entanto, não ofereceu aos psicólogos escolares em contrapartida, um modelo teórico que subsidia-se a prática profissional. As contribuições da Psicologia ao processo educativo passaram a ser consideradas análises psicológicas politicamente reacionárias. A mesma autora complementa que a atuação profissional do psicólogo foi reduzida e assimilada a outras práticas sociais e pedagógicas desenvolvidas na escola, perdendo assim, o psicólogo, a sua identidade profissional.

O psicólogo na escola e fora dela, perdeu o espaço para o psicopedagogo, pois dar atenção e atender as crianças com dificuldades no aprendizado lhe imputaria o julgamento de estar “focando apenas o indivíduo”, não importando o fato de que, nas nossas escolas e salas de aula, se encontram inúmeras crianças que demandavam orientação e ajuda psicológica (Almeida, 1999, p. 84).

A Psicopedagogia surgiu na década de 1970, com a necessidade de dar conta dos problemas de aprendizagem que estavam instalados nas escolas brasileiras e que acarretavam muitas histórias de insucesso escolar por parte dos alunos. Assim, enquanto psicólogos comprometidos em buscar uma nova teoria e prática para a Psicologia

Escolar, a emergência da Psicopedagogia e sua perspectiva clínica passam a ocupar de certa forma o lugar deixado pela Psicologia Escolar na escola. Para Burlamaqui (2001), a Psicopedagogia vem se apresentando como uma alternativa para os problemas da escola, nada mais faz do que repetir antigos paradigmas construídos pela ciência psicológica.

No período compreendido entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 do século XX, foi um momento propício para o surgimento de um pensamento crítico na Psicologia Escolar que se comprometeu com a transformação da escola e da sociedade. Nessa premissa, tiveram muitos autores comprometidos como Machado, (2000, 2003); Meira, (2000, 2003); Souza, (2000) e Tanamachi, (2000, 2003). Embora Marinho-Araújo e Almeida (2010) observem que a Psicologia Tradicional ainda continua existindo, com forte apelo ideológico a modelos individualistas, provenientes da visão liberal, positivista e idealista, e de uma visão de homem como isolado do mundo social.

A categoria *Atendimento em grupo aos alunos* obteve nove respostas, o que mostra que quase todos os participantes desenvolvem, entre outras, também esta atividade na escola. Estes grupos, de acordo com os participantes, funcionam no contraturno e os alunos são divididos conforme a sua dificuldade de aprendizagem, como se pode ver neste fragmento: “[...] agrupa por dificuldade da criança, pelo que ela precisa ser feito por ela; então a gente tem criança de seis anos junto com crianças de oito, isso é perfeitamente possível, no meu ponto de vista, né? (P8)”.

Em nossa compreensão, a escola deve estimular o trabalho em grupo, sobretudo, com alunos que estão em defasagens em seu processo de escolarização, tomemos isso como um ponto positivo para este projeto de psicopedagogia. Os alunos não aprendem todos ao mesmo, alguns necessitam de mais mediação do professor frente aos conhecimentos científicos.

Contudo, o que não consideramos adequado é as escolas e os profissionais da educação desenvolverem seu trabalho entendendo que estes alunos não estão aprendendo por terem problemas orgânicos ou psicológicos, e dessa forma, serem organizados em grupos como tal. Compreendemos que em cada ano da escola o conteúdo científico é diferente e requer algumas funções psicológicas mais desenvolvidas, como seria possível agrupar crianças com idades e conteúdos diferentes.

De acordo com os dados apresentados, metade dos participantes da pesquisa tem formação em Pedagogia. Com este diploma, poderiam já estar realizando esta atividade grupal com os alunos, não necessitando se assumirem como psicopedagogos, profissão

essa que não é reconhecida legalmente. O que nos parece é que as escolas já tinham pedagogos que poderiam assumir algumas atividades referentes ao processo de escolarização, podendo ser complementado com a presença de outro profissional, o psicólogo escolar, especialista dos aspectos psicológicos e emocionais. Se a proposta inicial era um profissional para dar conta das dificuldades escolares apresentadas nas escolas, o pedagogo eles já haviam contratado, o que parece que eles necessitavam era de psicólogos, que junto com os pedagogos pudessem intervir juntos com os problemas escolares.

A forma como os grupos são organizados parece evidenciar que o foco está na dificuldade da criança, e não no porquê de essa criança não estar aprendendo. Temos que reconhecer e compreender que esta forma de lidar com as dificuldades de aprendizagem não é apenas do professor-psicopedagogo, pois muitos psicólogos escolares e pedagogos também compartilham da mesma compreensão. A formação do psicólogo escolar tem estado pouco definida no âmbito dos currículos de formação inicial. Concordamos com Guzzo (1999) quando aponta a necessidade de uma formação especializada para complementar a formação inicial, que é deficiente frente aos crescentes desafios a serem enfrentados pela psicologia escolar. Marinho-Araújo e Almeida (2010) assinalam que é preciso promover um redirecionamento dos cursos de Psicologia ao atendimento de uma demanda real, considerando a possibilidade de a atuação da Psicologia gerar desenvolvimento e mudança. Desse modo, é importante ter uma formação que contemple referenciais teóricos críticos, e no caso da Psicologia Escolar, essa concepção crítica, segundo Meira (2000), pode ser buscada em teorias críticas da Educação e da Psicologia.

Com isso vai ficando claro que, assim como a Psicopedagogia, a Psicologia também apresenta dificuldades nos seus cursos de formação. Neste sentido, Gomes (1999) sugere uma revisão da formação profissional de Psicologia através da reformulação curricular, enfocando a demanda e os padrões éticos, a precária ligação entre teoria e prática na formação profissional e a vinculação entre teoria e prática na realidade brasileira. No tocante à formação profissional, é importante os psicólogos escolares entrarem em contato com referenciais teórico-críticos que “rompam com as explicações pseudocientíficas que buscam situar a origem dos problemas educacionais no aluno [...], pela via de uma reflexão crítica sobre as práticas sociais e escolares que os produzem” (Meira, 2000, p. 63).

Quanto à categoria, *atendimento em grupo aos alunos*, nove participantes confirmaram que essa é uma atividade desenvolvida pelo professor-psicopedagogo, tendo como característica marcante, nesta atividade, o fato de ser desenvolvida no contra-turno escolar. Esclarecendo melhor, o atendimento as crianças no contra-turno, ocorre, por exemplo, quando o professor-psicopedagogo que trabalha na escola, no período matutino, realiza o atendimento de manhã, mas com alunos que estudam no período vespertino. Diante dessa afirmação, observamos algumas contradições nas falas dos participantes, que relataram em sua prática profissional realizarem observações em sala de aula do aluno com dificuldade de aprendizagem e dar orientações ao seu professor. Mas como isso pode acontecer, se o aluno que ele atende no caso pela manhã estuda no período da tarde? Nos fragmentos a seguir, podemos ver o que acontece: “[...] *então essa coisa de tá falando com o professor é um pouco difícil assim o trabalho, mas a gente acaba falando por bilhetes, às vezes vindo no contra-turno pra fala com o professor, às vezes telefone e tal (P1)*”; “[...] *então é assim como de manhã eu assumi e a tarde é outra psicopedagoga, então assim muitas vezes, a gente troca, assim eu observo alguns alunos também com um olhar diferente, ela observa os que eu tô avaliando, pra gente troca também informações assim (P5)*”.

Outra atividade desenvolvida por sete dos dez participantes do estudo é a de *atendimento aos pais*. Sobre esta atividade os participantes relataram que na maioria das vezes estes são convocados a comparecer à escola quando há uma queixa sobre seu filho, como se pode observar na fala a seguir: “[...] *a gente chama esses pais porque tá acontecendo algum problema, porque a gente tá precisando fazer algum encaminhamento e tem que tá conversando com esses pais (P2)*”.

Esta fala demonstra que os pais estão sendo chamados à escola porque seus filhos apresentam problemas que devem ser resolvidos ou por eles sós ou com a ajuda de especialistas. Não questionamos o fato de os pais serem chamados à escola, o que questionamos é a conduta do professor-psicopedagogo, principalmente a de realizar encaminhamentos para profissionais especializados, será que a maioria desses problemas não poderiam ser resolvidos na própria escola? Não descartamos a existência de crianças que realmente necessitam de encaminhamento a médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc., porém isto não pode ser a regra.

É também de singular importância a participação dos pais no acompanhamento da vida escolar dos seus filhos, nas reuniões escolares, no envolvimento com projetos desenvolvidos na escola com a comunidade (Dalsan, 2007); porém o que se tem

verificado, são pais sendo chamados à escola para receber a informação de que seus filhos não conseguem aprender e precisam ser deslocados da escola para atendimentos especializados, como se o problema fosse apenas da criança, ficando de lado as questões sociais e educacionais envolvidas nas escolas.

É papel do pedagogo ter contato com os pais, aproximando-os da vida escolar dos seus filhos. Nos espaços escolares sua atuação pode ser de forma direta, “numa ação educativa direta quando orienta alunos e pais de alunos” (Pinto, 2006, p.97). Assim, para auxiliar na aprendizagem do aluno, faz-se necessário integrar os pais à escola, papel este, que cabe ao pedagogo.

A respeito da categoria *Conselhos de classe*, com representatividade de 9,8% das respostas, foi possível verificar como este funciona, como se vê na fala abaixo:

“No momento do conselhinho os professores podem estar fazendo as queixas, onde eles vão colocar, se eles viram progresso, se não viram progresso, e crianças que até então eles não haviam percebido nada e até então... Sempre todo conselhinho no final é uma postura minha, acredito que de todos os psicopedagogos. Você pega a ata e vai relendo tudo pra ver o que ainda tem pra gente tá encaixando. Todo final de conselho vai ter criança nova pra psicopedagogia. (P2)”

Segundo este fragmento, o conselho de classe, ao invés de ser uma oportunidade de a escola refletir sobre sua participação nos problemas e dificuldades de escolarização dos alunos, é um momento que acaba por excluir a escola do foco da discussão, responsabilizando somente o aluno por seu desempenho escolar. Os conselhos de classe, para Dalsan (2007), deveriam ser momentos de discutir a prática pedagógica, a expressão da subjetividade das relações estabelecidas na escola, os problemas enfrentados no cotidiano escolar e o processo ensino-aprendizagem; no entanto, no conselho de classe o professor-psicopedagogo cada vez mais aumenta a lista de crianças para os atendimentos individuais e grupais, isso mostra que a cada bimestre mais e mais alunos continuam a ser encaminhados aos serviços de Psicopedagogia, levando ao questionamento do porquê de esses alunos terem seus nomes nestas listas.

Sobre estes aspectos, Tanamachi e Meira (2000) numa visão crítica, defendem que a queixa sobre a dificuldade de aprendizagem da criança é apenas a aparência, o nível imediato que se caracteriza como uma representação que dispensa análise,

cabendo ao psicólogo, por meio da investigação, mediar a compreensão da essência do que foi apresentado, identificando as possibilidades concretas existentes para a superação dessa condição, que é o desafio da intervenção. O profissional deve intervir para que a “dificuldade” de um aluno seja sempre compreendida como uma dificuldade do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo todos os seus agentes (professores, pais, escola). O profissional deverá trabalhar juntamente com os professores e outros agentes educacionais, para romper com a produção da queixa escolar.

Em outras palavras, os profissionais que atuam na área da Educação, com os problemas no processo de escolarização, precisam buscar explicações para além do indivíduo, ou seja, esclarecer esses problemas não culpando o aluno, ou os pais e até mesmo o professor. A partir de uma posição crítica, como a apresentada neste estudo, a Psicologia Histórico-Cultural, é possível compreender que essas dificuldades escolares não correspondem a um único culpado, mas a uma sociedade em que esse indivíduo e a escola fazem parte. A necessidade do profissional que atua na área da Educação é compreender as condições históricas que produzem esses problemas de aprendizagem na atualidade. Para tanto, é necessário levar em conta os fatos produzidos pelos homens de uma determinada sociedade.

4- Perspectiva teórica - autores que orientam a prática do professor-psicopedagogo

Categorias

4.1 Psicologia Histórico-Cultural: inclui os participantes que informaram ter como teoria a respaldar seu trabalho os estudos de Vigotski e Luria, pois é a perspectiva teórica orientada pela Secretaria de Educação do município. Exemplos: *“Nós trabalhamos assim Vigotski, né, e tudo assim, a metodologia e as avaliações a gente já tá direcionada pra isso, né, então todas as questões que a gente faz a avaliação é direcionada a teoria dele, né, Vigotski, né, é uma orientação da secretaria (P5)”*; *“Nós lemos muito sobre Vigotski, que é a linha de trabalho do município também. Os próprios cursos que a gente faz citam muito os textos de Vigotski (P3)”*; *“[...] eu tenho usado algumas coisas de Luria por causa da questão afetiva, afeto que eu acho importante (P1)”*.

4.2 Construtivismo: relaciona-se às respostas dos participantes que relataram utilizar-se das provas piagetianas durante a avaliação. Exemplos: “*Nós usamos as provas piagetianas, eu ainda faço, acho importante fazer, mais é isso dentro dessas áreas né? (P4)*”; “[...] *depende da idade do aluno, a gente faz as provas piagetianas, que a gente tem o material, né? (P3)*”.

4.3 Visca: envolve os participantes que responderam ter uma formação direcionada para os estudos de Jorge Visca. Exemplo: “[...] *a minha formação da faculdade, de psicopedagogia focada em Visca (P4)*”.

4.4 Paulo Freire: refere-se às respostas dos participantes que mencionaram considerar Paulo Freire um autor importante. Exemplo: “[...] *Paulo Freire, ele fala coisas que eu acho importante (P1)*”.

4.5 Pichon-Rivière: inclui as respostas dos participantes que leem textos de Pichon-Rivière. Exemplo: “[...] *na psicopedagogia eu leio muitos alguns autores, Pichon-Rivière, por exemplo, que é um autor francês e que é pai da Psicopedagogia (P1)*”.

4.6 Winnicott: relaciona-se às respostas dos participantes que comunicaram fazer uso da teoria de Winnicott. Exemplo: “[...] *então eu uso muito a brincadeira, o brinquedo de Winnicott (P1)*”.

4.7 Laura Monte Serrat: refere-se às respostas dos participantes que informaram fazer uso do material de uma psicopedagoga brasileira. Exemplo: “[...] *eu tenho algum material de Laura Monte Serrat, que é uma psicopedagoga de Curitiba (P1)*”.

TABELA 4 – Perspectiva teórica/autores que orienta a prática do professor-psicopedagogo.

Categorias	F	%
4.1 Psicologia Histórico-Cultural	11	52,3%
4.2 Construtivismo	5	23,8%
4.3 Visca	1	4,7%
4.4 Paulo Freire	1	4,7%
4.5 Pichon-Rivière	1	4,7%
4.6 Winnicott	1	4,7%
4.7 Laura Monte Serrat	1	4,7%
Total	21	100%

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

A respeito dos dados apresentados na tabela 4 podemos observar que, em relação às perspectivas teóricas que embasam o trabalho dos participantes em sala de aula, predominou a categoria *Psicologia Histórico-Cultural*, com 52,3% das respostas. Quanto a isto, cumpre esclarecer que os participantes, ao serem indagados sobre a perspectiva teórica que orienta sua prática, em sua maioria citaram nomes de autores, e não a nomenclatura referente à abordagem teórica.

Em todas as entrevistas, a teoria elaborada por Vigotski foi evidenciada como o referencial teórico que embasa as atividades desenvolvidas pelos professores-psicopedagogos. Segundo o Projeto de Psicopedagogia, “para apresentar a base teórico-metodológica da Psicopedagogia no município de [...], utilizar-se-á os postulados teóricos de Vygotsky e seus colaboradores, [...] além de outras concepções sempre alinhadas a proposta teórica que fundamenta o Projeto Político Pedagógico – PPP da Secretaria Municipal de Educação” (p.3).

Contudo, de acordo com esse projeto, não é exclusivamente a teoria de Vigotski que embasa o trabalho dos professores-psicopedagogos, ficando em aberto a possibilidade do uso de outras concepções teóricas. De qualquer modo, é com base em alguma concepção teórica que o especialista em Psicopedagogia irá orientar seu trabalho, ou seja, para cumprir sua função ele precisa dominar a concepção que alicerce sua prática psicopedagógica. Os profissionais adquirem alguns conhecimentos das

teorias pedagógicas e psicológicas durante a sua formação, o que nos leva a refletir, a partir de sua atuação, sobre que tipo de formação teve esse profissional. Para Sisto, Oliveira, Fini, Souza e Brenelli (1996), atualmente a prática psicopedagógica no Brasil é influenciada, basicamente, por três perspectivas teóricas: a Psicanálise, o Associacionismo e o Construtivismo; portanto, é provável que na maioria dos cursos a formação em Psicopedagogia esteja pautada nestes modelos teóricos. Neste contexto é de se perguntar: como um especialista em Psicopedagogia com uma formação baseada nos referenciais teóricos citados por Sisto et al. (1996) podem atuar a partir da Psicologia Histórico-Cultural ?

Segundo os professores-psicopedagogos, o primeiro modelo teórico citado foi o de Vigotski; no entanto, se suas práticas fossem realmente orientadas pela perspectiva vigotskiana, as dificuldades escolares, que são o enfoque destas práticas profissionais, não poderiam estar sendo interpretadas como dificuldades do próprio aluno. Autores como Facci (2007), Facci, Eidt, e Tuleski (2006), Meira (2000), Tanamachi & Meira (2003), Souza (2000) e outros que trabalham com a Psicologia Histórico-Cultural, a qual tem como maior representante Vigotski, entendem as dificuldades escolares ou a queixa escolar como um fenômeno historicamente produzido pela sociedade em que se vive, devendo ser vista em sua totalidade. Assim, vai ficando claro que, para Vigotski, o homem precisa ser compreendido em seu contexto social e histórico.

Neste momento, levantamos a questão de que provavelmente estes professores-psicopedagogos não tiveram a oportunidade de conhecer a teoria de Vigotski de forma aprofundada e adequada. E assim, fazer uma reflexão dessa teoria com a realidade que enfrentam nas escolas, para melhor desenvolvê-la em sua prática profissional.

Tomando por base os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural sobre o processo de aprendizagem, constatamos que na maioria das atividades mencionadas e descritas pelos participantes do estudo não se observa o uso desta teoria, pois os professores-psicopedagogos em sua prática profissional culpam o aluno pela sua dificuldade escolar. O que fica aparente é uma separação entre teoria e prática, como se na teoria os entrevistados usassem uma abordagem e na prática outra. Isso se explica pelo que aparece atualmente nas políticas voltadas à formação dos profissionais e na literatura, isto é, que possivelmente, o que as está sustentando é “o agravamento da dicotomia da relação saber/fazer, já que o polo do ‘fazer’, tem se descolado da necessidade do ‘saber’” (Soares, 2007, p. 24). Tal perspectiva está vinculada à concepção posta no “senso comum” de que teoria e prática são elementos distintos e

opostos, segundo Soares (2007). Nessa direção, a exigência da prática na atuação vem atrelada ao necessário esvaziamento teórico, pois, do ponto de vista do “senso comum”, a teoria apenas “complica” a prática.

Contrário a isso, Saviani (2008b) explica que quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática. Dessa forma, constatamos a importância de teoria e prática serem coerentes, pois a teoria é que vai dar subsídios para a condução da prática. Assim, o resultado de uma atividade profissional é o reflexo da perspectiva teórica que o orienta, este é um ponto que diferencia a prática de muitos profissionais.

Outra categoria que merece ser mencionada é a do *Construtivismo*. Um número expressivo de participantes afirmou orientar seu trabalho pela teoria de Vigotski, mas ao mesmo tempo também responderam que se orientam pela teoria de Piaget, que é o criador da Epistemologia Genética, mais comumente conhecida como Construtivismo, gerando assim uma contradição. Como seria possível realizar um trabalho tendo como referenciais duas teorias tão distintas? Estes participantes informaram mais especificamente que nos momentos em que realizam a avaliação psicopedagógica aplicam as provas piagetianas, como fica claro nesta fala: “[...] eu só trabalho as provas piagetianas nos casos que geram dúvida né, eu vejo assim até crianças de quinto ano que a gente vê que não desenvolve, não vai pra frente, aí eu trabalho um pouco das provas piagetianas, mas daí a gente percebe realmente a defasagem da criança ali, né, que ela não passou das etapas que Piaget coloca, né? (P2)”. O fato de os professores-psicopedagogos atuarem com base em duas teorias opostas só vem a confirmar o que se tem visto nas categorias anteriores: eles parecem não estar preparados para atuar nas escolas com os problemas no processo de escolarização.

É preciso entender que os fundamentos teóricos da doutrina de Vigotski e de Piaget são diferentes e que por isso é impossível qualquer atuação profissional orientada ao mesmo tempo por estas duas concepções teóricas. Conforme Duarte (2000, p. 173), defender a ideia de que exista um antagonismo fundamental entre a teoria de Vigotski e a de Piaget “[...] seria adotar uma postura dogmática, anticientífica e não compromissada como uma efetiva melhoria da prática educacional”. O mesmo se pode dizer quando tentam classificar estes autores como interacionistas. Para Facci (2003), as ideias de Piaget abordam o interacionismo como um modelo biológico de análise das relações entre organismo e meio ambiente. O modelo interacionista é considerado por Duarte (2000) como um modelo biologizante, naturalizante, que não admite uma

abordagem que leve à compreensão do homem como um ser histórico e social, como entende a escola vigotskiana.

Outro ponto que constitui o divisor entre Piaget e Vigotski é a concepção de cada um sobre desenvolvimento e aprendizagem. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o processo de aprendizagem está atrelado ao desenvolvimento e este segue a aprendizagem. Conforme explicita Vigotski (2007), “(...) o aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de acontecer”. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento (Vigotski, 2001). Por sua vez, Piaget entende a aprendizagem como um processo de constituição das estruturas operatórias do pensamento e o desenvolvimento tem prioridade em relação à aprendizagem (Facci, 2003). Enquanto Vigotski valoriza a aprendizagem, considerando que esta antecede o desenvolvimento, Piaget, ao contrário, argumenta que o desenvolvimento é o responsável pela aprendizagem.

Para Duarte (2001), o Construtivismo foi a teoria educacional contemporânea que revigorou o lema “aprender a aprender”, o qual vinha se desenvolvendo desde a época da Escola Nova. Facci (2003) evidencia que o Construtivismo configura-se como a maior corrente propulsora da difusão das ideias de Piaget no Brasil, e assim, também é um dos modelos teóricos mais divulgados e em prática nas escolas do Brasil. Isso se deve, conforme Rossler (2007), ao fato de o Construtivismo suprimir os interesses do modelo de desenvolvimento político, econômico e social do capitalismo. Por sua vez, a perspectiva vigotskiana entrou no Brasil por volta da década de 1980, portanto é recente se comparada às ideias do lema “aprender a aprender”. Os pressupostos de Vigotski estão menos difundidos no país do que os do construtivismo, o que nos leva a concluir que o discurso educacional das escolas do município pesquisado está mais relacionado ao referencial teórico de Piaget, o qual é uma pedagogia centrada na criança e em seu desenvolvimento psíquico. Como foi observado no relato dos professores-psicopedagogos sobre a descrição das atividades que desenvolvem, o aluno é considerado como o centro do processo de aprendizagem, como um sujeito ativo que direciona o próprio estudo, e sendo assim, quando apresenta problemas escolares, ele passa a ser responsabilizado por isso.

Diante desta constatação e dos relatos dos participantes da pesquisa sobre sua prática profissional, podemos entender que a compreensão do processo ensino-

aprendizagem corresponde ao Construtivismo de Piaget, diferente da teoria sugerida no projeto de psicopedagogia, o qual destaca as bases teóricas de Vigotski e colaboradores. Embora não desconsideremos a importância de Piaget e sua teoria para a história da Educação, podemos indicar que a utilização de Vigotski pelos profissionais que atuam na área educacional, pode ser o indício de que mudanças podem acontecer, ou seja, o foco da intervenção que por hora era centrada no biológico e no indivíduo pode começar a ser repensada.

As demais categorias obtiveram, cada uma, 4,7% das respostas, o que corresponde a uma resposta por participante, ou seja, houve um professor-psicopedagogo que citou vários autores que ele relata utilizar para desempenhar sua função na escola. Facci (2007) ressalta que a não definição de uma teoria é uma característica muito presente em nossa sociedade, com a valorização do ecletismo e da prática sem conexão com uma teoria. Vale ressaltar que essa mescla de referenciais teóricos, segundo Miguel (2008), é um ecletismo na Psicologia e na Educação, o que significa apropriar-se de algumas abordagens psicopedagógicas que são semelhantes. Isto não é algo simples, ao contrário, é uma prática quase insustentável. Como existem contradições entre essas abordagens, fazer recortes entre elas e eleger o que parece interessante é uma prática incoerente e um ecletismo que leva a certa inconsistência teórica.

Alguns profissionais que fazem uso do ecletismo, segundo Facci (2003, p.110), consideram “possível aproveitar um pouco de cada teoria, naquilo que ela contribui para a interpretação dos fenômenos educativos”; mas nesse modo de proceder os conceitos são tomados isoladamente e as teorias perdem sua consistência e coerência. De acordo com Miguel (2008), para superar o ecletismo e essa falta de conteúdo científico é essencial que se passe a valorizar os conhecimentos clássicos, lendo bons teóricos e não manuais ou livros repletos de fórmulas psicopedagógicas prontas.

Por fim, é importante deixar esclarecido que neste estudo tomamos por base a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, por considerarmos teorias críticas que possam trazer um novo olhar sobre os problemas que a educação brasileira vem enfrentando, ao passo que busca compreender a realidade por meio das condições históricas e sociais.

5- Opinião quanto ao seu preparo e formação para desempenhar a função de professor-psicopedagogo na escola.

Categorias

5.1 Formação em Psicopedagogia satisfatória, mas necessidade de continuar estudando: inclui as respostas dos participantes que tiveram uma formação apropriada na especialização em Psicopedagogia, mas precisam continuar estudando e se atualizando. Exemplos: *“Ajudou bastante, tive uma boa formação [...] você tem que tá sempre estudando (P6)”*; *“Eu acho assim que a gente tem essa formação inicial que dá essa formação geral e boa [...] mas, essas crianças serem encaminhadas para uma inclusão em sala regular. Isso tudo exige da gente fica antenado pra essas questões (P4)”*.

5.2 Formação insatisfatória em Psicopedagogia, necessidade de buscar mais conhecimentos: refere-se às respostas dos participantes segundo os quais sua formação não foi adequada, sendo necessário buscar conhecimentos tanto no meio acadêmico como na internet. Exemplo: *“[...] a formação é muito limitada, o conhecimento que a gente tem é muito pouco [...] eu estava mais por dentro, mais atualizada, então hoje que eu estou mais no meu canto, hoje tem a internet, então eu começo a atender uma criança com transtorno bipolar (P1)”*; *“[...] mas falta muito mesmo, essa falta em termos acadêmicos quando você vai buscar, em termos acadêmicos é mais fácil, porque você vai atrás de uma especialização de curso (P9)”*; *“[...] a minha formação como psicopedagoga foi muito falha, ruim mesmo. Na minha opinião, eu sai de lá sem saber o que era um psicopedagogo, o que ele fazia (P8)”*.

5.3 Formação em Psicopedagogia satisfatória: envolve as respostas dos participantes que comunicaram que sua formação foi essencial para o desempenho do seu trabalho. Exemplos: *“Eu achei a minha pós particularmente muito boa, professores muito bons [...] especialização foi bem a base de tudo que eu trabalho hoje (P5)”*; *“[...] a minha especialização foi boa sim (P2)”*.

5.4 Satisfação quanto à formação continuada em cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação: esse aspecto inclui as respostas das participantes que consideraram bons os cursos ofertados pela Secretaria de Educação. Exemplos: *“[...] considero muito bom os cursos que fiz e assim os cursos que a SMED promove (P3)”*; *“[...] nos cursos que a gente vai, a gente acaba trocando muita ideia com profissionais que estão há mais tempo, né, o pessoal da Secretaria (P2)”*.

5.5 Não respondeu à questão: refere-se aos participantes que não informaram sua opinião quanto ao seu preparo e formação para desempenhar sua função de professor-psicopedagogo.

TABELA 5–Opinião quanto ao seu preparo e formação para desempenhar a função de professor-psicopedagogo na escola.

Categorias	F	%
5.1 Formação em Psicopedagogia Satisfatória, mas necessidade de continuar estudando.	4	33,3%
5.2 Formação em Psicopedagogia Insatisfatória, necessidade de buscar mais conhecimentos.	3	24,9%
5.3 Formação em Psicopedagogia Satisfatória.	2	16,6%
5.4 Satisfação quanto a formação continuada em cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.	2	16,6%
5.5 Não respondeu à questão.	1	8,3%
Total	12	100%

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Ao analisar os dados apresentados na tabela 5, verificamos que em suas respostas a maioria dos professores-psicopedagogos consideram satisfatória sua formação em Psicopedagogia, mas necessitam de estudar mais. Neste sentido, as categorias que mais se destacaram foram *Formação em Psicopedagogia satisfatória, mas necessidade de continuar estudando*, com 33,3%; *Formação em Psicopedagogia Insatisfatória, necessidade de buscar mais conhecimentos*, com *Formação em Psicopedagogia Insatisfatória, necessidade de buscar mais conhecimentos*, com 24,9%; *Formação em Psicopedagogia satisfatória*, com 16,6%; e *Satisfação quanto à formação continuada em cursos oferecidos pela Secretaria de Educação* com 16,6%.

Com estes dados, observamos que a maioria dos participantes considera sua formação em Psicopedagogia satisfatória, entretanto ponderam que precisam estudar mais, ir em busca de maior conhecimento. Em contrapartida, houve participantes (16,6%) que avaliaram ter tido uma formação em Psicopedagogia insatisfatória, entendendo que necessitam também continuar estudando. Esses dados relevam que a necessidade de continuar os estudos contempla a quase totalidade das falas dos

participantes, isto é, envolve tanto os participantes que consideram sua formação satisfatória quanto os que a consideram insatisfatória. Consideramos positivo o fato de os participantes expressarem em suas falas a necessidade de continuar estudando, pois a formação continuada é essencial em todas as áreas, sobretudo na Educação. O que nos provoca incômodo neste estudo é o fato de o curso de especialização em Psicopedagogia não ter oferecido a estes participantes uma formação atual, impondo-lhes uma nova profissão que, como já foi referido várias vezes nesta dissertação, não tem reconhecimento como tal no Brasil.

Queremos reiterar que não somos contra o curso de especialização em Psicopedagogia, pois entendemos que todo profissional, seja ele formado em Psicologia, Pedagogia, áreas afins ou outras áreas, deve complementar seus estudos com cursos de pós-graduação, e a pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia é uma opção principalmente para os graduados em Psicologia e Pedagogia.

No início da década de 1990 o interesse por uma nova profissão, sobretudo entre os profissionais da Educação, levou a se multiplicarem os cursos de Psicopedagogia pelo país. Sobre isto, Bossa (2000) expõe que é preocupante o fato de estarem proliferando cursos que oferecem formações precárias. Para essa autora, a formação em Psicopedagogia de muitos cursos em nível de pós-graduação não prepara o aluno para uma prática consistente, a qual requer grande conhecimento teórico. Assinala ainda que é relevante em determinado momento do curso ocorrer a vinculação entre teoria e prática, entretanto, na maioria das vezes essa articulação não acontece, pois muitos cursos não oferecem ao aluno o estágio e a supervisão.

Atualmente, o que se vem apresentando na sociedade capitalista é uma busca desenfreada da população por cada vez mais obter conhecimentos; em outras palavras, as pessoas buscam novas habilidades através da educação para terem condições de competir no mercado de trabalho por um melhor emprego. Facci (2003) avalia que a possibilidade de inserção no mercado de trabalho dependeria, nessa ótica mercantilista, da capacidade do indivíduo de consumir os conhecimentos necessários a essa inserção. Nesta lógica, tem crescido o número de instituições de ensino superior no Brasil que oferecem cursos de graduação e pós-graduação para a população que busca por mais conhecimentos, ou melhor, por mais certificações, e assim formar um currículo mais competitivo. Isto tem resultado em cursos rápidos e precários, os quais, ao invés de preparar de fato o aluno para a prática profissional, munido de uma nova habilidade,

têm-lhe dado um certificado e com isso, um respaldo legal que o credencia como especialista - neste caso, em Psicopedagogia.

Nesse sentido, as instituições de ensino superior parecem não se interessar pela qualidade dos cursos após a aprovação do MEC; o objetivo maior destas instituições é seguir o ideário da sociedade capitalista, no qual a preocupação é o acúmulo de riquezas. Neste cenário aparece o fenômeno do esvaziamento teórico: não se tem oferecido ao indivíduo um aprofundamento teórico sobre a realidade ao nível do conhecimento científico e elaborado. Nesse processo, o que ocorre é que a análise da realidade tem se restringido a discussões que não permitem ao aluno elevar sua compreensão sobre a realidade e ir além do senso comum.

De igual importância é a categoria, *Satisfação quanto à formação continuada em cursos oferecidos pela Secretaria de Educação*, que alcançou 16,6% das respostas. Tal resultado aponta que os professores-psicopedagogos são contemplados com cursos que são organizados e mediados pela Secretaria de Educação do município. Na defesa por uma atuação respaldada numa perspectiva crítica, recorreremos à perspectiva histórico-cultural, para explicar que nesses cursos de capacitação dos profissionais da Educação, estes poderiam ser ensinados a se apropriar dos conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade, pois uma formação ou capacitação nesta perspectiva conscientiza os professores ou outros profissionais da Educação da necessidade de “eles próprios, apropriarem-se desse saber e tornarem-se cada vez mais autônomos e críticos” (Mazzeu, 1998, s/p).

Mazzeu (1998) enfatiza que uma reflexão inspirada no pensamento dialético tem melhores condições de compreender os problemas do aprendizado escolar e da formação continuada de professores, e, conseqüentemente, de encontrar soluções viáveis para esses problemas. Daí a importância de realizar cursos para capacitação ou formação de profissionais da educação tendo em vista a busca de teóricos consistentes e de conteúdos científicos.

Não obstante, esta não é uma realidade encontrada de forma geral entre os participantes da pesquisa, pois nas categorias *Formação em Psicopedagogia Insatisfatória* e *Necessidade de buscar mais conhecimentos*, enquanto alguns buscam em meios acadêmicos conhecimentos que os auxiliem em sua prática, outros recorrem a meios mais informais, como *sites* da internet, na busca de mais conhecimentos. Em vista disto, questionamos os participantes que realizam buscar conhecimentos via internet, pois muitos sites apresentam conhecimentos pouco confiáveis e do senso

comum. Entendemos que é importante uma formação contínua, por meio de cursos – inclusive de pós-graduação – que sejam consistentes teoricamente, bem-estruturados e com docentes experientes, podendo assim, garantir a aquisição de bons conhecimentos científicos.

Nesse sentido, Saviani (2005) afirma que a função da escola (universidade) consiste em propiciar a aquisição dos conteúdos elaborados, organizados e clássicos, que resistam ao tempo e se mantenham por sua importância para a humanidade. Para isto, os cursos de capacitação ou formação precisam estar embasados em conhecimentos científicos e em teorias consistentes e críticas.

Vale destacar ainda, que os participantes não relataram o que especificamente estudaram nos cursos de especialização em Psicopedagogia. Dessa forma, não foi possível analisar se o fato de alguns professores-psicopedagogos estarem insatisfeitos com o curso, deve-se a não contemplação de conteúdos, que em sua prática profissional estejam faltando. Além disso, não conseguimos ponderar se os participantes que estão satisfeitos com a formação em Psicopedagogia, mas necessitam continuar estudando, tiveram neste curso todos os conhecimentos necessários para sua atuação profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para desenvolvermos as considerações finais deste estudo, consideramos importante, num primeiro momento, retomar os seus objetivos, os quais consistiram em: investigar sobre quem é o professor-psicopedagogo, identificando como é sua atuação na escola e suas implicações no processo ensino-aprendizagem; compreender por que se fez necessária a presença deste profissional no respectivo município, bem como averiguar se o professor-psicopedagogo está ocupando espaços de outros profissionais, como o psicólogo e o pedagogo.

Os dados nos indicam que, no município pesquisado, foi criado um projeto de psicopedagogia, desenvolvido e implantado pela Secretaria Municipal de Educação, cujo objetivo era inserir um profissional nas escolas para lidar com as dificuldades escolares dos alunos, assim, foi criado o cargo de professor-psicopedagogo. Esse cargo é ocupado por professores com especialização em Psicopedagogia, os quais já faziam parte do quadro de funcionários da prefeitura e foram afastados das salas de aula para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem.

A implantação deste projeto e a necessidade da presença do professor-psicopedagogo nas escolas deve-se ao fato do aumento do número de crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem, pois os serviços²⁶ responsáveis por atender essa demanda estavam sobrecarregados. Com isso, era necessário um profissional dentro da escola para realizar a avaliação psicopedagógica dessas crianças.

Ponderamos que a criação deste projeto de psicopedagogia mostra a preocupação deste município e a necessidade em resolver os problemas dos alunos com dificuldades de aprendizagem, no entanto, questionamos o profissional que foi selecionado para este cargo, ou seja, um professor, que teve uma formação inicial em algum curso específico, como por exemplo, Pedagogia, Letras, Filosofia, e posteriormente cursou a especialização em Psicopedagogia. Os responsáveis por este Projeto de Psicopedagogia criaram um cargo sem um amparo legal, a partir de uma profissão que não existe legalmente.

Em nosso entendimento, a especialização em Psicopedagogia é apenas uma forma de outros profissionais com uma formação inicial em nível de graduação

²⁶Estes serviços localizam-se fora da escolar, já mencionado anteriormente no capítulo IV, especificamente na categoria 1, chamado de Saúde Mental.

complementarem seus conhecimentos. Os profissionais que buscam essa complementação em seus estudos possuem uma formação inicial, que pode ser de qualquer área, e não necessariamente da Pedagogia e da Psicologia. A especialização em Psicopedagogia é um curso de curta duração que aceita que graduados das mais diversas áreas realizem esta formação, sem que haja qualquer disciplina que possa ser pré-requisito advindo da formação inicial. Contudo, compreendemos que, com a aprovação do curso de graduação em Psicopedagogia²⁷, essa profissão provavelmente será regulamentada, e assim, esses profissionais serão denominados de psicopedagogos com amparo legal.

Vale complementar que a formação e a atuação do psicopedagogo refletem as condições históricas e o modelo de sociedade em que vivemos. Na sociedade capitalista, o cenário é de competição extrema em busca da excelência e da competitividade no mercado, aliando novas formas de organização do trabalho com investimentos em formação dos trabalhadores. Segundo Lopes e Silva (2009), a função da escolarização é formar indivíduos capacitados para ocupar posições de trabalho na sociedade. Uma educação que tem como função adaptar os homens as requisições do mercado, em uma busca desenfreada por qualificações, de cursos que acirram a competitividade.

Facci (2003) observa que a possibilidade de inserção no mercado de trabalho dependeria, nessa ótica mercantilista, da capacidade do indivíduo de consumir os conhecimentos necessários a essa inserção. Nesse contexto, os profissionais que cursam a especialização em Psicopedagogia, uma formação rápida, encontram, assim, uma forma de cumprir com as exigências do mercado de trabalho. Este procura por profissionais cada vez mais competentes, atualizados e preparados para atuação, com habilidades e competências desenvolvidas para sua adequação ao mercado. Os professores-psicopedagogos se encaixam como profissionais da sociedade capitalista, que se adaptam as mudanças do mundo do trabalho, preparam-se para exercer essa nova função. No entanto, essa flexibilização do trabalho é contraditória, ao mesmo tempo em que o mercado exige trabalhadores cada vez mais especializados, não tem vaga para todos nesse mercado, ocorrendo o fenômeno do desemprego²⁸.

Os resultados também revelam que as funções desempenhadas pelos professores-psicopedagogos estão relacionadas a compreender a escola como um todo, a

²⁷ Isso pode ser aprofundado no subitem: A História da Psicopedagogia e sua relação com a Educação.

²⁸ Não vamos nos aprofundar neste assunto, pois não é o foco deste estudo.

partir de uma Psicopedagogia Institucional, que busca apoiar os alunos na sua aprendizagem, apoiar o professor, promovendo formação continuada aos mesmos, além de trabalhar com as famílias, com uma equipe pedagógica e participar do conselho de classe. Compreendemos que essas funções desempenhadas pelos professores-psicopedagogos são justificadas a partir de autores da Psicopedagogia, como por exemplo, Bossa (2000). Esta autora aponta como função do psicopedagogo: a orientação à família; o auxílio aos professores e demais profissionais nas questões pedagógicas; a colaboração com a direção e a mais importante delas, a assistência ao aluno que esteja com algum tipo de dificuldade escolar. O que questionamos é o fato do curso de Psicopedagogia, com duração de 360 horas, consegue abranger essa gama de temas.

Outro ponto relevante nesta pesquisa refere-se ao ambiente de trabalho dos participantes. Conforme está descrito na caracterização das escolas, os professores-psicopedagogos possuem seu próprio local de trabalho fora da sala de aula, onde realizam os atendimentos aos alunos que apresentam dificuldades escolares. Para Peres (2007), a presença do professor que também tem a formação em Psicopedagogia, ou seja, o professor-psicopedagogo em sala de aula propicia um melhor conhecimento das possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos e pode intervir no sentido de prevenir ou minimizar possíveis dificuldades de aprendizagem. Com isso, compreendemos que, com o professor-psicopedagogo na sala de aula trabalhando com o seu aluno suas possíveis dificuldades escolares, cada professor poderia dar conta de sua própria sala de aula.

Conforme o relato dos professores-psicopedagogos, a maioria tem formação em Pedagogia, sendo que muitas das funções descritas pelos participantes poderiam estar sendo desenvolvidas pelo pedagogo, além disso, a especialização em Psicopedagogia poderia contribuir no desempenho de sua função pedagógica. De acordo com a descrição de funcionários, apresentada na caracterização das escolas, não consta o cargo de pedagogo. Fato este que pode ser elucidado conforme as propostas dos cursos de Pedagogia, ao priorizar a formação de professores das séries iniciais do Ensino Básico e secundarizar a formação do pedagogo escolar *stricto sensu* (Pinto, 2006), tem-se caracterizado um pedagogo atuando nas instituições escolares apenas como professor.

Em relação às funções desempenhadas pelos professores-psicopedagogos observamos que o projeto de psicopedagogia atendeu a demanda de crianças com dificuldades de aprendizagem das escolas no que diz respeito à avaliação,

encaminhamentos e intervenções imediatas com a criança. No entanto, com a reformulação do projeto, apresenta-se um novo direcionamento prático, o enfoque passa a ser um trabalho institucional. Segundo os professores-psicopedagogos, em sua prática profissional, ainda desenvolvem suas funções numa perspectiva clínica. Vale ressaltar que historicamente a Psicopedagogia, conforme Bossa (2000), surgiu na década de 1960 com a necessidade de resolver os problemas de aprendizagem que estavam instalados nas escolas brasileiras, sendo introduzida no território brasileiro com base em modelos médicos, e foi assim que se iniciaram, nos anos de 1970, cursos de especialização em Psicopedagogia, voltados principalmente para uma atuação clínica.

Deste modo, na década de 1970, enquanto alguns psicólogos após receberem severas críticas sobre sua atuação nos moldes clínicos estavam comprometidos em buscar uma nova teoria e prática para a Psicologia Escolar, a Psicopedagogia na perspectiva clínica passa a ocupar, de certa forma, o lugar deixado pela Psicologia Escolar na escola. De acordo com Souza (2010), a constatação de práticas adaptativas da criança em uma escola que não correspondia às necessidades educativas postas por uma finalidade, fez com que muitas redes de ensino retirassem psicólogos da área de atuação educacional para o campo da Saúde. No Estado de São Paulo e do Rio de Janeiro, em 1980, o psicólogo foi transferido da Educação para a área da saúde nos principais municípios.

Dessa forma, conforme alguns dados históricos, o que ocorreu no período entre os anos de 1960 e 1990, foi a Psicologia Escolar sendo enfraquecida e perdendo o seu espaço nas escolas para a Psicopedagogia. Vale esclarecer que durante esse período a educação brasileira passava por muitos problemas, e com a saída do psicólogo da escola ficou uma lacuna, quem então iria dar conta de resolver esses problemas, eis que surge o psicopedagogo.

O que se verifica é a Psicopedagogia se apresentando como outra opção para a resolução dos problemas educacionais, porém numa perspectiva teórica que reforça o caráter individualizante e patologizante na compreensão da constituição do homem, referenciais estes que já foram fortemente criticados pelos psicólogos e educadores e, mais que isso, não contribuíram para a resolução dos problemas educativos, pelo contrário, serviram para estigmatizar e excluir o aluno com algum tipo de dificuldade. Embora a Psicopedagogia vem se apresentando como uma alternativa para os problemas da escola, nada mais faz do que repetir antigos paradigmas construídos pela ciência psicológica.

A relação entre Psicologia e Psicopedagogia resultou no início do século XXI, num debate público, onde psicopedagogos defendiam a regulamentação da profissão, enquanto representantes do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e do Sindicato dos pedagogos apresentavam um conjunto de argumentos contrários a esse reconhecimento. Desde então, observa-se ainda uma rivalidade camuflada entre psicólogos, pedagogos e psicopedagogos, rivalidade esta, que no nosso entendimento aponta para duas questões: primeiramente, as atividades desenvolvidas por psicopedagogos são muito parecidas as dos psicólogos e pedagogos, o que acarreta a segunda questão, esses profissionais disputam o mesmo espaço no mercado de trabalho, ou seja, uma inserção na rede pública de ensino e em outros espaços educacionais.

É importante destacar que as questões que levam a essa rivalidade entre essas três áreas poderiam ser resolvidas, à medida que houvesse esclarecimentos para os profissionais da Psicologia, Pedagogia e Psicopedagogia, bem como, para a população que se prevalece de seus serviços. Esses esclarecimentos referem-se à atuação do psicólogo escolar e do pedagogo, bem como, sobre o que faz um especialista em Psicopedagogia. Neste estudo, as atividades desempenhadas pelos professores-psicopedagogos podem se confundirem com as atividades desenvolvidas por psicólogos e pedagogos²⁹.

Sobre isso, tanto os dados deste estudo, como os trabalhos de Dalsan (2007) e Peres (2007), confirmam que dentro das escolas brasileiras o psicopedagogo tem sido a primeira alternativa no momento de contratar um profissional para lidar com os problemas no processo de escolarização. Assim, constata-se que com a presença do psicopedagogo na escola, outros profissionais, como psicólogos e pedagogos escolares, não estão tendo mais espaço para sua atuação, ou pode haver pedagogos e psicólogos também se denominando de psicopedagogos não considerando sua formação inicial. Pretendemos, com este trabalho, contribuir para a desmistificação da necessidade da presença do psicopedagogo nas escolas, a Psicopedagogia não é uma profissão reconhecida. Segundo Costa (2007), o curso de especialização em Psicopedagogia é recomendado aos profissionais que atuam na área da Educação e lidam com questões da aprendizagem, entre eles pedagogos e psicólogos, que a partir deste curso tornam-se especialistas em Psicopedagogia, e não psicopedagogos.

²⁹ As atividades realizadas por psicólogos e pedagogos estão descritas na seção II.

Dessa forma, concordamos com a presença e a necessidade de psicólogos e pedagogos nas escolas, com ou sem especialização em Psicopedagogia, trabalhando com os problemas no processo de escolarização, a partir de uma perspectiva teórica crítica. Dessa forma, sugerimos a Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica como subsídio para o trabalho desses profissionais.

Uma atuação a partir desses referenciais teóricos críticos, possibilita uma compreensão sobre os fenômenos psicológico e pedagógicos, adotando como método de análise, o materialismo histórico-dialético, o qual procura na vida material/real dos homens, a explicação desses fenômenos. Além disso, compreende que esses fenômenos não são o mesmo sempre, mas eles estão sendo construído historicamente, em permanente movimento e transformação. Tuleski (2008) explica que a apreensão deste método permitirá pensar soluções para os problemas da atualidade, considerando o psiquismo humano individual como produto das relações sociais mais amplas.

Nessa direção, a instituição escolar deve ser entendida na sua complexidade e historicidade, com suas contradições e determinações, possibilitando uma explicação que saia da aparência e penetre na realidade. Para isso é necessário que se estabeleça um movimento constante, em que a investigação do profissional se articule com a intervenção, e a reflexão teórica auxilie na implementação da prática, que por sua vez realimentará o olhar teórico.

Dessa forma, a Psicologia Histórico-Cultural é importante para a compreensão das dificuldades de aprendizagem à medida que permite um olhar crítico sobre este fenômeno. Como esclarece Bray (2009), primeiro porque situa os problemas no processo de escolarização como fenômenos historicamente produzidos, assim a dificuldade deve ser entendida em sua totalidade, englobando fatores sociais e históricos. Além disso, explica como ocorre o desenvolvimento do comportamento e da aprendizagem da criança, permitindo que a dificuldade seja pensada como um fenômeno produzido na nossa sociedade atual. E não como tem se apresentado na compreensão dos professores-psicopedagogos, como se as dificuldades escolares fossem apenas de ordem individual, ou seja, os alunos responsabilizados por essas dificuldades.

A pesquisa aponta duas questões que mostram pontos frágeis na atuação dos professores-psicopedagogos junto aos problemas no processo de escolarização. Primeiro, entendemos que se é na formação que se prepara o profissional para atuação, uma formação rápida em Psicopedagogia, como citado acima, aponta as fragilidades da

atuação deste profissional. Segundo, o fato de os professores-psicopedagogos atuarem com base em duas teorias opostas, ou seja, os dados revelam que de acordo com o projeto de psicopedagogia, o referencial teórico corresponde aos estudos de Vigotski e colaboradores, no entanto, a partir das falas dos participantes, sua prática profissional é orientada pela teoria de Jean Piaget.

Conforme Duarte (2001), os objetos focados pela teoria de Vigotski não são, nem poderiam ser, os mesmos focados pela teoria de Piaget, pelo simples fato de que são discursos diferentes. A errônea colocação de Vigotski e Piaget em um mesmo universo teórico-conceitual constitui-se para Duarte (2001) e Facci (2004), como mais uma das artimanhas utilizadas por teóricos da pós-modernidade para desqualificar o pensamento radicalmente crítico da Psicologia Histórico-Cultural. No entanto, existem autores que articulam as ideias de Vigotski ao mesmo grupo de Piaget denominando-os de construtivistas, sócio-interacionista, sócio-construtivista. Com isso, acredita-se que os professores-psicopedagogos podem estar compreendendo o Construtivismo e a Psicologia Histórico-Cultural como teorias semelhantes, não havendo problemas em utilizar ambas as teorias na prática profissional.

Dessa forma, recomendamos que os professores-psicopedagogos tenham uma formação continuada crítica, conforme o referencial teórico do projeto de psicopedagogia, a Psicologia Histórico-Cultural. Esta formação deve abordar os conhecimentos científicos necessários para a compreensão do processo educativo, no intuito que haja um trabalho comprometido com a qualidade da educação escolar. Ressaltando que o referencial teórico é a principal ferramenta de trabalho dos profissionais que atuam na área da Educação.

Os resultados obtidos ainda nos permitem constatar que as atividades desenvolvidas pelos professores-psicopedagogos são semelhantes as dos psicólogos e dos pedagogos. Para Patto (2000), a criação da Psicopedagogia como profissão é um retrocesso. Não se justifica a criação de mais um especialista na Educação, que venha desempenhar atividades idênticas com as dos psicólogos e dos pedagogos. Segundo Peres (2007), na audiência pública, onde psicopedagogos defendiam a regulamentação de sua profissão, Ana Maria Bahia Bock, presidente do CFP, defendia que uma profissão só deve ser criada quando o conjunto em que ela se insere não lhe serve mais, já não atende aos seus objetivos, o que não é o caso da Psicologia Escolar, que se propõe a estudar o ser que aprende, e nem da Pedagogia, que se propõe a estudar o processo educacional.

Contudo, o que diferencia as atividades desempenhadas pelos professores-psicopedagogos, dos psicólogos e pedagogos é a instrumentalização subsidiada pela fundamentação teórica que orienta os profissionais em suas intervenções. Podemos observar que os participantes revelaram atuarem com base em duas teorias antagônicas, a Psicologia Histórico-Cultural e o Construtivismo.

A descrição sobre como os participantes realizam a avaliação psicopedagógica, como compreendem as dificuldades de aprendizagem e orientam o professor em questões metodológicas e referentes à aprendizagem da criança, possibilitou entendermos sua compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem. Ao passo que, a atuação do professor-psicopedagogo junto ao processo de escolarização ocorre a partir do momento, em que um aluno lhe é encaminhado por apresentar dificuldades na aprendizagem. Nas atividades citadas acima, podemos observar que a sua compreensão sobre este processo é importante para conduzir sua prática junto ao aluno.

Dessa forma, os resultados que os professores-psicopedagogos durante a avaliação destacam o uso das provas piagetianas demonstram compartilhar de uma visão que coloca o aluno em primeira instância no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os participantes da pesquisa compreendem as dificuldades de aprendizagem como se fossem de ordem individual, procurando as explicações para elas no próprio aluno, como se o processo ensino-aprendizagem envolvesse apenas o aluno. Nas orientações que realizam com professores, destacam temas que favorecem a criança em sala de aula, como organizar o material para que a criança aprenda, enfocando que o professor apresenta uma atividade, mas depende do aluno construir seu conhecimento ao desenvolver essa atividade, deixando de valorizar o papel do professor e da mediação dos conhecimentos científicos. Dessa forma, o professor-psicopedagogo compreende o processo ensino-aprendizagem conforme os pressupostos do Construtivismo, onde o professor é um facilitador, aquele que apresenta a atividade-desafio, o aluno, ao experimentar a atividade que irá conseguir aprender ou não, assim, tem-se uma concepção da educação centrada na criança, com fundamento teórico em seu desenvolvimento pessoal.

Estas explicações dos professores-psicopedagogos sobre as dificuldades de aprendizagem são compreendidas como uma forma de tornar natural, questões de ordem social, não relacionando estas dificuldades com o momento histórico em que são produzidos na sociedade. Em outras palavras, estes profissionais concebem o homem fora das relações de poder que marcam a sociedade capitalista dividida em classes

sociais. Assim, numa visão individualizada é uma maneira que a sociedade atual encontra para reproduzir através de ideologias e de forma reacionária, as explicações para as dificuldades escolares, e conseqüentemente continuam produzindo-as. Deste modo, a culpa pelo fracasso escolar é atribuída ao indivíduo, não havendo reflexões mais amplas que envolvam a política e as relações sociais e históricas.

Autores como Facci (2007), Facci, Eidt, e Tuleski (2006), Meira (2000), Tanamachi & Meira (2003), Souza (2000) e outros que trabalham com a Psicologia Histórico-Cultural, entendem as dificuldades escolares ou a queixa escolar como um fenômeno historicamente produzido pela sociedade em que se vive, devendo ser vista em sua totalidade. Assim, fica esclarecido que, para Vigotski, o homem precisa ser compreendido em seu contexto social e histórico. Para superar os problemas no processo de escolarização, é preciso um esforço coletivo por um ensino que promova a humanização dos alunos, promovendo uma aprendizagem e um desenvolvimento efetivo. Para isso, é necessária uma formação profissional que possua um embasamento teórico capaz de permitir a compreensão dos fenômenos em sua totalidade.

No entanto, verifica-se que nossa sociedade não valoriza o conhecimento científico e formações profissionais embasadas em fundamentos filosóficos mais aprofundados, o que culmina em cursos de graduação e pós-graduação esvaziados de conteúdo, capacitações precárias que não valorizam o conhecimento científico como propulsor de desenvolvimento. Este fato nos leva a seguintes constatações: a análise da realidade tem se restringido a discussões que não permitem ao aluno elevar sua compreensão sobre a realidade e ir além do senso comum, bem como, os alunos ao se formarem não estão preparados para a atuação profissional.

Nesse sentido, foi verificado nesta pesquisa que a necessidade de continuar os estudos contempla a quase totalidade das falas dos participantes, isto é, envolve tanto os participantes que consideram sua formação satisfatória quanto os que a consideram insatisfatória. Consideramos positivo o fato de os participantes expressarem em suas falas a necessidade de continuar estudando, pois a formação continuada é essencial em todas as áreas, sobretudo na Educação. Em contrapartida, enquanto alguns buscam em meios acadêmicos conhecimentos que os auxiliem em sua prática, outros recorrem a meios mais informais, como *sites* da internet, na busca de mais conhecimentos. Em vista disto, questionamos os participantes que realizam buscar conhecimentos via internet, pois muitos sites apresentam conhecimentos pouco confiáveis e do senso comum. Entendemos que é importante uma formação contínua, por meio de cursos –

inclusive de pós-graduação – que sejam consistentes teoricamente, bem-estruturados e com docentes experientes, podendo assim, garantir a aquisição de bons conhecimentos científicos.

Para finalizar, a proposta desta pesquisa era apresentar a atuação do professor-psicopedagogo e suas implicações no processo de escolarização. Com isso, pudemos verificar duas questões: a existência de um projeto de psicopedagogia, o qual escolhe o psicopedagogo para desenvolvê-lo, sendo que a Psicopedagogia não é uma profissão reconhecida. Além disso, a forma como estes profissionais centram no indivíduo e não no processo ensino- aprendizagem, as explicações para os problemas escolares. Com isso, têm reforçado as concepções individualizantes e patologizantes dos problemas no processo de escolarização.

Dessa forma, seria importante uma nova revisão deste projeto de psicopedagogia, quanto ao profissional que fora escolhido para executar o projeto, como também, a perspectiva teórica que o respalda. Uma vez que, a Psicologia Histórico-Cultural constitui-se numa abordagem que pode ser capaz de subsidiar o trabalho dos profissionais que atuam na área da Educação de forma crítica e transformadora, tornando-os aptos a lutar por uma educação de qualidade, capaz de humanizar os indivíduos, possibilitando a todos o acesso aos conhecimentos científicos.

Neste prisma, faz-se necessário que outras pesquisas com esta temática sejam desenvolvidas, de modo que colaborem para desmistificação de que o psicopedagogo é um profissional que pode atuar com a demanda de duas grandes áreas: a Psicologia e a Pedagogia.

REFERÊNCIAS

Aguiar, W. M. J. (2001). A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: Contribuições para o debate metodológico. In: Bock, A.M.B.; Gonçalves, M.G. M. & Furtado O. (Org.), *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez.

Almeida, S. F. C. (1999) O psicólogo no cotidiano da escola: resignificando a atuação profissional. In: Guzzo, R.S. L. *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. Campinas, SP: Alínea.

Andrada, E.G.C. (2005) Focos de intervenção em psicologia escolar – Sugestões Práticas. *Revista Psicol. Esc. Educ.* (Impr.) Vol.9 n.1/jun. Campinas, SP.

Andrade, M.S. (2004) Rumos e diretrizes dos cursos de psicopedagogia: análise crítica do surgimento da psicopedagogia na América Latina. São Paulo. *Cadernos Psicopedagogia*, V.3 n.6 jun.

Antunes, M. A. M. (2001). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. (2ª ed.). São Paulo: Unimarco.

Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: Um Olhar Histórico-Crítico. In: Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Org.) *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Araújo, G. M. G. (2006) *Implicações do perfil e das concepções dos pedagogos, que atuam em equipes multidisciplinares na Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal, no atendimento as queixas escolares*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, DF.

Barbosa, D.R. (2011) *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes

Bassedas, E. (1996) *Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico*. Tradução: Neves BA. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Benzi, N. P. (1996). *Psicologia escolar na rede particular de ensino de Campinas*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.

Bernardes, M. E. M.; Cedro, W. L.; Moretti, V. D.; Rigon, A. J. (2010) O Desenvolvimento Psíquico e o Processo Educativo. In: Moura, M.O. (Org.). *A Atividade Pedagógica e a teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Líber Livro.

Boarini, M. L. (1998). Indisciplina escolar e dificuldades de aprendizagem escolar: questões em debate. *Apontamentos*, Maringá, n.69.

Bock, A. M. B. (2000). As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: Tanamachi, E.R.; Proença, M.; Rocha, L.M., (Org.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bock, A. M. B. (2003) Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In: Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bossa, N.A. (2000) *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bossa, N. A. (2002). *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BRASIL. (2007) Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SAEB 2005: primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. Brasília, DF.

BRASIL, Ministério do Trabalho e do Emprego. Código Brasileiro de Ocupação [online] Em: www.mte.cbo.gov.br Acesso: 10.03.2012

BRASIL. (2011) Consulta ao índice de desenvolvimento da educação básica IDEB. Em: www.ideb.inep.gov.br. Acesso 16.11.2011

BRASIL. (2012a) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução do MEC, CNE/CES N° 8, de 7 de maio de 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf Acesso: 02/05/12.

BRASIL. (2012b) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n° 492, de 3 de abril de 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf Acesso: 02/05/12.

Bray, C. T. (2009). *Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes públicas e privadas: contribuição da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Burlamaqui, F.R.R. (2001) Em questão a Psicopedagogia na escola. *Intermeio: revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande, MS, 5/7(9/13): 4-15.

Caldas, R. F. L. (2005). Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. *Psicologia: teoria e prática*. São Paulo, v.7, n.1, jun.

Carvalho, S.R; Martins, L.M. (2011) A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: Facci, M.G. D; Meira, M.E. M; Tuleski, S.C. *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação a patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem.

Checchia, A.K.A. e Souza, M.P.R. (2003). Queixa Escolar e Atuação Profissional: Apontamentos para a formação de psicólogos. In: Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Org.) *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Collares, C. A. L; Moysés, M. A. (1996). *Preconceito no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez.

Collares, C. A. L; Moysés, M. A. A. (1997). Crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Revista Psicologia*, IUSP, São Paulo, 8(1), 63-89.

Costa, L.C.B.F. (1981) A educação no Brasil. In: Ferri, M. G. & Montoyama, S.(Org.) *História das Ciências no Brasil*. São Paulo: Edusp.

Costa, T.J.P. (2007) Código de Ética da Psicopedagogia. *Rev. Psicopedagogia: Educação e Saúde* [Online]. Em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=922> Acesso: 21.04.2012

Dalsan, J. (2007) *O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica do cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP.

Del Prette, Z. A. P. (1999) Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In: Guzzo, R. S. L (org.) *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. Campinas: Ed. Alínea.

Duarte, N. (1993) *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.

Duarte, N. (2000) A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*. Ano XXI nº 71, Julho.

Duarte, N. (2001) *Vigotski e o “aprender a aprender”:* crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. (2ª. Ed.). Campinas, SP: Autores Associados (Coleção educação contemporânea).

Eidt, N. M. (2004) *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação?* Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas, 216 p.

Eidt, N.M; Cambaúva, L.G. (2011) Capitalismo, Pós-modernidade, Neoliberalismo e a Subjetividade fragmentada. In: Facci, M.G. D; Meira, M.E. M; Tuleski, S.C. *A exclusão dos “incluídos”:* uma crítica da Psicologia da Educação a patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem.

Engels, F. (1990). *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global.

Facci, M. G. D. (2003). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da*

psicologia vigotskiana. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília, SP.

Facci, M. G. D.(2004a). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.

Facci, M. G. D. (2004b). Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas: Em busca de uma psicologia marxista da educação. In: Duarte, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados.

Facci, M. G. D, Eidt, N. M. E Tuleski, S. C (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, mar. vol.17, no. 1, p.99-124.

Facci, M. G. D. (2007) Professora é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: Meira, E. M.; Facci, M. G. D; (Org.). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Facci, M. G. D. (2009) A intervenção do Psicólogo na formação de professores: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: Araújo, C. M. M. (Org.). *Psicologia Escolar: Novos cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática*. (pp. 107-131). Campinas, SP: Editora Alínea.

Facci, M.G. D, Barroco, S.M.S. & Leonardo, N.S.T. (2009) A historicidade na constituição do sujeito: considerações do marxismo e da Psicologia Histórico-cultural. In: Tomanik, E. A.; Caniato, A. M.P.; Facci, M. G. D. (Orgs). *A constituição do sujeito e a historicidade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

Facci, M. G. D.; Souza . (2011) O que este menino tem? Contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. In: Marinho-Araújo, C.; Guzzo, R.S.L. (Org.). *Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras*. Campinas: Átomo e Alínea.

Fagali, N.M.C. (2007) Uma gestão focada no consenso nacional da luta pelo reconhecimento, titulação e formação do psicopedagogo-Triênio 99/2001. In:

Bombonato, Q.; Maluf, M. I. M. *História da Psicopedagogia e da ABPp no Brasil*. Rio de Janeiro: WAK Editora.

Fagali, E.Q. (1998) Por que e como a psicopedagogia institucional? *Rev. da Assoc. Bras. Psicopedagogia*, 17(46), 37-41.

Fernandez. A. (1991) *Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Franco, M.A. S; Libâneo, J.C; Pimenta, S.G. (2007) Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr.

Garrido, J; Moysés, M.A.A. (2010) Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. (Org.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais À doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1, p. 57-68.

Gentili, P. (1999) Neoliberalismo e Educação: Manual do usuário. In: Gentili, P.(Org.) *Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. 2ª ed. Brasília: CNTE.

Gomes, V. L. T. (1999) A formação do psicólogo e os impasses entre a teoria e a prática. In: Guzzo, R.S.L. (org.) *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. Campinas, Ed. Alínea.

Guzzo, R. S.L. (1996) Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: Wechsler, S. (Org.). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea.

Guzzo, R. S. L. (1998) Psicologia Escolar e Psicopedagogia. *Argumento-informativo mensal do Conselho Regional de Psicologia*.

Guzzo, R. S. L. (1999). *Psicologia escolar: LDB e Educação Hoje*. São Paulo: Alínea.

Herold Júnior, C; Serotiuk, S.A. (2003) Psicopedagogia e história: uma análise da ideia de respeito ao indivíduo no manifesto dos pioneiros da educação. *Rev. Analecta*. Guarapuava, Paraná v. 4 no 1 p. 115-131 jan./jun.

Jucá, M.R.B.L. (2000) Síndrome de Caim: Psicologia Escolar, Psicopedagogia e o "fracasso escolar" como mercado de trabalho. *Estudos Psicologia (Natal)* vol.5 n.1 Natal Jan./Jun.

Kochhann, A. (2010) Os fundamentos básicos da Psicopedagogia: uma análise imprescindível para o processo ensino-aprendizagem. *Revista FMB: Ensinando a Vencer/ Associação de Educação e Cultura Centro-Oeste Ltda – AECO*. São Luis de Montes Belos. v. 5, n. 01, P.23-34.

Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leontiev, A. N. (2001). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: Vigotski, L. S; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7ª ed. São Paulo: Ícone.

Lessa, S, Tonet, I. (2008) *Introdução à filosofia de Marx*.(1ª edição). São Paulo: Expressão popular.

Lopes, L.P; Silva, V.A. (2009) *Cultura do desencanto escolar: aproximações entre cultura escolar e desencantamento da educação*. VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares. Universidade Nove de Julho (UNINOVE). São Paulo.

Lucena, C. (2008) *Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores*. In: Lombardi, J. C. e Saviani, D. *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 223-274.

Lüdke, M. & André M.E.D.A. (1986) *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU

Luria, A. R. (1991a). *Curso de Psicologia Geral*. Vol. I. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.

- Luria, A. R. (1991b). *Curso de Psicologia Geral*. Vol. III. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (1991c). *Curso de Psicologia Geral*. Vol. IV. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.
- Machado, A. M. (1994) *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde em a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Machado, A. M. (1997). Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: Aquino, J. G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Machado, A. M. (2000) Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: Tanamachi, E. R.; Rocha, M. L. & Proença, M. P. R. (Org.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? . In: Meira, E. M, Antunes, M. A. M.(Org.). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2010) Medicalização e escolarização: porque as crianças não aprendem a ler e escrever? In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). *Dislexia: subsídios para políticas públicas*. (pp. 24-29). São Paulo: CRPSP.
- Machado, A. M. e Souza, M. P. R. (2004). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: Machado, A. M. e Souza, M. P. E. (Org.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M.R. (1991) *Paradoxos e horizontes de uma difícil relação*. Comunicação apresentada no I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, Valinhos, SP.
- Maluf, M. R. (1994) Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

Maluf, M. R.; Bardelli, C. (1991) As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. *Psicologia: teoria e pesquisa*; V.7(3): 263-71 set./dez.

Maluf, M.R. (2010) Psicologia escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In: Almeida, S.F.C. *Psicologia escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional*. 3ªed. Campinas, SP: Alínea.

Mancebo, D. (2002). Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, V. 22 (1), 100-111.

Martínez, A.M. (2010) O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In: Almeida, S.F.C. *Psicologia escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional*. 3ªed. Campinas, SP: Alínea.

Marinho-Araújo, C. M.; Almeida, S. F. C.(2010) *Psicologia Escolar - construção e consolidação da identidade profissional*. 3ª ed. Campinas: Átomo & Alínea.

Martins, K.B.S. (2009) A psicopedagogia institucional e a formação continuada de professores. *Ver. Em extensão*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7 - 17, jan./jul.

Marx, K. (1982). Teses sobre Feuerbach. In: Marx, K. & Engels, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda.

Masini, E.S. (2006). Formação profissional em psicopedagogia: embates e desafios. *Rev. Assoc. Bras. Psicopedagogia*, 23 (72), 248- 259.

Mazzeu, F. J. C. (1998). Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cadernos Cedes*, 59-72.

Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: Tanamachi, E. R; Rocha, M. L.; Proença, M. P. R. (Org.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, E. M. (2003) Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia sócio histórica. In: Meira, M. E. M. e Antunes, M. A. M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, E.M. (2011) Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira a luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: Facci, M.G.D; Meira, M.E.M; Tuleski, S.C. *A exclusão dos “includos”: uma crítica da Psicologia da Educação a patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem.

Miranda, M. G. (2000) Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: Duarte, N. (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas, SP: Autores Associados.

Oliveira, L.M. (2010) Políticas educacionais na formação da professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de licenciatura. *Ensaio: aval. Pol.públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 235-252, abr./jun.

Pasqualini, J.C. (2006). *Contribuições da psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP: Araraquara, 2006.

Patto, M. H. S. (1984) *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz

Patto, M. H. S. (Org.) (1985). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1990) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, Ltda.

Patto, M. H. S. (2000) A questão da Psicopedagogia como profissão. In: Masimi, E.F.S. *Ação psicopedagógica: II ciclo de Estudos de Psicopedagogia Mackenzie*. São Paulo: Mennon.

Peres, M.R. (2007). *Psicopedagogia: limites e possibilidades a partir de relatos de profissionais*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo.

Piaget, J. (1978) *A epistemologia genética: Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas da psicologia genética*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural

Pinto, U.A. (2006) *Pedagogia e Pedagogos Escolares*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

Pitombo, E. (2004) Uma leitura Histórica de faces que se tocam: Psicopedagogia, Psicologia e Pedagogia. *Construção Psicopedagógica*. São Paulo. Instituto Sedes Sapientiae, Cap. XII, p. 50-54.

Pontes, I.A.M. (2010) Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. *Rev. Psicopedagogia*. 27(84): 417-27

Proença, M. (2004) A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: Machado, A.M; Proença, M. (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Reger, R. (1985) Psicólogo escolar: educador ou clínico? In: Patto, M. H. S. (Org.) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Romanelli, O.O. (1997) *História da educação no Brasil*. 32ªed. São Paulo: Vozes.

Sass, O. (2003) Problemas da educação: O caso da psicopedagogia. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1363-1373, dez. Em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Rossler, J. H (2007) Trabalho, educação e psicologia na sociedade contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. In: Meira, M. E. M & Facci, M. G. D. (Org.), *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Rubinstein, E. (1996) A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes.

Sawaia, B. (2006) Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? In: Sawaia, B. (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (6ªed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Saviani, D. (1985) Sentido da pedagogia e papel do pedagogo, *ANDE / Revista da Associação Nacional de Educação*, n. 9.

Saviani, D. (1991) *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez.

Saviani, D. (1997). A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e Filosofia*, Vol. 11, nº 21/22 (pp. 127-140). Jan./Jun. e Jul./Dez.

Saviani, D. (2003). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 35ª. ed. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2004) O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: Perspectiva histórica. *Paidéia*, 14 (28), 113 – 124.

Saviani, D. (2005) *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. (9ª. Ed.). Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2008a) *Da Nova LDB ao FUNDEB*. 3 ed. rev.e ampl. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção educação contemporânea).

Saviani, D. (2008b). Educação socialista Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: Lombardi, J. C. e Saviani, D. *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 223-274.

Saviani, D. (2009) Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr.

Scheibe, L; Aguiar, M.A. (1999) Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dez.

Scoz, B; Mendes, M.H. (1987) A Psicopedagogia no Brasil: evolução histórica. *Boletim Associação Brasileira de Psicopedagogia*. Ano 6. N. 13. Jun.

Scoz, B. (1992) *A identidade do psicopedagogo: formação e atuação profissional*. In: Scoz, B. *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Scoz, B. (2004) *Psicopedagogia e Realidade Escolar*. 11ªed. Campinas: Vozes.

Scoz, B.; Barone, L.M.C. (2007) A associação Brasileira de psicopedagogia e a construção da Psicopedagogia no Brasil. In: Bombonato, Q.; Maluf, M. I. M. *História da Psicopedagogia e da ABPp no Brasil*. Rio de Janeiro: WAK Editora.

Silva, G. L. R.; Facci, M. G. D.; Eidt, N. M.; Tuleski, S. C. & Barroco, S. M. S. (2008). Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de escolarização? Um debate a partir do referencial da psicologia histórico-cultural. In: Almeida, M. A.; Mendes, E. G. & Hayashi, M. C. P. I. (Org.) *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares* (pp. 413-421). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como yolaveo*. Moscou: Editorial Progreso.

Siqueira, C.M; Giannetti, J.G. (2011) Mau desempenho escolar: uma visão atual. *Ver Assoc. Med. Bras.*57(1): 78-87.

Sisto, F. F.; Oliveira, G. C.; Fini, L. D. T.; Souza, M. T. C. C.; Brenelli, R. P.(Org.). (1996) *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem escolar*. Petrópolis – RJ: Vozes.

Soares, K.C.D. (2007) A formação continuada dos professores da escola pública: algumas possibilidades na organização do trabalho pedagógico. *Revista Chão da Escola. Revista do Sismmac*. Ed. N. 6, out, p.21-27.

Souza, B. P. (2007) Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: Souza, B. P. (Org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo

Souza, M. P. R.(1997) A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: Machado, A. M.; Souza, M. P. R (Org.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.17-33.

Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: Tanamachi, E. R.; Rocha, M. L.; Proença, M. R. (Org.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 105-142.

Souza, M. P. R. (2010) Retornando À patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. (Org.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes:*

conflitos silenciados pela redução de questões sociais À doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1, p. 57-68.

Tanamachi, E. (2000) Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In: Tanamachi, E.R; Proença, M.; Rocha, M. (org.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tanamachi, E.R, Meira, M. E. M. (2003) A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: Meira, E. E. M, Antunes, M. A. M. (Org.) (2003) *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tessaro, N. S. (2005) *Inclusão escolar: concepção de professores e alunos da Educação Regular e Especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia Marxista*. 2ª Ed. Maringá: Eduem.

Tuleski, S.C. (2009) Em defesa de uma leitura histórica da teoria vigotskiana. In: Facci, M.G.D; Barroco, S.M.S; Tuleski, S.C. *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação*. Maringá: Eduem.

Tuleski, S.C; Chaves, M. (2011) Ler e escrever: da necessidade de ensinar e em defesa da superação das visões organicistas das dislexias, disgrafias e disortografias. In: Facci, M.G. D; Meira, M.E. M; Tuleski, S.C. *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação a patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem.

Vigotski, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.

Vygotsky, L. S; Luria, A. R. (1996) *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vigotski, L. S. (1996) *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2001). *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Visca, J. (1987) *Clínica Psicopedagógica. Epistemologia Convergente*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Yazlle, E. G. (1990). *A formação do psicólogo escolar no Estado de São Paulo: subsídios para uma ação necessária*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica. PUC-SP, São Paulo.

Yazlle, E. G. (1997). Atuação do Psicólogo Escolar: alguns dados históricos. In: Cunha, B.B.B.; Yazlle, E. G; Salotti, M.R.R. & Souza, M. *Psicologia na Escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte e Ciência.

Waeny, M.F. C; Azevedo, M.L.B. (2009) *A Psicologia Escolar e sua história (online) Conselho Regional de Psicologia de São Paulo/ Projeto Memória da Psicologia em São Paulo*. Em: <http://www.crpsp.org.br/memoria/educacional/artigo.aspx> Acessado em março, 2012.

Wanderley, M.B. (2006). Refletindo sobre a noção de exclusão. In: Sawaia, B. (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (6ªed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Weiss, M. L. L. (2008) *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. 13ªed. rev. e ampla. Rio de Janeiro: Lamparina.

Zonta, C. (2011) Prefácio. In: Facci, M.G.D; Meira, M.E.M; Tuleski, S.C. *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação a patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

DOCUMENTO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA:

Autorização da Secretária de Educação

Eu,..... Secretária de Educação do município de, autorizo que a escola.....participe da pesquisa, que será desenvolvida pela mestrande Caroline Andrea Pöttker, portadora do RG n° 7742096-7 e CPF 998291421-91 (discente do Programa de Pós-graduação-Mestrado em Psicologia da UEM), sob orientação da professora Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, portadora do RG n° 3731227-4 e CPF 755614509-30, intitulada: “**A atuação do professor-psicopedagogo na escola: suas implicações no processo de escolarização**”, a qual tem como objetivos: descrever e conhecer quem é o professor-psicopedagogo, que pertencem às escolas públicas municipais deste município, e, verificar qual, e como é atuação deste profissional. É assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

Assinatura da Secretária de Educação

RG:

CPF:

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A atuação do professor-psicopedagogo na escola: suas implicações no processo de escolarização.

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada Professor-psicopedagogo: Quem é você?, que faz parte do curso Programa de Pós-graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e é orientada pela professora Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é descrever e conhecer quem é o professor-psicopedagogo, que pertencem às escolas públicas municipais de um município do oeste do Paraná; bem com verificar qual, e como é sua atuação profissional.

Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma, preenchimento de uma ficha de identificação, destinada a obter informações sobre idade, sexo, grau de escolaridade, formação etc., do participante, e uma ficha de identificação da instituição destinada a levantar sobre o número de alunos, de funcionários, quadro de funcionários, funções dos mesmos etc. E, ainda será realizada uma entrevista embasada em um roteiro, previamente elaborado, que abrange a temática e os assuntos pertinentes a serem desenvolvidos. Será necessário para a realização da entrevista aproximadamente 50 minutos com cada participante, sendo possível seu prolongamento, em que o horário será marcado com antecedência. O local para a realização das entrevistas será a própria instituição educacional. Também será, esclarecida antes e durante a pesquisa acerca da metodologia a ser aplicada para o estudo.

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos/riscos, no caso de ocorrer algum desconforto durante o processo, será permitido a cada participante abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que a participação é voluntária. Caso ocorra reação emocional por parte dos participantes, o pesquisador se coloca a disposição para reparar possíveis danos e se necessário será feito encaminhamento para um profissional atendê-lo. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Para as entrevistas será utilizado um gravador, sendo que as gravações e as transcrições das entrevistas serão guardadas por cinco anos e depois descartadas.

Os benefícios esperados para essa pesquisa é uma contribuição de forma científica e social para se compreender quem é o professor-psicopedagogo, qual sua atuação profissional e qual a necessidade deste profissional nas escolas públicas deste município, levando em consideração que este é um profissional novo na escola, existindo poucas pesquisas sobre este tema. Espera-se assim, contribuir para a Psicologia considerando a importância da escola com papel fundamentado na transformação social, e na luta por uma Educação de maior qualidade a todos os indivíduos. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM,

cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....de
claro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar
VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Dr^a. Nilza Sanches
Tessaro Leonardo.

_____Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Caroline Andrea Pöttker, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa **Professor-psicopedagogo: Quem é você?**

_____Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Nome: Caroline Andrea Pöttker (pesquisadora).

Endereço: Rua Dr. Miguel Vieira Ferreira, nº 227, Apto 208(Zona 7) Maringá -PR.

Telefone/e-mail: (44) 3267-8215 ou (45) 9973-1205 – Caroline_pottker@hotmail.com

Nome: Nilza Sanches Tessaro Leonardo (orientadora).

Endereço: Departamento de Psicologia da Universidade estadual de Maringá

Avenida Colombo nº 5790, bloco 118.

Telefone: (44) 3261-4291

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Tel.: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE 3

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES:

- 1- Nome (apenas iniciais):
- 2- Sexo:
- 3- Idade:
- 4- Grau de Escolaridade:
- 5- Curso de graduação:
- 6- Cargo que ocupa na escola:
- 7- Tempo de experiência profissional:
- 8- Cursos de formação realizados após a formação profissional:

APÊNDICE 4

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

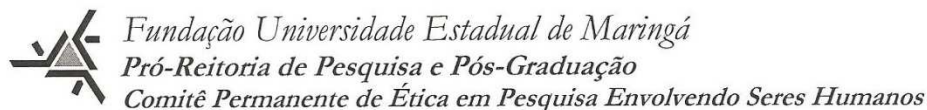
- 1 – Nome da Instituição:
- 2 – Número de alunos:
- 3 – Número de funcionários:
- 4 – Quais as funções de cada funcionário?
- 5 – Quais as condições físicas e materiais da instituição?
- 6 – Qual a filosofia e princípios didáticos e pedagógicos que orientam a instituição?

APÊNDICE 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA


- 1- Verificar com os participantes por que se fez necessário à presença do professor-psicopedagogo na escola;
- 2- Compreensão acerca da função deste profissional na escola;
- 3- Quais são as atividades desenvolvidas e como vem sendo desenvolvendo estas atividades.
- 4- Que perspectiva teórica orienta a prática profissional dos participantes;
- 5- Opinião dos participantes em relação ao seu preparo, a sua formação profissional para desempenhar essa função na escola (professor-psicopedagogo).

ANEXO 1



CAAE Nº. 0345.0.093.000-11

PARECER Nº. 463/2011

Pesquisadora Responsável: Nilza Sanches Tessaro Leonardo	
Centro/Departamento: CCH / Departamento de Psicologia	
Título do projeto: Professor-Psicopedagogo: quem é você?	
Considerações:	
<p>Trata-se de protocolo de pesquisa de área temática III, de caráter acadêmico (projeto de Mestrado do Curso de Psicologia), com o objetivo geral de descrever e conhecer quem é o professor-psicopedagogo, que pertence às escolas públicas municipais de um município do oeste do Paraná, bem como verificar qual, e como é sua atuação profissional.</p> <p>Quanto à Metodologia, estão previstas entrevistas semi-estruturadas com 10 professores-psicopedagogos que atuam em cinco escolas públicas, de um município do oeste do Paraná. Consta informação de que cada escola tem um professor-psicopedagogo por turno, ou seja, um no período matutino e outro no vespertino.</p> <p>O cronograma de execução foi apresentado, prevendo uma duração total de quinze meses, de setembro de 2011 a dezembro de 2012.</p> <p>O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está redigido na forma de convite à participação no estudo e contempla as garantias fundamentais estabelecidas pela norma ética vigente.</p> <p>Apresenta cinco cartas de autorização, sendo todas assinadas pela Secretária Municipal de Educação, autorizando as cinco instituições de ensino, para que sejam disponibilizadas para a pesquisadora aplicar as entrevistas.</p> <p>O orçamento do estudo, totalizando R\$ 70,00, segue com informação de que será subsidiado pelas próprias pesquisadoras.</p> <p>Face ao exposto, considerando o processo de apreciação ética do protocolo à luz das normativas fixadas pela Res. 196/96-CNS e complementares, este comitê se manifesta por aprovar o protocolo em tela.</p>	
SITUAÇÃO: APROVADO	
Com relação à aplicação do TCLE, conforme instrução operacional do sistema CEP/CONEP, datada de 21/03/2011, os pesquisadores deverão fazer constar, além das assinaturas de ambos (pesquisador e sujeito da pesquisa) nos campos específicos da última página, a rubrica, também de ambos, em todas as folhas do documento (TCLE).	
CONEP: (X) para registro () para análise e parecer	
Data: 02/08/2011	
Relatório Final para Comitê: () Não (X) Sim	
Data: 31/12/2012	
O protocolo foi apreciado de acordo com a Resolução nº. 196/96 e complementares do CNS/MS, na 223ª reunião do COPEP em 2/9/2011.	 Prof. Dra. Ieda Harumi Higarashi Presidente do COPEP