

MARIA REGINA PERES

**PSICOPEDAGOGIA: LIMITES E POSSIBILIDADES A
PARTIR DE RELATOS DE PROFISSIONAIS**

**PUC-CAMPINAS
2007**

MARIA REGINA PERES

**PSICOPEDAGOGIA: LIMITES E POSSIBILIDADES A
PARTIR DE RELATOS DE PROFISSIONAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Dra. Maria Helena Mourão Alves Oliveira

**PUC-CAMPINAS
2007**

MARIA REGINA PERES

**PSICOPEDAGOGIA: LIMITES E POSSIBILIDADES A
PARTIR DE RELATOS DE PROFISSIONAIS**

Banca Examinadora

data __/__/____

.....
Presidente Prof.^a Dr.^a Maria Helena Mourão Alves Oliveira

.....
Profa. Dra. Maria Eugenia de Lima e Montes Castanho

.....
Profa. Dra. Tânia Maria José Aiello Vaisberg

.....
Profa. Dra. Geraldina Porto Witter

.....
Prof. Dra. Maria Alves de Toledo Bruns

**PUC – Campinas
2007**

DEDICATÓRIA

A Joanna, minha mãe, com muito amor, pela sua presença marcante em todos os momentos, pelo seu exemplo de vida, de união e de felicidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que compartilharam comigo a realização deste trabalho. De maneira muito especial agradeço a:

- Profa. Dra. ***Maria Helena Mourão Alves Oliveira***, minha orientadora, que acreditou na possibilidade de elaboração deste trabalho. Esteja certa de que a sua orientação, carinhosa e ao mesmo tempo precisa e rigorosa, foram decisivas para a conclusão de mais esta etapa de minha formação profissional.
- A banca examinadora do processo de defesa: Profa. Dra. ***Geraldina Porto Witter***, Profa. Dra. ***Maria Alves de Toledo Bruns***, Profa. Dra. ***Maria Eugenia de Lima e Montes Castanho***, Profa. Dra. ***Tânia Maria José Aiello Vaisberg***, pessoas a quem muito admiro, pelas inestimáveis contribuições apresentadas.
- Profa. Dra. ***Maria Helena Melhado Stroili***, profissional que sempre acreditou na importância do trabalho psicopedagógico. Obrigada pelos anos de convivência no curso de psicopedagogia, pelo seu incentivo e, sobretudo pela sua amizade.
- Profa. Dra. ***Tereza de Moraes***, amiga de longo tempo, profissional íntegra, ética, a quem muito estimo. Obrigada por sua disponibilidade em criteriosamente realizar a revisão deste trabalho.
- ***Geilda Fonseca de Souza***, pelo seu apoio incondicional. Mais do que palavras, seus atos deixaram marcas indeléveis.
- As secretárias do Programa de Pós Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, ***Dareide, Elaine, Eliane e Maria Amélia*** pela atenção em todas as horas.
- ***Pontifícia Universidade Católica de Campinas*** pela concessão de apoio financeiro por meio de bolsa capacitação docente.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	vi
LISTA DE QUADROS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
RESUMÉ	x
APRESENTAÇÃO	xi
INTRODUÇÃO	01
Objeto de estudo, fundamentos e relações da psicopedagogia	01
Aspectos precursores e históricos da psicopedagogia	12
Formação e profissionalização do psicopedagogo	26
Psicopedagogia: ocupação ou profissão	44
Funções ou atribuições indicadas para psicólogos, pedagogos e psicopedagogos	55
Atuação institucional preventiva	69
Prevenção, intervenção e avaliação em psicopedagogia	71
Prevenção	75
Avaliação e intervenção psicopedagógica	80
Objetivos	86
MÉTODO	88
Participantes	89
Material	90
Procedimento	90
RESULTADOS E DISCUSSÃO	93
Caracterização dos professores – psicopedagogos	93
Identificação das instituições de atuação	97
Prática cotidiana	97
Influência da formação inicial	105
Atuação do professor psicopedagogo	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154

REFERÊNCIAS**165****ANEXOS****180**

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	180
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	182
Anexo C – Questionário	184
Anexo D – Apresentação dos Resultados Obtidos	186

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados referentes ao grupo de n. 2515, extraídos da Tabela do CBO – 2002	47
Quadro 2 - Dados referentes ao grupo de n. 2394, extraídos da Tabela do CBO – 2002	49
Quadro 3 - Dados referentes a funções ou atribuições de profissionais	56
Quadro 4 - Dados pessoais dos entrevistados	94
Quadro 5 - Dados sobre a formação e atuação profissional dos entrevistados	94
Quadro 6 - Referenciais sobre o desenvolvimento do trabalho dos professores – psicopedagogos	98
Quadro 7 - Procedimentos diagnósticos mais utilizados pelos professores – psicopedagogos	119
Quadro 8 - Propostas de intervenção e recursos mais utilizados pelos entrevistados	132
Quadro 9 - Contribuições da psicopedagogia	142
Quadro 10 - Desafios na área de psicopedagogia	144
Quadro 11 - Contribuições apresentadas visando melhorias na atuação profissional	149

Peres, M. R. (2007). *Psicopedagogia: Limites e Possibilidades a partir de relato de profissionais*. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo. pp. xvi + 200.

RESUMO

A psicopedagogia tem sido uma das áreas de conhecimento que têm gerado grande interesse nos profissionais ligados à educação. Este trabalho tem por objetivo investigar a prática do professor - psicopedagogo, seus desafios, suas limitações, suas possibilidades, frente ao cotidiano da atuação psicopedagógica preventiva em instituições regulares de ensino. São sujeitos dez professores – psicopedagogos de diferentes instituições de ensino. O material utilizado é um questionário semi estruturado. Os resultados mostram que todos os sujeitos são do sexo feminino, entre 26 a 50 anos. Destes seis são formados exclusivamente em pedagogia, dois fizeram cursos de licenciatura, um possui dupla formação e um tem formação em psicologia. Ao relatarem o próprio trabalho, os entrevistados priorizam duas áreas de conhecimento, língua portuguesa e matemática, destacando os recursos utilizados. Do total de participantes da pesquisa, nove conseguem detectar influências da formação inicial na atual prática. Sobre a realização de um trabalho psicopedagógico preventivo, sete afirmam realizar um trabalho preventivo e três afirmam que não. Os procedimentos de diagnóstico mais utilizados são a leitura, a escrita, as atividades matemáticas, as atividades lúdicas, a representação, a dramatização, o desenho, as brincadeiras, as entrevistas com pais e com os alunos, a observação e a avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem. As propostas de intervenção consideram diferentes frentes de atuação, sendo elas com os próprios alunos, pais e com os demais profissionais de áreas afins; para isto são utilizados recursos cognitivos, entrevistas e trabalhos integrados. As principais contribuições da psicopedagogia são referentes a melhorias na aprendizagem, nas relações afetivo emocionais, na atuação em equipe, na escuta psicopedagógica e na busca por estratégias metodológicas. Os entrevistados consideram como desafios na área de psicopedagogia: entre outros, o elevado número de alunos em sala de aula, a inserção da psicopedagogia na rede pública de ensino, a ampliação do número de professores – psicopedagogos, a possibilidade de realização de um trabalho integrado com diversos profissionais, o reconhecimento profissional e científico. As contribuições obtidas para melhores resultados na atuação nesta área são diminuição do número de alunos nas classes, necessidade da continuidade de estudos, melhor compreensão sobre as possibilidades de realização do diagnóstico psicopedagógico institucional, valorização de uma atuação conjunta com diversos profissionais, ampliação de psicopedagogos em espaços institucionais.

Palavras Chave: ensino; aprendizagem; prevenção; professor – psicopedagogo; atuação psicopedagógica.

Peres, M. R. (2007). *Psychopedagogy: limits and possibilities according from the professionals experiences*. Doctorate Thesis. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo. pp. xvi + 200.

ABSTRACT

Psychopedagogy has been one of the areas of knowledge that has created great interest in professionals attached to education. This work has as its objective to investigate the practice of teacher/psychopedagogue; his challenges, his limitations, his possibilities concerning the day-to-day routine of preventive psychopedagogy in regular educational institutions. The subjects studied are ten teacher/psychopedagogues from different educational institutions. The material used was a questionnaire of semi-structured interviews. The results show that every of the subjects are of the feminine sex between the ages of 26 and 50. Of these, six have degrees exclusively in education, two were licensed in their state, one had two degrees, and one had degrees in Psychology. In speaking about their own work, the interviewed gave priority to two areas of study: Portuguese language and Mathematics, emphasizing the resources utilized. Of the total participants in this research, nine were able to detect influences of their earlier education in their actual experience today. Concerning the realization of preventive psychopedagogic work, seven affirm the realization of a preventive work while three affirm the non-realization of any preventive work. The procedures used in diagnosing are reading, writing, mathematic skills, educational activities, representation, dramatization, drawing, games, interviews with parents and students, observation, and dynamic evaluation of learning potential. Proposals of intervention consider different types of performance - with the actual students and parents, and with other professionals in similar areas, utilizing cognitive resources, interviews, and integrated activities. The principal contributions of psychopedagogy are: progress in learning ability, emotional relationships, working in group situations, psychopedagogic listening, and the search for methods' strategies. The interviewed consider as challenges in the area of psychopedagogy, among others, the elevated number of students in classrooms, the inclusion of psychopedagogy in the public schools, augmenting the number of teacher/psychopedagogues, the possibility of realizing integrated activities with various professionals, and professional and scientific recognition. The contributions obtained for better results in performance in this area are: diminishing the number of students in the classroom, the necessity of continuing studies, better comprehension concerning the possibilities of institutional psychopedagogic diagnosis, valuing the unified performance of several professionals, and elevating the number of psychopedagogues in educational institutions.

Key words: teaching; learning ability; prevention; teacher/ psychopedagogue; psychopedagogic performance.

Peres, M. R. (2007). *Psychopédagogie: limites et possibilités à partir de rapports de professionnels*. Thèse de Doctorat. Pontificia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo. pp. xvi + 200.

RESUMÉ

La psychopédagogie est un des champs de connaissance qui éveille un grand intérêt des professionnels d'éducation. Ce travail a pour but étudier la pratique du professeur psychopédagogue, ses défis, ses limitations, ses possibilités, en face au quotidien de l'action psychopédagogique préventive dans de différentes institutions régulières d'enseignement. On a utilisé un questionnaire d'entrevue semi-structurée. Tout des sujets choisis appartiennent au sexe féminin, entre 26 et 50 ans, six sont gradués en Pédagogie, deux sont licenciés, un ont double formation en Psychologie. Leurs rapports révèlent la priorization de deux disciplines (la langue portugaise et la mathématique) et les recours utilisés, neuf de ces professionnels réussissent à détecter les influences de la formation innitielle sur leur travail. Par rapport à la réalisation d'un travail psychopédagogique préventif, sept affirment le réaliser et trois affirment que non. Les procédés de diagnostique les plus utilisés sont la lecture, l'écriture, les exercices mathématiques, les activités ludiques, la dramatization, le dessin, les plaisanteries, l'entrevue avec les parents et avec les élèves, l'observation et l'évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage. Les propositions d'intervention considèrent de différentes actions avec les élèves, avec leurs parents et avec les autres professionnels, au moyen de recours cognitifs, d'entrevues et de travaux intégrés. Les contributions les plus importantes de la psychopédagogie se rapportent à l'amélioration de l'apprentissage, des relations affectif-émotionnelles, des activités d'équipe, de l'écoute psychopédagogique et de la recherche de stratégies méthodologiques. Les sujets considèrent, comme des défis, le grand nombre d'élèves en salle de classe, l'insertion de la psychopédagogie dans les écoles publiques, le grand nombre de professeurs psychopédagogues, l'impossibilité de réalisation d'un travail intégré avec des autres professionnels, la manque de reconnaissance professionnelle et scientifique. Les contributions pour de meilleurs résultats sont: la diminution du nombre d'étudiants em salle de classe, la continuité des études, une meilleure compréhension des possibilités de réalisation du diagnostique psychopédagogique institutionnel, la valorization d'une action conjointe de différents professionnels et l'ampliation du nombre de psychopédagogues dans les espaces institutionnels.

Mots-clés: enseignement, apprentissage, prévention, professeur-psychopédagogue, action psychopédagogique.

APRESENTAÇÃO

A busca pela continuidade de estudos tem-se constituído uma crescente necessidade, quer seja por questões pessoais e/ou profissionais. Esta constatação me motivou a realizar este trabalho considerando que uma das áreas de conhecimento que têm apresentado grande demanda para a continuidade de estudos, entre os profissionais oriundos de cursos de formação de professores, tem sido a área de psicopedagogia.

A psicopedagogia, concebida como uma área de conhecimento relativamente atual, historicamente apresenta como objeto de estudos o processo de aprendizagem e suas interfaces com os vários campos de conhecimento. Atualmente, dentre outros autores, segundo Rubinstein, Castanho e Noffs (2004, p.227) “o objeto de estudo da psicopedagogia contemporânea continua sendo a aprendizagem, entretanto passa-se a valorizar a amplitude do fenômeno educacional” e mais intensamente a relação do sujeito com a aprendizagem. Considera-se assim o contexto, a situação e as interações realizadas pelo aprendiz durante o processo de ensino e aprendizagem. Diante destes referenciais é que a ação psicopedagógica será proposta e desenvolvida.

Esse cenário também contribui para que se possa situar a psicopedagogia como uma área de conhecimento interdisciplinar. Neste sentido, constatamos que a psicopedagogia, além de ter o seu referencial na Psicologia e na Pedagogia, também considera as valiosas contribuições de outras áreas de conhecimento, tais como a Antropologia, a Sociologia, a Fonoaudiologia, a Medicina, a Neurologia, a Lingüística. Desta forma, valoriza-se a construção de uma educação mais ampla, que integre as diversas áreas de conhecimento na construção dos saberes do aluno.

Em um sentido mais amplo, partimos da hipótese de que o tema psicopedagogia, pela sua atualidade e relevância, parece despertar a atenção de vários educadores, estudiosos e pesquisadores. Também podemos observar que freqüentemente nos deparamos com este tema em livros, revistas, jornais, ou mesmo entrevistas e conversas informais entre educadores. Entretanto, a produção científica sobre a atuação psicopedagógica institucional, geralmente, apresenta-se restrita a questões históricas e a descrições técnicas de atendimentos clínicos e/ou institucionais. Ignoram-se, por exemplo, as outras frentes de atuação, a importância do trabalho psicopedagógico preventivo e os próprios procedimentos de avaliação e de intervenção psicopedagógica no atual contexto educacional brasileiro.

Esta questão também é uma das preocupações de Bossa (2000) ao enfatizar que uma das dificuldades práticas com que se deparam os psicopedagogos brasileiros reside nos procedimentos diagnósticos para a intervenção. Segundo a autora, a indefinição quanto ao instrumental utilizado no trabalho psicopedagógico merece ser pensada, de forma que novas perspectivas

possam daí surgir e atender às reivindicações inerentes à atividade psicopedagógica. Ela também acrescenta que vários autores já se debruçaram sobre esta questão e, entretanto, adverte que ainda há muito por se fazer.

Neste mesmo sentido, quanto aos procedimentos de diagnóstico e intervenção, apresentamos as recentes inquietações de Rubinstein, Castanho e Noffs (2004) e Masini (2006). Estas estudiosas enfatizam que a diversidade de práticas psicopedagógicas, em função da ampliação do campo de atuação do psicopedagogo, impõe o desafio da realização de novos estudos. Esses estudos poderiam se iniciar junto aos cursos de formação do psicopedagogo, estendendo-se aos programas formais de pesquisa desenvolvidos nas universidades, especialmente junto a grupos de pós-graduação. Isto contribuiria para uma visão mais aprofundada dessa área do saber, que expressasse as atuais tendências da prática psicopedagógica brasileira.

Assim, diante destas e de outras considerações, o interesse pelo tema psicopedagogia amplia-se e articula-se à minha atuação como professora universitária em uma instituição particular de ensino. Merece também destaque o fato de que, como docente em cursos de formação de professores, tenho-me deparado com alunos concluintes da graduação que, inseridos ou não no mercado de trabalho, apresentam-se ávidos pela continuidade de estudos. Esses alunos, em sua maioria, têm apresentado um direcionamento certo, a área de psicopedagogia.

Estas constatações, articuladas à minha experiência de, por onze anos ininterruptos, atuar como docente e coordenadora de curso de especialização em psicopedagogia, proporcionaram-me a oportunidade de perceber a importância e a

necessidade de melhor investigar alguns temas relacionados à área de psicopedagogia. Em especial, os temas que se relacionam à atuação institucional preventiva realizada por profissionais advindos de cursos de licenciatura, isto é, os professores, que procuraram se especializar em psicopedagogia. Estaremos assim utilizando o termo professores – psicopedagogos para designar os participantes desta pesquisa que são professores e também psicopedagogos.

Desta forma, considerando os diversos referenciais bibliográficos que abordam o tema, o trabalho psicopedagógico institucional preventivo e a realidade da avaliação e das propostas de intervenção psicopedagógica na instituição, estamos propondo este estudo. Partimos do pressuposto de que ele poderá contribuir para nos auxiliar na revisão do papel que o psicopedagogo institucional tem desempenhado na atualidade, considerando a nossa realidade educacional.

Nesta perspectiva, o presente estudo, ao pretender desenvolver uma investigação sobre a atual prática do psicopedagogo, utilizou como referencial, além de um levantamento bibliográfico sobre o tema, uma investigação com professores que também realizaram o curso de psicopedagogia, portanto são especialistas em psicopedagogia de diferentes instituições de ensino públicas e particulares. O contato com temas, experiências e tendências registrados nos diversos estudos que enfocam a prática psicopedagógica pode nos levar a uma melhor compreensão sobre a atuação do psicopedagogo. Investigar a prática do professor psicopedagogo nos permite não somente conhecer o trabalho psicopedagógico desenvolvido como também conhecer as possíveis tendências expressas por meio desta prática. Entendemos que isto nos auxilia a melhor compreender os diversos limites e possibilidades da atuação psicopedagógica

institucional preventiva no nosso país. Esperamos também que este estudo possa contribuir para ampliar os conhecimentos de profissionais interessados no tema e, de maneira especial, daqueles que se interessam pelas propostas de avaliação e intervenção que são utilizadas na atualidade em nível preventivo por professores que também são psicopedagogos.

Enfatizamos aqui a questão da atuação, em especial dos procedimentos de avaliação e de intervenção, por considerarmos este um dos aspectos mais polêmicos da atuação psicopedagógica preventiva no Brasil. Este fato, dentre outros, talvez ainda ocorra em função da pouca literatura científica sobre o tema, dos obstáculos encontrados na conquista da identidade profissional, e da própria dificuldade em abordar esta questão nos cursos de formação do psicopedagogo.

Este estudo está constituído por uma apresentação, seguida da introdução, do método, dos resultados e discussões, além das considerações finais e referências. Na introdução, focalizamos o objeto de estudo da psicopedagogia, seus fundamentos. Enfocamos também algumas das contribuições das diversas áreas do conhecimento para a área de psicopedagogia, situando-a, assim, como uma área interdisciplinar. Ainda nesta parte, abordamos alguns dos aspectos precursores da psicopedagogia, em diferentes países, com ênfase no Brasil. Enfatizamos, ainda, a questão da formação do psicopedagogo e a controvérsia na utilização de termos como profissão e ocupação ao se referir ao desempenho do psicopedagogo.

Destacamos a seguir, as funções de diversos profissionais da área de educação que atuam de forma conjunta em instituições educacionais. Com isto visamos a contextualizar os campos de atuação do psicopedagogo e as propostas

de intervenção deles decorrentes. A seguir enfocamos a importância do trabalho psicopedagógico preventivo e, para isto, discutimos algumas concepções sobre prevenção, pois partimos do pressuposto de que elas também influenciaram a concepção de prevenção em psicopedagogia.

Na seqüência apresentamos os resultados obtidos, analisando-os. Para isto tomamos como referencial os pressupostos valorizados pela psicopedagogia institucional preventiva, onde destacamos os possíveis limites e possibilidades do trabalho psicopedagógico institucional, a partir do relato de profissionais.

Ao finalizar este trabalho, priorizamos a importância de não nos restringirmos somente aos resultados norteadores desta pesquisa, mas desejamos que ela sirva de novo horizonte para novos estudos, vislumbrando a ampliação de conhecimentos sobre os desafios da prática psicopedagógica institucional no nosso país.

INTRODUÇÃO

Objeto de estudo, fundamentos e relações da psicopedagogia

Existe consenso entre vários estudiosos da psicopedagogia, dentre eles Bossa (2000), Rubinstein, Castanho e Noffs (2004) e Massini (2006), de que o objeto primordial de estudo desta área de conhecimento é a aprendizagem. Assim, antes de enfocarmos propriamente o objeto de estudo da psicopedagogia, situaremos alguns contextos e idéias sobre educação. Não temos por objetivo apresentar um resgate das correntes teóricas da história da educação e nem das práticas educativas, pretendemos apenas focar algumas idéias que, dentre outras, influenciaram e ainda influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem visando, com isto, a melhor situar o objeto de estudo da psicopedagogia.

Desde os primórdios das civilizações, a educação se delineia como uma das práticas humanas que mais se destaca exercendo uma influência direta sobre a existência do homem. Severino (1992) destaca que, desde o surgimento do homem, o processo educativo tem-se constituído em prática fundamental da espécie. Isto vem distinguir o modo de ser cultural do homem do modo de ser natural dos animais.

Tomaremos a seguir como referencial os pressupostos de autores como Gadotti (1995), Libâneo (1994) e Severino (1992), que partem da constatação de que as diferentes concepções de educação foram, dentre outros fatores, influenciadas pelos diferentes momentos históricos vivenciados pela própria sociedade.

Ao situarmos a psicopedagogia, no que se refere ao seu objeto de estudo junto a alguns dos aspectos das diversas concepções de educação, podemos observar que, desde a sua origem, ela tem centrado seu objeto de estudo junto às questões diretamente relacionadas à aprendizagem. Isto pode ser constatado por meio dos estudos de Deldime (1977), Fernández (1994), Kiguel (1990), Macedo (1992b), Neves (1991), Scoz (1992), Visca (1987), entre outros. Entretanto, a ênfase dada ao ato de aprender e o referencial teórico utilizado podem estar caracterizando, diferentemente, a forma de atuação psicopedagógica e sua concepção de ensino e aprendizagem.

Dentre os estudiosos citados, privilegiaremos alguns que, no nosso entender, explicitam claramente o momento educacional vivenciado. Assim, segundo Deldime (1977) o objeto de estudo da psicopedagogia considera o comportamento humano e as suas conseqüências na educação. Esta idéia provavelmente expressa a concepção positivista de educação, de ensino e de aprendizagem da época. Em tal concepção, o objeto de estudo da psicopedagogia priorizava uma aprendizagem voltada para um trabalho de reeducação em crianças previamente rotuladas como portadoras de distúrbios de aprendizagem.

Respeitando-se os estudos, o contexto, as particularidades, temos dentre outros autores, Macedo (1992b) e Visca (1987), que dentre outras questões,

retomam a concepção de que a psicopedagogia tem como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem. Neste enfoque, eles consideram especialmente as questões de origem metodológica, dentre elas, o como?; o quando? o por quê?; o para quê? se ensina e se aprende. Com isto a visão positivista de educação cede espaço a uma concepção de ensino e de aprendizagem decorrente da epistemologia genética. Este novo enfoque, dentre outras questões, realça a construção do conhecimento por meio do aprender fazendo. Com isto passa-se a considerar as etapas de desenvolvimento cognitivo do aprendiz.

Isto, segundo Kiguel (1990, p.39), vem favorecer a “[...] compreensão do fenômeno da aprendizagem de forma a integrar as várias áreas do conhecimento, considerando, ainda, os diferentes níveis evolutivos”. Este mesmo estudioso sugere que será pela interdisciplinaridade, ou seja, por meio da conjugação de esforços das várias áreas do conhecimento e, conseqüentemente, de vários especialistas que se poderá intervir no complexo fenômeno da aprendizagem humana.

A partir destes e de outros referenciais, o objeto de estudo da psicopedagogia se amplia, passando a considerar, dentre outros, as influências do meio, em especial da escola e da sociedade, no processo educacional. Assim, temos, segundo Scoz (1992), que, atualmente, o objeto de estudo da psicopedagogia, ao considerar o processo de ensino e aprendizagem, não pode mais ignorar as relações afetivas e intelectuais que interferem nas relações do sujeito com o meio. Neste sentido, as influências socioculturais passam a se constituir em fator determinante no processo educacional. Esta estudiosa ainda

complementa que a psicopedagogia contemporânea não abandonou os estudos sobre a compreensão do fenômeno da dificuldade de aprendizagem, entretanto indica que se torna fundamental atentar para o contexto e para o referencial teórico que será utilizado para se fazer esta leitura.

Diante disto, ao abordarmos as questões relativas ao fenômeno educacional e as articularmos ao objeto de estudo da psicopedagogia, torna-se necessário situarmos os seus referenciais teóricos iniciais e, especialmente, os que têm fundamentado a prática psicopedagógica contemporânea.

Então, ao considerarmos a psicopedagogia como uma área de conhecimentos sensível a questões relativas ao processo educacional e ao contextualizarmos a partir de seus referenciais teóricos, defrontamo-nos, especialmente, com as inegáveis contribuições da psicologia e da pedagogia. Segundo Visca (1987), por um lado, 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 e, por outro lado, da 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 cognoscitivos, afetivos, emocionais, sociais, além de outros.

Como a relação entre as contribuições dos conhecimentos psicológicos e pedagógicos para a área de psicopedagogia tem-se constituído em uma questão polêmica, suscitando vários enfrentamentos e resistências, por parte de alguns profissionais, situaremos inicialmente o objeto de estudo e algumas das contribuições de alguns autores sobre a psicologia e a pedagogia. A seguir

resgataremos alguns dos estudiosos que abordam esta mesma relação situando a psicopedagogia.

Nesse sentido, em relação à psicologia, temos, segundo Atkinson, Atkinson,; Smith; Bem e Nolen-Hoeksema (2002), que as suas raízes estão vinculadas aos filósofos da Grécia antiga, em especial a Sócrates, Platão e Aristóteles. Inicialmente ela tratava de questões relacionadas à natureza da mente e dos processos mentais. Essas questões se ampliaram e passam a considerar a natureza do corpo e do comportamento humano. Esses conhecimentos foram essenciais para o desenvolvimento da perspectiva cognitiva na psicologia. Atualmente, a psicologia apresenta algumas subdivisões, como: a biológica, a experimental, a do desenvolvimento social e da personalidade, a clínica e de aconselhamento, a escolar e educacional, a organizacional. Assim, segundo o *Conselho Federal de Psicologia (CFP)*, o psicólogo, dentro de suas especificidades profissionais, tradicionalmente no Brasil, poderá atuar no âmbito da educação, saúde, lazer, trabalho, segurança, justiça, comunidades e comunicação com o objetivo de promover em seu trabalho o respeito à dignidade e integridade do ser humano.

Diante do vasto campo e contexto de estudos que envolvem a psicologia, neste trabalho, em função dos objetivos propostos, estaremos priorizando as contribuições da psicologia e do psicólogo escolar e educacional. Neste sentido, a *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)* se refere a esses profissionais como:

“[...] são profissionais que, devido a sua preparação universitária em psicologia e experiências subseqüentes, nas áreas escolar e/ou educacional, trabalham para melhorar o processo de ensino-

aprendizagem no seu aspecto global (cognitivo, emocional, social e motor), através de serviços oferecidos a indivíduos, grupos, famílias e organizações.

[...] A atuação dos psicólogos escolares se caracteriza mais pela intervenção na prática, enquanto que a dos psicólogos educacionais, geralmente, se direciona para as áreas de ensino e pesquisa.” (ABRAPEE)

Podemos observar a amplitude e a importância do trabalho do psicólogo educacional e/ou escolar, ao considerar na sua atuação, além do contexto escolar, o contexto emocional, familiar, social e outros, que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

O *Conselho Federal de Psicologia*, ao se referir ao psicólogo educacional, enfatiza que ele deverá atuar no âmbito da educação, nas instituições formais e informais, colaborando para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos no processo de ensino e aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, considerando as dimensões política, econômica, social e cultural. O psicólogo educacional também pode realizar pesquisas, fazer diagnóstico e intervenção psicopedagógica individual ou em grupo. Participar na elaboração de planos e políticas referentes ao sistema educacional visando a promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino.

Neste mesmo sentido, ao ampliarmos nossas considerações sobre a importância do trabalho do psicólogo escolar, também podemos encontrar nos estudos de Souza (2000) que este deverá compor a equipe de educadores da escola atuando, em especial junto a conflitos, insatisfações, contradições que permeiam as práticas sociais. Desta forma, dentre as diversas possibilidades de trabalho, ele poderá atuar de modo individualizado ou em grupo, junto aos alunos,

familiares e docentes. Na atuação com os alunos, dentre outras questões, torna-se fundamental o desenvolvimento de uma postura de 'escuta', em que as questões sejam problematizadas, refletidas. Estas ações podem ser extensivas aos familiares, considerando-se a 'escuta' da história de vida, das relações familiares articuladas às expectativas em relação à escola. Junto aos docentes, o psicólogo escolar poderá atuar encorajando-os a refletir sobre a própria atuação profissional, a fim de melhor compreendê-la e, conseqüentemente, investir em possíveis melhorias.

Se, por um lado, a realidade do processo de ensino e aprendizagem passa a exigir uma intervenção educacional e/ou escolar mais ampla, por outro, ela também passa a exigir um trabalho de integração entre os diferentes profissionais que compõem a equipe da escola. Isto também implica que o fenômeno educativo seja percebido a partir de uma concepção social, o que, dentre outras questões, também decorre de uma formação profissional que valorize estes pressupostos. No que se refere ao psicólogo, Bock (2000) atenta para o risco da ausência de comprometimento deste profissional para com as questões sociais.

Considerando ainda questão da formação e da atuação do psicólogo escolar e a realidade contemporânea, enfatizamos as recentes contribuições de Araújo e Almeida (2003), ao considerarem tanto a importância da formação inicial como da formação continuada do psicólogo escolar. Segundo elas, torna-se imprescindível conhecer e perceber, na prática, a relação de interdependência entre os processos psicológicos e educacionais norteadores das ações na área escolar. Isto privilegiaria a intervenção de um profissional sensível, dentre outras questões, ao compromisso com o exercício de uma função político-social

transformadora que perpassa pela construção de uma postura crítica, reflexiva sobre o homem, o mundo, a sociedade, postura esta revelada concretamente por meio de intervenções interdisciplinares, isto é, que, dentre outras questões, considera a ação conjunta dos diversos profissionais que compõem a equipe de trabalho, tendo por referencial objetivos comuns.

Em relação à pedagogia e em especial ao seu campo de conhecimento e objeto de estudo, destacamos as contribuições de Libâneo (2004), ao destacar que:

[...] “a Pedagogia ocupa-se dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educacional na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa.” (LIBÂNEO, 2004, p. 29 –30)

Com isto, podemos observar que a Pedagogia assume como objeto de estudos o ato educativo no seu sentido mais amplo. Ela apresenta como referenciais primordiais os objetivos sociopolíticos e o meio social e, em especial, as relações e influências de grupos e de classes sociais. Esses objetivos certamente influenciarão na organização e seleção dos temas de ensino, no tratamento metodológico e na avaliação.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem deve-se constituir em uma atividade planejada, portanto intencional. Essa atividade se concretiza por meio da consideração, da concepção de educação expressa pela instituição de ensino, dos

referenciais teóricos do professor, além das relações sociais, políticas e econômicas que permeiam o fenômeno educacional, dentre outras questões.

Ao abordar especificamente a relação do professor com o ato de ensinar e aprender, Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé e Zabala (1997) atentam para o fato de que não se podem ignorar as influências teóricas advindas da formação do professor que, conseqüentemente, embasam seu trabalho e nem a importância da formação pessoal permanente. Eles ainda indicam que a formação continuada do professor deve-se constituir em um desafio constante para todos os que visam a uma prática profissional atualizada, diferenciada, sensível às necessidades e exigências de uma educação contemporânea.

Mas ainda retomando o objeto de estudo da Pedagogia e ampliando no que se refere a sua articulação com as diversas áreas do conhecimento, Libâneo (2004) complementa que:

“A Pedagogia não é, certamente, a única área científica que tem a educação como objeto de estudo. Também a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, a Linguística podem ocupar-se de problemas educativos, para além de seus próprios objetos de investigação e, nessa medida, os resultados de seus estudos são imprescindíveis para a compreensão do ato educativo.”
(LIBÂNEO, 2004, p.37).

Desta forma podemos constatar a importância da contribuição das diversas áreas de conhecimento para a educação. Isto nos remete à sensibilidade de perceber que não se trata de menosprezar as contribuições, ou mesmo excluir determinadas áreas de conhecimentos, mas sim de aproximá-las em função de objetivos comuns, dentre eles as possíveis melhorias educacionais.

Também temos, neste mesmo sentido, as concepções de Almeida (1992), ao abordar que a complexidade do processo educacional exige a integração das

diversas áreas de conhecimento. Ela enfatiza a importância do diálogo e da ação dos vários ramos da ciência que, por agirem em comum, e não apenas por meio da junção, caracterizam-se como elementos necessários e ao mesmo tempo eficazes na atuação educacional.

Assim, diante de alguns dos referenciais expostos, dentre outros, podemos situar a psicopedagogia como uma área de conhecimento que nasce especialmente da aproximação dos conhecimentos psicológicos e pedagógicos, notadamente no que se refere ao objeto de estudo, ou seja, o processo educativo. Se, por um lado, tornam-se inegáveis as contribuições da psicologia e da pedagogia, por outro, não se podem ignorar as contribuições de outras áreas de conhecimentos à psicopedagogia. Essa idéia é reforçada por vários estudiosos e, dentre eles Scoz (1994) chama a atenção para o fato de que:

“[...] a psicopedagogia resgata não somente as desejáveis contribuições da Psicologia e da Pedagogia como também uma visão global e socialmente contextualizada da multiplicidade de aspectos que o ser humano apresenta ao se relacionar com o objeto do conhecimento”. (SCOZ, 1994, p. 156)

Temos, também, o que, no nosso entender, amplia as idéias anteriores, as contribuições de Bossa (2000). Segundo ela não se pode tratar a psicopedagogia apenas como:

“[...] mera aplicação da Psicologia à Pedagogia, pois ainda que se tratasse de recorrer apenas a estas duas disciplinas, na solução dos problemas de aprendizagem, não seria como mera aplicação de uma à outra, mas sim na constituição de uma nova área que recorrendo aos conhecimentos destas duas pensa o seu objeto de estudo a partir de um corpo teórico próprio, ou melhor, que busca se constituir.

[...] A psicopedagogia como área de aplicação, antecede o status de área de estudos, pois tem procurado sistematizar um corpo teórico próprio, definir o seu objeto de estudo, delimitar o

seu campo de atuação e para isso recorre não somente à Psicologia e à Pedagogia, mas também à Psicanálise, Lingüística, Fonoaudiologia, Medicina”. (BOSSA, 2000, p. 17-18).

Portanto partimos da premissa de que a construção de conhecimentos não pode se limitar a contribuições isoladas de qualquer área que seja, mas sim da inter-relação entre elas em função de um objetivo maior. Desta forma lembramos que o desafio da integração das diversas áreas de conhecimentos visando o desenvolvimento de ações interdisciplinares, historicamente se constitui em um esforço mundial. Sendo assim, a psicopedagogia não apresenta a primazia de ser a única área de conhecimento a se esforçar pelo desenvolvimento de práticas interdisciplinares, de forma geral, todas as ciências apresentam esta preocupação.

Diante disto, Lima (1990, p. 19) apresenta a importância de um “diálogo confronto especialmente entre a psicologia e a pedagogia de forma que se faça algo mais efetivo em função do sujeito cognoscente”. Desta forma, não se trata de substituir a psicologia pela psicopedagogia, pedagogia, antropologia, filosofia, lingüística, biologia, fonoaudiologia, medicina, ou por qualquer outra área de conhecimento. Entendemos assim que a busca por melhorias educacionais passa pela articulação das diversas áreas em busca de significados para a atuação profissional. Neste sentido estamos incluindo também a atuação psicopedagógica que, no nosso entender, em muito pode contribuir com o sucesso da dinâmica educador-conhecimento-educando.

Dentre os estudiosos que abordam as contribuições das várias áreas de conhecimento para a área da psicopedagogia, destacamos as de Bossa (2000), e de Stroili (2001). Dentre elas, as *da pedagogia* que, ao estudar as diversas abordagens do processo de ensino e aprendizagem, procura embasar a ação

docente; *da epistemologia e da psicologia genética* que analisa e descreve o processo de construção do conhecimento pelo sujeito em interação com outros e com os objetos; *da psicologia social* que se preocupa com as relações familiares, grupais, institucionais, com as interferências socioculturais e econômicas que permeiam a aprendizagem; *da neuropsicologia* que possibilita a compreensão dos mecanismos cerebrais que servem de base para o aprimoramento das atividades mentais; *da psicanálise* que aborda o mundo do inconsciente, das representações, que se expressa por meio de sintomas e símbolos; *da lingüística* que traz a compreensão da linguagem, da língua enquanto código disponível aos membros de uma sociedade.

Assim, antes de discutirmos propriamente a atuação do psicopedagogo na instituição e, em especial, o desenvolvimento da prática do professor psicopedagogo, objetivo maior deste trabalho, abordaremos alguns dos aspectos precursores da psicopedagogia e a questão da formação e da identidade do psicopedagogo.

Aspectos precursores e históricos da psicopedagogia

Sem a pretensão de apresentar um resgate histórico da Psicopedagogia e de suas conseqüências no processo de desenvolvimento humano, destacaremos alguns referenciais que antecederam ao seu surgimento, marcando a sua origem e desenvolvimento em alguns países onde esta área de conhecimento tem se expandido e com isto conquistado um maior reconhecimento.

Os primeiros indícios de preocupações com questões relativas à aprendizagem se originam na Europa, por volta do século XIX, sendo influenciadas pela ascensão econômica, política e social da burguesia. Neste período acentuam-se as desigualdades sociais e passa-se a considerar que a sua superação só deveria ocorrer por meio dos avanços científicos, da possibilidade de se investir em ciência e de se produzir cultura.

Uma das ciências que passa a despertar grande interesse neste período, segundo Patto (1996), justamente pela possibilidade de estudar e com isto interferir no comportamento humano considerando especialmente a capacidade intelectual, é a Psicologia. No que se refere às questões de aprendizagem, os testes psicológicos se tornaram um poderoso instrumento para justificar as diferenças de aproveitamento escolar e as possíveis causas do fracasso escolar, nos diferentes níveis de ensino.

Assim, temos que as primeiras experiências oficialmente registradas sobre psicopedagogia, segundo Bossa (2000), encontram-se no final do século XIX, na França e em especial nos trabalhos de Janine Mery e de Jorge Mauco. Neste período, mesmo que timidamente, passam-se a considerar as contribuições dos aspectos psicológicos e pedagógicos no atendimento a crianças que apresentavam 'fracassos escolares'. Isto viria contrapor a concepção de anomalia anatomofisiológica da época. Segundo esta concepção, toda criança que não conseguisse aprender, seja por que motivo fosse, seria considerada anormal.

Diante destes referenciais e de outros valores educacionais desta época a psicopedagoga francesa Janine Mery passa a atuar de forma diferenciada, considerando em suas ações as contribuições das diversas áreas de

conhecimentos. Assim, em seu trabalho ela passou a articular os conhecimentos médicos, os psicanalíticos, os psicológicos e os pedagógicos, ao tratar de crianças que apresentavam situações de insucessos escolares.

Ao final do século XIX temos, segundo Mery (1985, p.11), que “educadores como Itard, Pereire, Pestalozzi e Seguin passaram a desenvolver seus estudos com crianças que apresentavam problemas de aprendizagem” em função de vários tipos de comprometimento. Assim, a partir da hipótese de que, mesmo sem possuir uma anomalia anatomofisiológica, a criança poderia apresentar insucessos escolares, associadas a novos estudos, é que se formou o que posteriormente se denominou como a primeira equipe médico-pedagógica. Essa equipe era composta pelo educador Seguin e pelo psiquiatra Esquirol que passaram a desenvolver seus estudos considerando, dentre outras questões, hipóteses sobre quais seriam os problemas neurológicos e como esses problemas poderiam afetar a aprendizagem. Outras experiências significativas começaram a surgir nesta mesma época. Dentre elas, destacamos os estudos da psiquiatra italiana Maria Montessori, que propôs um método sensorial de aprendizagem inicialmente destinado a crianças com comprometimento mental. Com o passar do tempo, em função dos resultados obtidos, esta proposta foi ampliada, sendo utilizada, até hoje, por escolas comuns.

Com este novo enfoque dado ao fracasso escolar, concretiza-se, no início do século XX, ainda segundo Mery (1985, p.12), na França, “os primeiros centros de orientação educacional infantil que apresentavam a novidade de possuir uma equipe diferenciada para abordar o insucesso escolar”. Essa equipe passou a ser composta por médicos, psicólogos, educadores e assistentes sociais, sendo esta

uma das primeiras tentativas de se focar o fracasso escolar para além de questões pessoais centradas no próprio aluno. Mas foi somente mais tarde, em 1946, que essas idéias ganharam força, sendo então criados os “Centros Psicopedagógicos”, que possibilitaram a reunião de médicos, psicólogos, psicanalistas, pedagogos visando à readaptação de crianças, tanto ao ambiente escolar como ao familiar. Dois anos depois, portanto em 1948, os centros psicopedagógicos se ampliaram especialmente após a constatação de que os pais encaminhavam seus filhos com mais facilidade aos centros para uma avaliação, do que para uma consulta médica. Com isto, passa-se a utilizar nos próprios centros o termo ‘pedagogia curativa’ e posteriormente psicopedagogia, visando ao atendimento de crianças e adolescentes que, embora tivessem um bom potencial intelectual, apresentavam baixo nível de rendimento escolar.

Entretanto é no final dos anos 60 e início dos anos 70 que a psicopedagogia na França se reestrutura em função de novos referenciais educacionais. Assim, segundo Demogeot (2000), foi neste período que as propostas de educação francesas passaram a considerar as influências das características individuais dos aprendizes, no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as questões relativas a problemas escolares passaram a ser consideradas a partir de referenciais como os da história pessoal do aprendiz, das dimensões sociais e afetivas e da sua relação ou interferência com a dimensão pedagógica. Isso revela uma nova concepção pedagógica frente às questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem. Diante disso se intensifica a formação de grupos ou equipes de apoio educacional, compostas por diferentes especialistas. Dentre os especialistas se destacam os trabalhos dos psicólogos,

psicopedagogos e psicomotristas, que passam a atuar unidos em função de um objetivo único, a obtenção de melhorias ou a prevenção de situações de fracassos escolares.

Nos anos seguintes, com a ampliação do conjunto de métodos utilizados pelos especialistas em educação, dentre eles pelos psicopedagogos, expande-se o campo de atuação profissional. Novos estudos e propostas são desenvolvidos, dentre eles os que visavam a atender à demanda de grupos de adolescentes franceses e de jovens estrangeiros que viviam na França. Esses grupos, segundo Demogeot (2000), buscavam orientações educacionais, dentre elas para a continuidade de estudos e para a inserção no mercado de trabalho. Outras perspectivas de atuação psicopedagógica também surgem com os avanços tecnológicos. Diante disto, os psicopedagogos franceses, assim como os demais educadores atentam para a importância de se considerar os programas educacionais intermediados pelo computador. Esses programas passam a se constituir, também para os psicopedagogos, em novas alternativas de melhorias educacionais.

Os pesquisadores Héту e Carbonneau (2002), ao se referirem às atuais contribuições da psicopedagogia francesa, enfatizam o valor de um novo enfoque para o desenvolvimento de uma prática educativa interativa no interior da sala de aula. Segundo eles, a gestão em sala de aula deverá ser um processo integrado, compartilhado com os alunos, constituindo-se em objeto de reflexão e estudo tanto para o professor como para toda a equipe da escola. Neste sentido, o psicopedagogo, como partícipe da equipe escolar, deverá apresentar significativa contribuição, especialmente ao considerar o que esses mesmos estudiosos

propõem como sendo as cinco atuais dimensões psicopedagógicas institucionais. Essas dimensões consideram: a escola como local de interação e aprendizagem; a sala de aula como local de aprendizagem social e exercício; o processo de gestão da disciplina; o direcionamento da aprendizagem e as mudanças na prática institucional em busca de uma prática reflexiva e crítica.

No que se refere à dimensão da escola como local de interação e aprendizagem se destaca a idéia de que a escola se constitui em local privilegiado de simultâneas manifestações de aprendizagens, ou seja, de aplicações de conhecimentos. Neste sentido, dentre outros, o professor deve estar atento para a importância da diversidade de organização dos alunos na sala de aula, dos instrumentos, dos recursos a serem utilizados na prática docente e das emoções e significados pessoais que os conhecimentos provocam.

Em relação à sala de aula como local de aprendizagem social e exercício, enfatiza-se a observação sobre como os grupos se organizam e como são organizados pelo professor. Assim, parte-se do pressuposto de que a interação social deve ser significativa tanto para o(s) docente(s) como para os integrantes do grupo, na medida em que ela pode favorecer a aprendizagem. Para a formação dos grupos valores como afinidades pessoais, afetivo-emocionais, intelectuais, e outras adquirem grande relevância.

Ao considerar o processo de gestão da disciplina se destaca primordialmente a atitude de se impedir a ociosidade do aluno visando a evitar possíveis problemas disciplinares. Para isto, os alunos devem se ocupar de atividades interessantes. Isto, de um lado, impõe desafios ao professor, dentre eles o de perceber quais são as atividades que mais atraem os alunos, o de

propor um programa que capte a atenção dos mesmos, que os mantenha ativos intelectualmente, que estimulem a concentração, as dinâmicas coletivas, além das relações humanas. Por outro lado, atitudes como estas contribuem para a ampliação da confiança, credibilidade e respeito por parte dos alunos. Ainda se considera que a gestão cotidiana da classe não se encerra em si mesma, ela tem reflexos na escola, na família, nas relações interpessoais.

O direcionamento dado à aprendizagem deve inicialmente considerar as relações: espaço e tempo, finalidades e opção por uma proposta de ensino e aprendizagem. O projeto educativo revela uma política de ensino que se concretiza em ações na sala de aula. Portanto, o professor é responsável pela decisão de suas propostas de ensino e pela adequação do tempo em função dos objetivos a serem conquistados. É de fundamental importância que se considere também a variação no tempo de aprendizagem dos alunos. Diante disto, o professor precisa direcionar suas propostas aos diferentes níveis de aprendizagem, atentando para os interesses e necessidades pessoais dos alunos.

Na dimensão que considera a possibilidade de mudanças na prática institucional em busca de uma prática crítica e reflexiva, destaca-se a importância do professor desenvolver o hábito de refletir sobre suas concepções e ações educativas. Isto pode provocar um redirecionamento da própria prática.

Diante das dimensões propostas, podemos observar que a psicopedagogia se constitui em um processo interativo da prática educativa francesa. Dentre outras questões, o psicopedagogo, como integrante da equipe escolar, auxilia na reflexão da prática docente, em especial no que se refere à gestão da sala de

aula, enfatizando, ao mesmo tempo, a importância de uma prática diferenciada e da construção de relações interpessoais.

Assim, após abordar alguns dos aspectos históricos que, dentre outros, influenciaram na atual tendência da psicopedagogia francesa, abordaremos alguns dos aspectos que também influenciaram na atual tendência da psicopedagogia argentina e brasileira.

Na Argentina, as primeiras influências psicopedagógicas surgem ao final dos anos 50, segundo Fernández (1990, p. 130), “[...] em função dos altos índices de insucessos escolares provocados especialmente pela inadequação didático-metodológica, pela expansão demográfica do pós-guerra, pela evasão e repetência escolar”. Diante disto, passa-se a investir em estudos com objetivos de se desenvolver a memória, a percepção, a atenção, a motricidade e o pensamento. Estes fatores, dentre outros, impulsionaram a necessidade da formação de profissionais qualificados.

Assim temos que, apesar da França ser considerada o berço da psicopedagogia, a Argentina possui o status de ser o primeiro país e Buenos Aires a primeira cidade a implantar em 1956 uma faculdade de psicopedagogia.

Inicialmente a psicopedagogia, na Argentina, voltava-se ao trabalho de reeducação de psicomotricidade e escrita. Com isto, por volta dos anos 70, diante da grande demanda pelos serviços psicopedagógicos, são criados os ‘Centros de Saúde Mental’, enfatizando, no país, a atuação clínica. Alguns anos depois, percebe-se a importância de também permitir que o aluno se expressasse, que ele explicitasse suas angústias, desejos e necessidades. Isto força uma mudança na concepção e conseqüentemente na atuação do psicopedagogo que passa a ouvir

não só o aluno, mas os de seu convívio social. Uma das contribuições mais relevantes neste sentido pode ser encontrada nos estudos do médico e professor Quiróz (1978) que, ao ampliar suas pesquisas sobre leitura e escrita, passa a considerar a questão da dislexia, a partir de conhecimentos médicos e pedagógicos.

Ao abordar a psicopedagogia na Argentina, não se pode ignorar os respeitáveis estudos de Visca (2002) que, ao focar o processo de ensino e aprendizagem, propõe uma nova perspectiva que, denominou de epistemologia convergente. Esta proposta procura compreender a contribuição dos aspectos afetivos, cognitivos e do meio sócio educacional tendo como base a integração dos conhecimentos da psicologia genética, da psicanálise e da psicologia social. Ela também tem como principal objetivo o desenvolvimento de estudos e propostas para melhor compreender o processo de aprendizagem e as possíveis dificuldades dele decorrentes.

Ao se referir à epistemologia convergente, Shirahige e Higa (2004) ressaltam a articulação das dimensões afetivas e cognitivas como elementos que constituem um sistema único. Neste sistema, estaria ocorrendo uma relação contínua entre as duas dimensões enfatizadas. Entretanto seria somente por meio do contacto com o meio que iria ocorrer o desenvolvimento de cada uma das dimensões e também do sistema estabelecido.

Diante disto podemos observar como esta relação é de fundamental importância, já que será a partir das contribuições dela que também poderemos melhor compreender a individualidade do processo de aprendizagem. Nesta proposta, dentre outras questões, valoriza-se, na intervenção psicopedagógica, a

construção do conhecimento pelo aprendiz, tomando como referencial uma postura reflexiva, isto é, de revisão pessoal, visando à possibilidade da construção de novos valores, de novas concepções. Juntamente a isto, o aprendiz ou o grupo de aprendizes têm a possibilidade de expressarem suas idéias, seus desejos, sentimentos e opiniões sem que apresentem o receio de serem julgados ou criticados. Isto propicia, além do crescimento pessoal e do grupo, a possibilidade de uma melhor compreensão da pluricausalidade que envolve o fenômeno educacional.

Estes fatos, juntamente a outros, teriam, segundo Fernández (1990), provocado o surgimento da chamada “escuta psicopedagógica”, que tem sua origem no “olhar” e na “escuta clínica” da Psicanálise. Estes acontecimentos também contribuíram para a reorganização da concepção de psicopedagogia na Argentina, que passou a considerar não somente os trabalhos tradicionalmente realizados na área da saúde, mas também os desafiantes trabalhos da área educacional.

Assim temos que, na Argentina, o psicopedagogo, na área de saúde, de modo geral, atua em consultórios, clínicas e hospitais particulares e públicos. Nesta modalidade de atuação, ele contribui para identificar as possíveis dificuldades de aprendizagem e diagnosticar os possíveis problemas dela decorrentes. Para isto, é prática comum do psicopedagogo argentino recorrer a um variado número de testes. Dentre outros, os testes mais utilizados são de inteligência, os projetivos, os psicomotores, que na Argentina são liberados tanto ao uso do psicólogo como do psicopedagogo.

Na área educativa, dentre outras ações, o psicopedagogo auxilia o aluno e/ou a instituição a minimizar as situações de insucessos escolares e também atua junto ao serviço de orientação vocacional. Isto pode ocorrer por meio de trabalhos com alunos, pais, familiares, professores, enfim com os diferentes segmentos envolvidos com a escola.

Atualmente a psicopedagogia argentina, segundo Muller (2000), segue a tendência européia que, dentre outras questões, valoriza o diálogo interdisciplinar entre as várias áreas do conhecimento, sendo influenciada diretamente pelos conhecimentos da psicologia social. Com isto, se considera a importância da influência das relações interpessoais, sociais, políticas, econômicas e outras no processo educacional. Também se passa a enfatizar a idéia de que o processo educacional não pode se restringir à aprendizagem de conhecimentos escolares, mas sim à busca de construção de sentidos para a vida. Diante desta perspectiva, novos campos de atuação ganham espaço, dentre eles as atividades psicopedagógicas com grupos de terceira idade, com jovens adictos, com vítimas da violência, com grupos considerados socialmente excluídos, entre outros.

No Brasil, a psicopedagogia apresenta influências advindas especialmente das experiências de países como a França e a Argentina. O contexto educacional que originou o surgimento da psicopedagogia foi semelhante ao desses países, ou seja, as situações de insucessos escolares. Essas situações, também no Brasil, eram consideradas quase que exclusivamente a partir de uma visão organicista, em que tudo se voltava a questões patológicas presentes no aluno. Vários educadores se dedicaram a estudos e pesquisas sobre o fracasso escolar, tendo como objeto a nossa realidade educacional. Dentre esses estudiosos, Patto (1996)

resgata a história do fracasso escolar no Brasil demonstrando a tendência de se culpar a criança pobre e sua família pelas supostas causas das queixas escolares. Ela enfatiza a existência da busca do aluno ideal. Isto provocaria a tendência de o professor atuar em sala de aula tendo como referencial determinado modelo de aluno, considerado por ele como ideal. Desta forma se ignorava que o fracasso escolar poderia ser entendido a partir de toda e qualquer vertente que considerasse as questões emocionais, familiares, metodológicas, curriculares, políticas, sociais, além de outras.

O tema fracasso escolar, segundo Arroyo (2000), ainda hoje continua sendo um desafio aos educadores, uma vez que ainda se constata no pensamento educacional brasileiro a insistência em resgatar antigas concepções para explicar as queixas advindas da escola como algo pessoal, isto é, particular do aprendiz. Neste sentido, as dificuldades apresentadas durante o desenvolvimento escolar seriam originárias de fatores internos do aprendiz. Desta forma se ignoram totalmente os fatores externos ao processo de ensino e aprendizagem, dentre eles as políticas educacionais, os projetos pedagógicos institucionais, a formação docente, a metodologia de ensino, e outros fatores que também podem contribuir com o sucesso escolar.

Diante destas e de outras questões é que, segundo Rubinstein, Castanho e Noffs (2004, p. 229), nos “anos cinqüenta surgem as primeiras experiências psicopedagógicas no nosso país”. Acredita-se que elas tenham ocorrido por meio da criação do “*Curso de Orientação Psicopedagógica*” no Rio Grande do Sul, que se destinava ao atendimento de crianças com necessidades especiais e da criação do “*Serviço de Orientação Psicopedagógica*” (SOPP), da “*Escola*

Guatemala”, na então Guanabara. Esta era uma escola experimental do *Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)* do *Ministério da Educação e Cultura (MEC)* que tinha, dentre outros, o objetivo de obter melhorias na relação professor-aluno além da promoção de um clima mais receptivo ao aprendiz, considerando a sua bagagem cultural.

Com o passar do tempo, várias outras propostas para o fortalecimento da psicopedagogia foram ocorrendo, sendo que uma das mais significativas foi a de 1966, no Rio Grande do Sul. Esta iniciativa, segundo Portella (2005), ocorre por meio:

[...] do Departamento de Psicologia e do Setor de Psicopedagogia que após vários estudos para analisar e discutir a problemática que envolvia o alto índice da “constante repetência” e “evasão escolar”, planejou criar um serviço de atendimento especializado a crianças com dificuldades de leitura e de escrita, pertencentes a Escolas Públicas Estaduais.” (PORTELLA, 2005, p.43).

A proposta de prestação de serviços junto a escolas públicas estaduais foi considerada um grande avanço, embora não se possa esquecer que, nesta época, as questões de insucessos escolares eram consideradas apenas sob o aspecto individual, ou seja, do aluno.

Os anos setenta foram bastante significativos, especialmente para o estado de São Paulo, no que se refere à consolidação e ampliação de estudos na área psicopedagógica. Assim temos, segundo Rubinstein, Castanho e Noffs (2004, p. 229), por iniciativa da PUC - São Paulo, “a organização de cursos voltados para as dificuldades escolares e atendimento clínico para crianças de escolas da rede pública”. Esses cursos tinham por objetivo preparar profissionais para o atendimento clínico e institucional com enfoque preventivo. Estes fatos, dentre

outros, contribuíram para a ressignificação de experiências psicopedagógicas especialmente em estados como o Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo, que passaram a intensificar estudos considerando os vários fatores que poderiam interferir no sucesso ou no fracasso escolar.

Juntamente a estas questões, temos também, segundo Scoz (2004), que a psicopedagogia tem-se inserido em um contexto mais amplo, ao afirmar que:

“Nos últimos trinta anos, as relações entre homem e sociedade adquiriram uma complexidade jamais conhecida, desafiando as ciências humanas a buscar um novo olhar local e objetivo, mas, ao mesmo tempo, universal e subjetivo, em busca de uma ciência e de uma ética comprometida com a emancipação humana. Esse fato remete cada campo de estudos, embora com abordagens diferentes para a compreensão do homem e da natureza, a exercitar um olhar cada vez mais complexo e mais integrante. Nessa direção, começam a surgir interpenetrações de campos onde se situam a psicopedagogia, além de outras (neurosociopsicologia, neuropsicolingüística, bio-físico-química, etc.) e também as que se fazem e ainda não se denominam.” (SCOZ, 2004, p.13)

A partir deste novo enfoque da psicopedagogia, juntamente com a ressignificação no modo de compreender questões relativas às queixas escolares, tendo como pressupostos, dentre outros, uma visão mais ampla do fenômeno educacional, podemos constatar uma expressiva expansão desta área de conhecimento e, conseqüentemente, do seu campo de atuação. Entretanto, estas constatações entram em conflito com a qualidade de formação e com a construção da identidade do psicopedagogo, já que, legalmente no Brasil, a psicopedagogia não é considerada uma profissão, mas sim uma especialização, decorrente de uma profissão anterior.

Formação e profissionalização do psicopedagogo

A formação do psicopedagogo, tanto no Brasil como na França e na Argentina, surge tendo como referencial as questões ligadas ao fracasso escolar. Na busca de alternativas para superar tais questões, a atividade prática inicia-se por meio de grupos de estudos, antes mesmo da criação oficial de cursos destinados à formação.¹

Na França as primeiras iniciativas oficiais de cursos para a formação de psicopedagogos, segundo Mery (1985), surgem no final dos anos quarenta e início dos anos cinquenta, em Paris, por meio da criação dos *Centros Psicopedagógicos*. Esses centros se destinavam à ampliação de estudos de profissionais de áreas ligadas à educação ou de outros profissionais como os médicos, psiquiatras, psicólogos, que já atuavam ou pretendiam atuar com crianças que apresentavam problemas escolares e familiares. Nos anos seguintes, os centros psicopedagógicos estendem-se por toda região francesa, impulsionando as universidades a incorporarem em seus cursos de formação disciplinas relacionadas à psicopedagogia, ou mesmo a criarem cursos de formação e de formação continuada em psicopedagogia. Dentre as instituições superiores de ensino, uma das mais tradicionais na área de psicopedagogia foi a universidade de Sorbonne em Paris. Atualmente, esta universidade, considerada por muitos como um marco da psicopedagogia francesa, por ter desenvolvido vários estudos

¹ Embora estejamos abordando a questão da formação e atuação do psicopedagogo, lembramos que, no Brasil, a psicopedagogia, legalmente, não se caracteriza como uma nova profissão, mas sim como uma especialização que se propõe a complementar os estudos da graduação.

e pesquisas nesta área, além de formado um grande número de psicopedagogos, não mais oferece cursos nesta área de conhecimento.

A atual formação do psicopedagogo francês se reestruturou, em função da própria reorganização do sistema educacional nos anos noventa, que passou a considerar que a formação dos profissionais da educação deveria ocorrer por meio dos programas de ciências da educação. Com isto, a formação do psicopedagogo, em cursos de graduação na França, apresenta-se vinculada aos cursos de *Bacheiler em Education*. Esses cursos estão inseridos nos programas de *Sciences d'education*, que, dentre outros objetivos, visa a preparar os futuros docentes para o exercício profissional.

Os cursos destinados à formação de docentes, de forma geral, possuem a duração de seis semestres e apresentam disciplinas comuns às várias áreas de formação. Assim, tomando como referencial a formação em Ciências da Educação, das universidades francesas de Laval e de Lille2, no que se refere à psicopedagogia, temos que essas duas universidades apresentam um bloco de disciplinas intitulado "*Formação Psicopedagógica*". Esse bloco destina-se ao estudo das questões teóricas, didáticas, metodológicas, técnicas e outras relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. As disciplinas que compõem este bloco nestas duas universidades são: embasamentos do ensino e aprendizagem; evolução de métodos e técnicas da aprendizagem; pedagogia da aprendizagem; organização da formação profissional; estudos de programas de formação técnica e profissional e didática da aprendizagem.²

² Informações obtidas junto aos programas de *Sciences d'education*, disponíveis através dos sites: <http://www.fse.ulaval.ca> e <http://www.univ-lille2.fr>

Desta forma, os profissionais que, após a formação inicial em Ciências da Educação, desejarem ampliar seus estudos e se especializarem na área de psicopedagogia, podem dar continuidade na própria universidade, desde que a mesma ofereça esta possibilidade, e se especializarem em psicopedagogia. Caso a universidade de origem não ofereça a possibilidade desta especialização, os interessados podem procurar os cursos de “*Formations Continues Professionnelles*”. Um dos cursos mais tradicionais de psicopedagogia é oferecido pela “*Ecole de Formation Psycho Pédagogique-Paris*”. Outra instituição muito tradicional na formação do psicopedagogo é o “*Institut Catholique-Paris*”. Este instituto já organiza a formação teórica, por meio do programa de ciências da educação e da formação do especialista em educação possibilitando a imediata continuidade da formação em psicopedagogia. Neste caso, a formação do especialista possui oito semestres de curso, sendo, geralmente, seis semestres para a formação em ciência da educação e mais dois para a de formação especializada.

Entretanto, são os programas de estudos superiores como o de mestrado e doutorado que têm atualmente destinado um maior espaço à psicopedagogia francesa. Esses programas apresentam como objetivo geral fornecer ao estudante a aquisição de uma formação mais aprofundada. Isso irá ocorrer por meio do estudo de modelos teóricos, do desenvolvimento de instrumentos e de estratégias de intervenção e de pesquisas sobre modelos e práticas pedagógicas. Dentre outras, os cursos de pós-graduação em psicopedagogia, das universidades de Laval e de Lille², apresentam disciplinas como intervenção psicopedagógica; supervisão psicopedagógica; meio ambiente e aprendizagem contemporânea;

análises de práticas educativas³. Esta situação, juntamente a outras questões, vem fortalecer tanto a atuação clínica como a institucional, bem como ampliar o desenvolvimento de novos estudos, pesquisas e produções científicas nesta área de conhecimento.

Também na atualidade, podemos encontrar a psicopedagogia como uma disciplina presente em vários cursos, em especial nos de psicologia, pedagogia, medicina. Nestes cursos destacamos algumas das opções de continuidade de estudos, oferecidas por algumas das mais tradicionais universidades francesas da atualidade. Assim temos, por exemplo, a formação com a opção em “*Psychopédagogie – Contre La Violence*”, ou a “*Psychopédagogie Médico-Sociale*”, oferecida, dentre outras, pelas instituições “*Université de Clermont-Ferrand*” e pela “*Université de Lyon*”. Também se destaca a formação em “*Psychopédagogie Spéciale*”, oferecida por várias universidades, sendo uma das mais tradicionais o “*Institut de Psychologie de L'Université de Paris*”⁴.

Na França, a atuação psicopedagógica, atualmente, encontra-se norteadada pelo decreto lei 131/94, determinado pelo “*Ministère Français de L'Éducation Nationale*”, que dispõe sobre os serviços dos formados em Ciência da Educação especializados em orientação e intervenção educativa psicopedagógica. Assim, a função geral dos formados em ciências da educação, especializados em psicopedagogia, dentre outras, deverá ser a de: participar da assistência às escolas; elaborar e difundir materiais e instrumentos de orientação educativa e de

³ idem.

⁴ Informações obtidas junto às seguintes Universidades: “*Université de Clermont-Ferrand*, *Université de Lyon* e *Université de Paris*, através dos sites: <http://www.univ.c.ferrand.fr>; <http://www.univ.paris.fr>; <http://www.univ.lyon.fr>.

intervenção psicopedagógica, dentre eles os jogos psicopedagógicos, em língua oficial; coordenar atividades de orientação educativa e sócio-familiar em centros de ensino; propor instrumentos de avaliação visando a melhorias no ensino; detectar condições pessoais e sociais que impeçam o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na instituição escolar; realizar avaliação psicopedagógica a fim de determinar o nível de escolarização adequado para a elaboração de propostas diferenciadas de trabalho e adaptação curricular; colaborar na orientação acadêmica, auxiliando nas decisões sobre as possibilidades de continuidade de estudos; contribuir na orientação para a formação da personalidade social e educacional do aluno; aconselhar as famílias ou representantes legais sobre a importância da participação no desenvolvimento de programas de formação aos pais.

Diante disto, temos, segundo David (2004), a constatação de que nos últimos vinte anos, a psicopedagogia na França, enquanto uma especialização da área educacional, passou por várias transformações em função da grande complexidade das situações educativas. Este fato passou a exigir uma proposta de trabalho ao mesmo tempo diferenciada e integrada, que considerasse as várias áreas de conhecimento e, conseqüentemente, a interação entre diferentes profissionais em função do desenvolvimento de relações pessoais, metodológicas, e outras que caracterizam, em especial, a trajetória educacional do ser humano.

Diante disto, no nosso entender, a própria tendência de inserção da formação do psicopedagogo como a de um profissional especializado das ciências da educação já se constitui em um referencial das transformações por que a psicopedagogia vem passando na França. Ao mesmo tempo, entendemos que isto

possa se estender aos países da Europa, em especial à Espanha, que também apresenta vários estudos e pesquisas nesta área e que também situa a psicopedagogia como uma área de conhecimento especializada, cuja complementação de estudos ocorre em nível de pós-graduação.

Outro país a apresentar, na atualidade, uma forte tradição em psicopedagogia, tem sido a Argentina. Isto se justifica, dentre outras questões, pelo fato de que neste país os cursos de psicologia, letras, psicopedagogia, dentre outros, surgem na década de 50, quase que ao mesmo tempo. Em relação aos cursos de psicopedagogia, temos, segundo Muller (2000), que a sua origem foi marcada pela necessidade de aperfeiçoamento docente, especialmente no que se refere a questões didáticas. Essas questões consideravam a confluência dos conhecimentos advindos da psicologia e da pedagogia. Assim, os profissionais ligados à educação buscavam respostas, na tentativa de se obter melhorias educacionais. No seu início, ou seja, em 1956, os cursos de psicopedagogia possuíam três anos de duração e tinham como objetivo maior a formação docente. Esses cursos, de forma geral, visavam à preparação para uma atuação que considerasse os aspectos preventivos e também os aspectos terapêuticos. Assim, a intervenção preventiva se destinava ao assessoramento, à orientação aos alunos, para que eles tivessem uma aprendizagem eficaz. A intervenção terapêutica se destinava ao diagnóstico e ao tratamento dos chamados 'problemas de aprendizagem'.

Após 1960, ocorrem várias reestruturações nos cursos de psicopedagogia argentino. Uma delas foi a de que, nesta época, a psicopedagogia passa a ser considerada uma 'carreira universitária maior'. Isto implicou a ampliação do

tempo de duração dos cursos que, dependendo da titulação a ser obtida, poderiam passar para até cinco anos de duração. A nova configuração da época passou então a ser de: Psicopedagogo – curso com três anos de duração, sem elaboração de trabalho científico ou tese; Licenciado em Psicopedagogia – curso com cinco anos de duração, com elaboração de trabalho científico ou tese; Professor de ensino secundário normal e especial em psicopedagogia – curso com cinco anos de duração, em que o aluno deveria cursar disciplinas voltadas à didática além de desenvolver observação prática, ou seja, estágios em instituições de ensino.

Em 1978, a formação em psicopedagogia de três anos foi extinta. A nova configuração da época ficou: Licenciado em psicopedagogia – curso com cinco anos de estudos com exigência de elaboração de trabalho científico; Professor universitário de psicopedagogia - que apresentava como requisito a licenciatura de cinco anos em psicopedagogia, acrescida de um ano dedicado a estudos de questões relativas ao ensino e às necessidades de alunos universitários.

Neste contexto, os cursos de curta duração, geralmente de dois a seis meses, proliferaram nos anos 80, tanto em instituições públicas como em privadas. O objetivo principal desses cursos era o de atualizar os psicopedagogos após anos de formação. Os cursos de formação em psicopedagogia também passaram a considerar as novas demandas educacionais e incluíram em seus currículos novas disciplinas com enfoque preventivo.

Atualmente a formação do psicopedagogo orienta-se pela *Ley de Educación Superior* n.º 24521, de 20.07.95. Com isto, desde 1997, a maioria das

universidades que possuem cursos de psicologia e psicopedagogia propõe um curso de quatro anos para a formação do psicopedagogo. Nestes cursos, os dois primeiros anos se constituem em núcleo comum à formação do psicólogo e do psicopedagogo e os dois últimos são dedicados à formação específica do psicopedagogo. Após a formação de quatro anos, são oferecidos cursos de especialização, mestrado e doutorado na área de psicopedagogia.

Dentre as diversas instituições superiores que apresentam os dois primeiros anos como básicos para a formação do psicólogo e do psicopedagogo, realizamos um levantamento das disciplinas que são oferecidas por duas instituições, consideradas como tradicionais, na formação do psicopedagogo argentino, em função de possuírem mais de trinta anos de experiência nesta formação e publicações específicas nesta área. Embora fosse muito interessante, não temos, neste trabalho, o objetivo de realizar um levantamento do conjunto de disciplinas comuns e específicas para a formação do psicopedagogo argentino, apenas pretendemos situar as disciplinas comuns à formação destes profissionais, nessas instituições. Temos com isso o objetivo de situar melhor a formação inicial do psicopedagogo argentino e articulá-la à continuidade de seus estudos.

Assim, temos que, na proposta apresentada para o ano de 2007, para os primeiros e segundos anos aparecem como comuns às duas instituições e às duas formações profissionais, a de psicólogo e a de psicopedagogo, tanto para o primeiro como para o segundo ano, as seguintes disciplinas: Neurociências; Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem; Teorias psicológicas e

Processos básicos de aprendizagem. Essas disciplinas se repetem em módulos I, II, III e IV, ou seja, nos quatro semestres que compõem os dois anos básicos.

Na continuidade do curso o aluno opta pela formação em psicologia ou psicopedagogia. Ao optar pela psicopedagogia, as duas universidades pesquisadas oferecem, dentre outras, as seguintes disciplinas comuns, às duas universidades, no terceiro ano: Técnicas de diagnóstico psicopedagógico; Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem; Diagnóstico psicopedagógico em instituições educativas; Diagnóstico psicopedagógico em instituições de saúde. No quarto ano, as duas instituições pesquisadas, dentre outras disciplinas que compõe esta série, apresentam como comuns as disciplinas: Diagnóstico psicopedagógico; Intervenção em instituições educacionais; Intervenção em instituições de saúde; Prática profissional em saúde e empresas.

Os conhecimentos psicopedagógicos, tradicionalmente, também apresentam grande influência nos cursos de pós-graduação das áreas médicas. Dentre elas, destacamos a presença da disciplina Psicopedagogia Preventiva e Institucional em cursos de pós-graduação em saúde escolar da Faculdade de Medicina da Universidade de Buenos Aires. Esta proposta contempla a formação de profissionais de todas as especialidades que, atuando em equipes interdisciplinares nas escolas, dão atendimento integral e preventivo às famílias e à comunidade educativa.

Como pode ser constatada, a formação do psicopedagogo argentino ocorre em nível de graduação, preparando o profissional para a atuação nas áreas de educação e de saúde. Destaca-se também a existência de cursos de especialização, mestrado e doutorado nesta área bem como a presença de

disciplinas ligadas à psicopedagogia em diversos cursos de pós-graduação, na área de educação e de saúde.

O profissional de psicopedagogia, de acordo com a resolução n.º 2473/84 do *Ministério de Educación de la Nación Argentina*, está oficialmente capacitado a desempenhar suas funções nas áreas de educação e saúde. Na docência, o psicopedagogo deverá atuar de forma assistencial e preventiva, nos diversos níveis de ensino e modalidades de educação na dimensão pública e privada. Ele deverá realizar ações de diagnóstico, prognóstico, tratamento, assessoramento, orientações a processos de aprendizagem para crianças, adolescentes, adultos e terceira idade, considerando as modalidades individual e grupal.

Ainda segundo a resolução n.º 2473/84, o psicopedagogo está apto a ser membro de equipes interdisciplinares auxiliando na elaboração de planos e programas, implementando ações nas áreas de saúde e educação. Também poderá auxiliar na realização de processos de orientação educacional, vocacional e ocupacional. Ao desenvolver pesquisas deverá buscar a implantação de metodologias diferenciadas. Poderá também desenvolver atividades junto a grupos de terceira idade, por meio de programas de inserção laboral; junto a empresas por meio de programas de reavaliação vocacional-ocupacional; junto a famílias, visando a melhorias nas relações familiares e outros.

Como pode ser constatado, o campo de abrangência para a atuação do psicopedagogo na Argentina é amplo. A sua importância profissional pode ser notada até mesmo pela oportunidade e possibilidade legal de integrar equipes interdisciplinares de trabalho, nas áreas da saúde e da educação.

No Brasil, segundo Bossa (2000, p.51), 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. Este curso foi promovido pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacional (CPOE) e ter-se-ia constituído em um referencial de estudos para a época, desencadeando, assim, vários outros cursos em todo o estado. Nesta época, esses cursos apresentavam uma nítida influência dos estudos desenvolvidos na Argentina, especialmente em Buenos Aires, pelo Dr. Julio B. de Quirós. Este médico neurologista, foniatra e também professor dedicou-se ao estudo de questões relativas à leitura e à escrita, tendo como objeto de pesquisa especialmente as questões relacionadas à linguagem e à aprendizagem.

Com isto, a formação de especialistas em psicopedagogia recebe influências de uma tendência médica de atuação. Isto também incentiva, ao início dos anos 70, a ampliação da oferta de cursos de psicopedagogia quer seja em clinicas particulares, faculdades isoladas ou universidades. Esses cursos, especialmente na região sul do Brasil, passam a ter duração de dois anos, apresentando uma tendência médico-pedagógica. Esta tendência persistiu durante alguns anos, com o objetivo de formar o psicopedagogo para reconhecer e atender as crianças portadoras de alterações de aprendizagem que, *a priori*, já eram caracterizadas como de natureza patológica.

Um outro marco histórico na formação do psicopedagogo pode ser encontrado em 1979, com a criação do primeiro curso regular de Psicopedagogia no *Instituto Sades Sapientiae*, por iniciativa da pedagoga e psicodramatista Maria Alice Vassimon e da diretora do Instituto, madre Cristina Sodré Dória. Este curso

foi uma das primeiras propostas oficializadas, no nosso país, a considerar a integração do aluno no processo de aprendizagem.

Assim, frente à necessidade de ampliação de conhecimentos e organização 'profissional', em 1980, foi criada a *Associação de Psicopedagogia de São Paulo* que, em 1988, se transformou na *Associação Brasileira de Psicopedagogia* (ABPp).

A associação, segundo estatuto próprio (ABPp, 1995 p.19), no artigo 2.º apresenta, dentre outros, os seguintes objetivos: “promover o desenvolvimento e divulgação da psicopedagogia por meio da realização de debates, reuniões conferências, cursos e congressos, além de responsabilizar-se pela edição de periódicos”. Com isto ela apresenta como uma de suas principais finalidades a de congregar os psicopedagogos, além dos profissionais da educação e da saúde que se dedicam às atividades pertinentes à psicopedagogia.

Com a crescente busca por estudos envolvendo as questões educacionais e, mais especificamente, as questões de aprendizagem, vários cursos relacionados à área de educação cresceram em todo o país. Dentre eles, destacamos os cursos de psicopedagogia, que passam a atrair especialmente os pedagogos, fonoaudiólogos, professores, psicólogos e demais profissionais ligados à educação. Assim, temos em 1983, por meio da resolução 12/83 do CFE/MEC, a regulamentação dos primeiros cursos de especialização *lato sensu* e, dentre eles, o de psicopedagogia. Com o passar do tempo, esta resolução foi revogada e a formação em nível de especialização passou a ter o amparo legal da resolução 03/99 do CES/MEC. Esta resolução também foi revogada pela resolução 01/2001, ratificada pela portaria n.º 1.180 de 2004, do MEC/CAPES

que, dentre outras ações, cria uma comissão especial de acompanhamento e verificação para os cursos de pós-graduação *lato sensu*, no que se refere, dentre outras questões, ao projeto pedagógico, carga horária, corpo docente. Atualmente, as normas para o funcionamento de cursos de pós – graduação *lato sensu*, em nível de especialização, estão orientadas pela resolução 01/2007, que revoga vários artigos da resolução CNE/CES, n.º 1 de 03 de abril de 2001.⁵

Assim, atualmente a formação em psicopedagogia no nosso país tem ocorrido, exceto raras exceções, em cursos de especialização *lato sensu*. Isto, no nosso entender, apresenta-se como ideal na medida em que a psicopedagogia não se caracteriza como uma profissão, mas sim como uma especialização, decorrente de estudos anteriormente realizados junto a cursos de graduação. Este sim é o nível de escolarização que deverá ter por objetivo a preparação para o exercício da profissão. Esta posição é respaldada pela atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDBEN n.º 9394/96, por meio do artigo 64, que, ao se referir à formação de profissionais da educação, afirma que:

“A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em

⁵

A regulamentação dos cursos de *lato sensu* ocorreu em 27 de outubro de 1983, através da resolução 12/83 do Conselho Federal de Educação e do Ministério da Educação e Cultura - CFE/MEC, que fixou condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o magistério superior. Em 05 de outubro de 1999, esta resolução foi revogada e substituída pela resolução n.º 3/99 da Câmara de Educação Superior/Ministério da Educação e Cultura – CES/MEC, que passou a fixar as condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Em 03 de abril de 2001, a Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação – CES/CNE, através da resolução 01/2001, estabeleceu novas normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação. Em 06 de maio de 2004, o Ministério da Educação e Cultura/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – MEC/CAPES, através da portaria n.º 1180, dispõe sobre instrumentos para o acompanhamento de cursos de pós-graduação. Em 08 de junho de 2007, o Conselho Nacional de Educação/ Ministério da Educação – Câmara de Educação Superior - CNE/CES, revoga os arts. 6.º, 7.º, 8.º, 9.º, 10.º, 11.º e 12.º, da resolução CNE/CES n.º 1 de 03 de abril de 2001.

pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional". (LDBEN n.º 9394,1996)

Ainda no que se refere à formação do psicopedagogo, o Projeto de Lei n.º 3124/97, que, até esta data, ainda aguarda parecer visando à possível regulamentação da profissão, enfatiza:

"[...] a necessidade de um novo profissional em aprendizagem com a formação psicopedagógica obrigatória a partir de um curso de especialização em nível de pós-graduação, capaz de desempenhar um papel específico na ação educativa com uma sólida fundamentação centrada no conhecimento científico (em seus aspectos, pedagógico, psicológico, técnico, histórico, político e social)." (Projeto-lei n.º 3124,1997)

Com isto, podemos observar que tanto as determinações da atual LDBEN quanto as orientações e o posicionamento do Projeto de lei n.º 3124 de 1997, ao considerarem a formação inicial do profissional sugerem, no caso do psicopedagogo brasileiro, a formação continuada, em nível de pós-graduação. Isto certamente amplia as possibilidades de que ao se especializar para o exercício profissional, essa continuidade de estudos também se reverta em melhorias educacionais.

Por outro lado, apesar das orientações já explicitadas, constatamos a existência de cursos de graduação em psicopedagogia em alguns estados brasileiros, dentre eles o Rio Grande do Sul e São Paulo. Assim temos que a *Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul* (PUC-RS) abriu em 2003 o curso de formação em psicopedagogia. Neste mesmo ano, de 2003, o *Centro Universitário da Federação de Estabelecimento de Ensino Superior* (FEEVALE), na cidade de Novo Hamburgo no Rio Grande do Sul, também colocou em funcionamento o seu primeiro curso de graduação em psicopedagogia. Neste

período, várias outras iniciativas ocorreram, dentre elas a do *Centro Universitário Lasalle*, na cidade de Canoas no Rio Grande do Sul que, em 2005, organizou um curso de graduação em psicopedagogia institucional e clínica (bacharelado), com 4 anos e meio de duração. Uma das mais recentes iniciativas para a formação do psicopedagogo em nível de graduação ocorreu em São Paulo, no ano de 2006, por meio do *Centro Universitário da Fundação do Instituto de Ensino de Osasco - UNIFEO*.

Diante disto podemos observar claramente as diferenças entre os níveis de estudo que levam à formação do psicopedagogo, especialmente no que se refere aos países Argentina e Brasil. Respeitada as devidas particularidades, pode ser constatado que, na Argentina, a formação básica ocorre após quatro anos de estudos, em nível de graduação. Após a formação inicial a continuidade de estudos pode ocorrer em cursos de especialização, mestrado ou doutorado. Em relação à França, podemos dizer o mesmo, uma vez que, após a formação inicial, nos programas de ciências da educação, é que se manifesta a opção pela psicopedagogia. Desta forma, a continuidade de estudos ocorre nos programas de pós-graduação. Isto representa uma enorme diferença em relação à atual formação do psicopedagogo no Brasil. Se ignorarmos as exceções, podemos afirmar que no Brasil são os cursos de especialização, geralmente com duração de aproximadamente 360 horas distribuídas em um ano letivo, que, teoricamente, formam o psicopedagogo. Não podemos nos esquecer também de que estes cursos de especialização recebem profissionais de diversas formações iniciais, porém de 'áreas afins'. Isto certamente se constitui em um diferencial altamente

significativo que se inicia na formação, perpassa pela atuação e reflete diretamente na identidade e na questão da regulamentação da profissão.

Com isto, gostaríamos de retomar a questão da formação e da profissionalização do psicopedagogo brasileiro. Podemos constatar que, apesar do posicionamento assumido publicamente, por meio do Projeto de lei n.º 3124/97, de que a formação do psicopedagogo deva ocorrer na pós-graduação, registramos a existência de cursos de graduação para a formação do psicopedagogo. Juntamente a isto se solicita a regulamentação da profissão, o que tem gerado grande polêmica entre diversos profissionais. Assim se observa a existência de vários aspectos que ainda não são claramente explicitados. Neste sentido, trazemos algumas orientações sobre como se institui uma profissão e alguns posicionamentos públicos sobre este mesmo assunto, ocorridos oficialmente no debate sobre o Projeto de lei n.º 3124/97, realizado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto – Plenário 10 do anexo II da Câmara dos Deputados, em Brasília.⁶

Diante disto resgatamos que uma profissão se institui inicialmente por meio do encaminhamento e aprovação pela câmara dos deputados de projeto de lei que propõe a regulamentação da profissão, juntamente com a aprovação do conselho federal e dos conselhos regional da profissão. Desta forma, após a aprovação do conselho federal, divulgada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e integrantes do Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO), é que uma profissão se

⁶ O debate sobre o Projeto de lei n.º 3124/97, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Psicopedagogo, realizado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto – Plenário 10 do anexo II da Câmara dos Deputados, Brasília - DF em 06.06.2000, encontra-se disponível na íntegra, dentre outros, no site da Associação Brasileira de Psicopedagogia e na Revista Psicopedagogia da ABPp, vol.19, n.º 54. p. 4-28. 2001.

instituí. Também, são os conselhos regionais, de acordo com o modelo oficial aprovado pelo conselho federal, que são os responsáveis por expedirem o documento de identificação profissional.

Em relação ao debate sobre a regulamentação da profissão de psicopedagogo enfatizaremos parte da explanação de alguns convidados⁷. Estaremos destacando somente o que julgamos como de alta relevância na argumentação dos mesmos, para nossos estudos e pesquisas. Segundo a Dra. Ana Mercês Bahia Bock, presidenta do Conselho Federal de Psicologia, o projeto que cria a profissão de psicopedagogo é um equívoco porque, dentre outras questões, a psicopedagogia nasce da interseção da Psicologia com a Pedagogia. Os psicólogos e pedagogos são formados na graduação para o exercício destas atividades, podendo ou não fazer um curso de especialização na área. Caso optem por fazer, não recebem por isto um novo título que caracterize uma nova profissão. Ela ainda exemplifica que situação semelhante acontece com os médicos, ao realizarem cursos de especialização, pois eles se tornam especialistas em algo, mas não deixam de ser médicos. Ainda sobre esta questão, ponderamos, complementando suas idéias, que uma profissão só deve ser criada quando o conjunto no qual ela se insere já não lhe serve mais, já não atende aos objetivos, não sendo 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. Essas ciências possuem objetos de estudo, ao contrário da

⁷ A explanação dos convidados é parte integrante do Debate sobre o Projeto lei n.º. 3124/97, realizado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto na Câmara dos Deputados em Brasília – DF. e encontra-se disponível na íntegra, dentre outros, no site da Associação Brasileira de Psicopedagogia e na Revista Psicopedagogia da ABPp, vol.19, n.º 54. p. 4-28. 2001.

psicopedagogia, que resulta de um diálogo entre saberes produzidos pela Psicologia e pela Pedagogia.

A Dra. Nívea Maria de Carvalho Fabrício, na época, presidenta da Associação Brasileira de Psicopedagogia, ainda argumenta sobre a importância da legalização de uma área já legitimada pela sua ação. Ela destaca que a ação psicopedagógica vem se multiplicando nos últimos anos em todo o Brasil, quer seja por meio de cursos em nível de pós-graduação, de congressos, de encontros, de publicações, de dissertações de mestrado, de teses de doutorado, de práticas de atuação. Estas ocorrências impulsionam a psicopedagogia como uma profissão que conquistou o seu espaço e seu campo de atuação como várias outras profissões que o têm e que em determinados momentos realiza interseções com diferentes áreas de conhecimento. Ela ainda pondera que a profissionalização da psicopedagogia irá ampliar as possibilidades de trabalho, contribuindo para um melhor desempenho do professor na sala de aula e na instituição educacional.

Outro convidado a explicar sobre a profissionalização do psicopedagogo, foi o Prof. Roberto Siqueira Reis, na época presidente do Sindicato dos Pedagogos, que se manifestou contrário à regulamentação da carreira de psicopedagogo. Ele argumentou, dentre outras questões, sobre a inconsistência das atribuições do psicopedagogo, que em vários momentos se confunde com a do orientador educacional e questionou, com tal argumento, qual seria a real função do psicopedagogo para que se justificasse a criação de uma profissão. Juntamente a isto, ele indagou em que tem se constituído a intervenção psicopedagógica no Brasil, que não aparece claramente explicitada no projeto lei n.º.3124/97. Também lamentou a abertura encontrada nos cursos de

psicopedagogia para profissionais advindos de outras áreas de formação, que não sejam a Psicologia e a Pedagogia, enfatizando a ausência de um possível embasamento educacional.

Assim, diante das: determinações legais, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); orientações da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN); proposta explicitada no projeto lei visando à regulamentação profissional do psicopedagogo; formação e atuação do psicopedagogo e das explanações de diversos profissionais na Câmara dos Deputados, dentre outros referenciais, podemos constatar, no caso da psicopedagogia, a existência de conflitos na própria concepção de profissão.

Em vários momentos, a idéia de profissão parece se confundir com a de ocupação, isso, dificulta um posicionamento mais claro de como situar a psicopedagogia enquanto curso de formação e conseqüentemente na prática de atuação.

Psicopedagogia: ocupação ou profissão

Ao observarmos alguns dos aspectos explicitados no debate sobre a regulamentação do projeto lei n.º 3124/97, dentre outros textos e reivindicações sobre este tema, podemos constatar a necessidade de inicialmente se compreender o que caracteriza uma profissão e uma ocupação no Brasil. Entendemos que isto precede a toda e qualquer busca de subsídios que se proponham a fundamentar e justificar a configuração da psicopedagogia quer seja como uma ocupação ou como uma profissão.

Neste sentido, resgatamos, no nosso país, a existência do documento normalizador do reconhecimento⁸, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho, que é a Classificação Brasileira de Ocupação do ano de 2002 (CBO-2002). A CBO começou a ser elaborada em 1977, como resultado do convênio firmado entre o Brasil e a Organização das Nações Unidas (ONU), por intermédio da Organização Internacional do Trabalho (OIT), no Projeto de Planejamento de Recursos Humanos (Projeto BRA/70/550), tendo como base a Classificação Internacional Uniforme de Ocupações (CIUO) de 1968.

Desde sua origem no Brasil, a CBO passou por várias reestruturações, sendo a mais recente a do ano de 2002. A atual organização apresenta uma classificação enumerativa e uma classificação descritiva das ocupações.

A classificação enumerativa codifica empregos e outras situações de trabalho para fins estatísticos de registros administrativos, censos populacionais e outras pesquisas domiciliares. Ela inclui códigos e títulos ocupacionais além da descrição sumária de cada ocupação. Ela é utilizada, por exemplo, em registros administrativos, como na Relação Anual de Informações Sociais (Rais), no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), no seguro desemprego, na Declaração do Imposto de Renda de Pessoa Física (Dirpf), dentre outros. Em pesquisas domiciliares essa classificação também é utilizada para codificar as ocupações como, por exemplo, no Censo Demográfico, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e outras pesquisas de institutos de

⁸ Esclarecemos que, apesar da utilização do termo reconhecimento, a Classificação Brasileira de Ocupação – CBO – 2002, não tem a função de regulamentar uma profissão, mas sim de reconhecimento para fins classificatórios.

estatísticas como as do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e das pesquisas congêneres nas esferas dos estados e municípios brasileiros.

A classificação descritiva inventaria detalhadamente as atividades realizadas no trabalho, os requisitos de formação e de experiência profissional além das condições de trabalho. Ela é utilizada nos serviços de recolocação de trabalhadores como o realizado no Sistema Nacional de Empregos (Sine), na elaboração de currículos, na avaliação de formação profissional, nas atividades educativas das empresas e dos sindicatos, nas escolas, nos serviços de imigração, enfim, em atividades em que as informações sobre o conteúdo do trabalho sejam requeridas.

Assim, privilegiaremos aqui a classificação do grupo de n.º 2515 pertencente aos psicólogos e psicanalistas e do grupo de n.º 2394 pertencente aos programadores, avaliadores e orientadores de ensino. Conforme pode ser constatado, pelo quadro a seguir, pertencem a estes grupos vários outros profissionais. Desta forma apresentaremos parte da tabela, ou seja, uma adaptação da tabela proposta pelo CBO-2002⁹. Enfatizamos assim que os nossos objetivos, ao apresentar estes grupos, estão diretamente relacionados aos trabalhos desenvolvidos pelos psicólogos educacionais, psicopedagogos, pedagogos, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais. Entretanto, lembramos que a descrição de atividades e as condições gerais de exercício e áreas de atividades se referem ao grupo em que estes profissionais se inserem e não somente aos profissionais citados. Desta forma temos:

⁹ A tabela do CBO pode ser encontrada na íntegra através dos sites <http://www.mte.cbo.gov.br> ou www.mte.gov.br.

Quadro 1: Dados referentes ao grupo de n.º 2515, extraídos da Tabela do CBO-2002**Grupo 2515 - Psicólogos e Psicanalistas**

Integrantes 2515	Psicólogo Educacional (Psicólogo da educação e Psicólogo escolar); Psicólogo Clínico; Psicólogo do Esporte; Psicólogo Hospitalar; Psicólogo Jurídico; Psicólogo Social; Psicólogo do Trânsito; Psicólogo do Trabalho; Neuropsicólogo; Psicanalista.
Descrição	Estudam, pesquisam e avaliam o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticam e avaliam distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigam os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolvem pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenam equipes e atividades de área e afins.
Condições Gerais de Exercício	Os profissionais desta família ocupacional, principalmente em atividades ligadas a saúde, serviços sociais e pessoais e educação. Podem trabalhar como autônomos e/ou com carteira assinada, individualmente ou em equipes. É comum os psicólogos clínico, hospitalar, social, neuropsicólogos trabalharem com supervisão. Têm como local de trabalho ambientes fechados ou, no caso dos neuropsicólogos e psicólogos jurídicos, pode ser a céu aberto. Os psicólogos clínicos, sociais e os psicanalistas, eventualmente, trabalham em horários irregulares. Alguns deles trabalham sob pressão, em posições desconfortáveis durante longos períodos, confinados (psicólogos clínicos e sociais) e expostos a radiação (neuropsicólogo) e ruídos intensos. A ocupação de psicanalista não é uma especialização, é uma formação, que segue princípios, processos e procedimentos definidos pelas instituições reconhecidas internacionalmente, podendo o psicanalista ter diferentes formações, como: psicólogo, psiquiatra, médico, filósofo, etc.
Áreas de Atividades	Avaliar comportamentos individual, grupal e institucional; Analisar – tratar indivíduos, grupos e instituições; Orientar indivíduos, grupos e instituições; Acompanhar indivíduos, grupos e instituições; Desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas; Coordenar equipes e atividades de áreas afins; Participar de atividades para consenso e divulgação profissional; Realizar tarefas administrativas.

Como podemos observar, o grupo em que os psicólogos educacionais se inserem apresenta uma grande amplitude, dentre outras, especialmente no que se refere às áreas de atividades que perpassam pela avaliação, análise, orientação e acompanhamento de indivíduos, grupos e instituições.

No que se refere às questões institucionais, certamente o psicólogo educacional não irá desenvolver um trabalho isolado. Ele poderá tomar como referencial a instituição, como espaço de relações sócioeducacionais, e, também,

em decorrência disto, desenvolver um trabalho em conjunto com as demais equipes de profissionais que integram a instituição. Isso não significa que ele deverá abandonar os conhecimentos teóricos e práticos advindos da psicologia, mas sim que ele passe a integrar as equipes multiprofissionais atualmente muito presentes nas instituições.

Diante disto, resgatamos as contribuições de Abed (1999) que, ao relatar suas experiências entrelaçando a atuação em psicologia e psicopedagogia, ressalta a possibilidade de intervir de forma associada tanto em sentido psicopedagógico como em sentido psicológico. No que foi denominado de sentido psicopedagógico, temos as intervenções junto aos chamados problemas escolares, ou seja, junto a queixa da escola, da família, e de modo geral da própria criança. Com o passar do tempo, a criança, acaba se conscientizando de que está aquém das expectativas escolares, inclusive do desenvolvimento de estudos de seus próprios colegas de classe. Em sentido psicológico, temos, dentre outras, as intervenções junto à estrutura emocional da criança que, geralmente, apresenta problemas de baixa estima, provocados pelas situações de fracassos escolares.

Desta forma, a intencionalidade das ações passa por um “processo de múltiplos sentidos” (ABED, 1999, p.49). Neste caso, temos que, ao se considerar os conhecimentos da psicologia e da psicopedagogia e por meio de um intenso trabalho, com jogos, geralmente de regras, com a possibilidade de ouvir a criança, de refletir sobre o chamado problema e de procurar alternativas, as ações adquirem novos significados, tanto para a criança como para o profissional em questão.

No grupo dos programadores, avaliadores e orientadores, é que os psicopedagogos se inserem. Desta forma temos:

Quadro 2: Dados referentes ao grupo de n.º 2394, extraídos da Tabela do CBO-2002

Grupo 2394 - Programadores, avaliadores e orientadores de ensino

Integrantes 2394	Coordenador Pedagógico; Orientador Educacional; Pedagogo; Professor de Técnicas e Recursos Audiovisuais; Psicopedagogo; Supervisor de Ensino.
Descrição	Implementam a execução, avaliam e coordenam a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar. No desenvolvimento das atividades, viabilizam o trabalho pedagógico coletivo e facilitam o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas.
Condições Gerais de Exercício	Atuam em atividades de ensino nas esferas públicas e privadas. São estatutários ou empregados com carteira assinada; trabalham tanto individualmente como atuam em atividades de ensino nas esferas públicas e privadas. São estatutários ou empregados com carteira assinada; trabalham tanto individualmente como em equipe interdisciplinar, com supervisão ocasional, em ambientes fechados e em horários diurno e noturno. Em algumas atividades podem trabalhar sob pressão, levando-os à situação de estresse.
Áreas de Atividades	Implementar a execução do projeto pedagógico; Avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico; Viabilizar o trabalho coletivo; Coordenar a (re)construção do projeto pedagógico; Promover a formação continua dos educadores (professores e funcionários); Comunicar-se.

Este grupo também se caracteriza por sua amplitude ao congregar diversos profissionais. Entretanto, podemos afirmar que são profissionais que desenvolvem atividades correlatas ao processo educacional. Sendo assim, ressaltamos a importância do desenvolvimento de um trabalho integrado, visando especialmente à construção, implementação e execução do projeto pedagógico da instituição. Assim, reunir profissionais de áreas afins, bem como reunir profissionais “de diversas áreas que podem contribuir para o conhecimento teórico e prático da psicopedagogia, analisando e discutindo as suas contribuições na construção de uma escola que sirva aos interesses dos que nela ingressam” (Nunes,1990, p.282), deve, sem que se anule a especificidade das áreas de conhecimento, estar

acima de qualquer vaidade ou proposta pessoal. Isto viria a revelar um verdadeiro crescimento educacional.

Ainda contribuindo para situar junto a CBO, especialmente os psicólogos, os pedagogos e os psicopedagogos, vemos que a Psicologia faz parte das cinquenta e três profissões atualmente regulamentadas no Brasil. Ela ocupa junto à listagem das profissões regulamentadas a posição, de número quarenta e dois e tem como norma regulamentadora a Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Essa lei dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo, além do decreto-lei nº 706, de 25 de julho de 1969, que estende aos portadores de certificado de curso de pós-graduação em psicologia e psicologia educacional, o direito assegurado pelo art. 19 da Lei nº 4.119/62.

Observamos também que tanto a pedagogia como a psicopedagogia não possuem o *status* de profissão regulamentada, elas estão oficialmente catalogadas como ocupação.

Assim, um outro membro do grupo dos programadores, avaliadores e orientadores que ainda não possui a profissão regulamentada é o pedagogo. Segundo a CBO-2002, podemos localizar o pedagogo junto à classificação 2394-15 como ocupação, tendo por função: auxiliar a orientação pedagógica em educação fundamental de primeira a quarta série, coordenar a orientação pedagógica, coordenar os serviços de orientação pedagógica. Esses profissionais também aguardam a aprovação do Projeto de lei 4746/98 que dispõe sobre o exercício da profissão de pedagogo, visando à regulamentação.

Ainda segundo a CBO-2002, temos o orientador educacional ocupando a classificação 2394-10. Ele ocupa junto à listagem das profissões regulamentadas

a posição de número quarenta e um e tem como norma regulamentadora a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de orientador educacional e o decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973, que regulamenta a Lei nº 5.564/68. São indicadas como funções do orientador educacional: auxiliar de orientação educacional, orientador de disciplina e área de estudo, orientador de ensino, orientador escolar, orientador profissional, orientador vocacional e profissional, professor de orientação educacional, técnico de orientação profissional.

Desta forma, tendo como referencial o grupo onde tanto os psicólogos como os pedagogos e os psicopedagogos, dentre outros profissionais, se inserem junto a CBO, bem como as atuais tendências de formação em psicopedagogia, tanto na França como na Argentina, como no Brasil, juntamente ao projeto lei 3124/97, podemos, dentre outras questões, perceber uma propensão em: incentivar, especialmente, o trabalho institucional por meio da formação de grupos que, ao se inter-relacionarem, favorecem o desenvolvimento de práticas integradas; inserir a psicopedagogia após a formação inicial advinda dos cursos de graduação, isto é, em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *strito sensu*.

Com isto, dentre outras questões, entendemos e assumimos aqui a posição de que a formação do psicopedagogo deve ocorrer em cursos de pós - graduação *lato sensu*, ou seja, em cursos de especialização e, que também por isto, dentre 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.

Em momento nenhum este fato desmerece o trabalho do psicopedagogo. Ao contrário, partimos do pressuposto de que este posicionamento, além de mais coerente em sentido educacional, contribui para se evitarem dificuldades que esbarram, sobretudo, na construção da identidade e da legalidade para o exercício profissional.

Um profissional sem identidade, em princípio, já não tem clareza sobre o próprio sentido da sua atuação profissional. Como decorrência disto, dentre outras questões, destacamos a insatisfação pessoal, bem como os desvios de funções. Essas situações também contribuem para a ampliação das frustrações pessoais, especialmente pelo fato do não exercício profissional, após anos de estudo. Esses acontecimentos podem também comprometer o bom desempenho de toda uma equipe de trabalho. Assim, tanto Alonso (2003) como Davis e Grosbaum (2002), ao se referirem ao trabalho educacional, enfatizam a importância da construção da identidade profissional para que se possa construir uma identidade institucional livre das indefinições pessoais que acarretam indefinições institucionais.

Ao abordar especificamente a questão da identidade do psicopedagogo que convive com a expectativa da possível aprovação da regulamentação da profissão, temos as contribuições de Stroili (2001), ao enfatizar que:

“A polêmica dificuldade de delimitação da identidade do profissional da Psicopedagogia torna-se ainda mais complexa do que a que ocorreu em profissões afins como a Fonoaudiologia e a Sociologia por seu caráter interdisciplinar e por sua origem fundamentada em uma prática, não em um conjunto conceitual, próprio de um pensamento, gerador de modelos de prática.”
(Stroili, 2001, p.16)

A complexidade de fatores que permeiam a busca de identidade do psicopedagogo parece ser semelhante à já vivenciada por profissionais de

diferentes áreas de conhecimento. Podemos constatar que essas áreas são consideradas 'áreas afins', apresentando como objeto de estudo o fenômeno educacional. Além disto, também podemos constatar que a grande maioria dos profissionais destas áreas tendem a desenvolver uma atuação interdisciplinar.

Como sabemos, o exercício de uma profissão deve sempre estar regulamentado por lei, sob pena de que a atividade seja considerada ilegal, clandestina e, com isso, passível de sofrer sanções civis e penais. Assim, como a psicopedagogia não se caracteriza como uma profissão, torna-se preocupante especialmente a abertura de clínicas de psicopedagogia sob o risco da acusação de exercício ilícito. Neste sentido, ao abrirem clínicas, os profissionais devem fazê-lo a partir da sua formação inicial e, com isto, credenciá-la junto ao conselho de sua profissão inicial. Entretanto, esses profissionais podem e devem indicar a(s) sua(s) especialização(es).

Por outro lado, temos também a realidade de que vários municípios, especialmente nos estados do Sul e de São Paulo, ignoram o não reconhecimento da profissão e realizam concursos públicos para psicopedagogos. Esses concursos variam de município para município, sendo regidos por editais que estabelecem os pré-requisitos para os candidatos, o sistema de avaliação, o regime de trabalho, a carga horária e a remuneração básica. No estado de São Paulo, também temos a aprovação do projeto lei n.º 128/2000, que estabelece a assistência psicológica e psicopedagógica em todas as instituições de ensino básico, abrindo a possibilidade do psicopedagogo se integrar profissionalmente na área educacional. Isto nos remete às idéias de Bossa (2000), pois, segundo ela:

“A psicopedagogia enquanto área aplicada implica no exercício de uma profissão (ainda que este fato não seja reconhecido legalmente), isto é uma forma específica de atuação”. (BOSSA, 2000, p.56)

Acreditamos que fatos como estes contribuem com idéias popularmente disseminadas entre os psicopedagogos de que, apesar da psicopedagogia ainda não ter conquistado o *status* de ser uma profissão regulamentada no nosso país, ela encontra-se legitimada.

As mais recentes notícias sobre a possível regulamentação da profissão de psicopedagogo são as de que se espera a aprovação do projeto de lei n.º 3124 de 1997, que se encontra na comissão de Constituição e Justiça e de Redação, aguardando para entrar em plenário para discussão. Caso isto aconteça, estaria legalizado o exercício da psicopedagogia como profissão no Brasil, bem como suas diversas áreas de atuação.

Diante desta polêmica situação consideramos a importância de se rever qual têm sido a contribuição dos cursos de especialização em psicopedagogia para a complementação de estudos bem como na aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos. Torna-se importante também melhor conhecer e analisar a estruturação dos cursos de graduação em psicopedagogia existentes no Brasil. Em que essas propostas diferem e avançam, especialmente em relação aos cursos de formação em Pedagogia e em Psicologia. Juntamente a isto, entendemos como muito oportuno a ampliação dos debates sobre os elementos que caracterizam uma profissão tomando, como referencial as orientações internacionais do trabalho.

Funções ou atribuições indicadas para psicólogos, pedagogos e psicopedagogos

A psicopedagogia, por princípio, é concebida como uma área de conhecimento que, ao abordar o processo de aprendizagem humana considerando os seus padrões normais e patológicos, situa o seu campo de atuação. Assim, temos explícito, no capítulo I, artigo 1.º do Código de Ética da Psicopedagogia, que o campo de atuação do psicopedagogo se situa junto às áreas de saúde e de educação. Para isto ele deverá considerar as influências do meio, ou seja, da família, da escola e da sociedade, no desenvolvimento dos procedimentos de intervenção. Esses procedimentos deverão ser relativos ao conhecimento, estando relacionados com o processo de aprendizagem.

Diante disto, podemos constatar que, ao abordar as questões relativas ao processo da aprendizagem humana, a psicopedagogia não se apresenta como uma área de conhecimentos exclusiva, pois algumas outras áreas também contribuem para isto. O diferencial da psicopedagogia, segundo Rubinstein, Castanho e Noffs (2004), reside no fato de que o psicopedagogo trabalha com as possibilidades do ser humano, contribuindo para a integração de crianças, adolescentes e adultos que por diversas razões se encontram desmotivados ou mesmo afastados do processo educacional. Entretanto, a psicopedagogia não faz isso de forma isolada, vários outros profissionais também contribuem para melhorias na compreensão do fenômeno educacional.

Desta forma, sem o objetivo de delimitar a função de cada profissional, mas partindo do pressuposto de que os profissionais atuam de forma integrada, a partir de seus conhecimentos específicos, juntamente com os novos conhecimentos

adquiridos e construídos por meio da formação continuada e junto aos próprios grupos de trabalho, situaremos a função de alguns dos profissionais que atuam com o processo educacional. Para isto tomaremos como referência os decretos lei que regulamentam as profissões que serão abordadas e as funções ou atribuições, indicadas pela Classificação Brasileira de Ocupação (CBO). Neste último caso, para as ocupações, não reconhecidas oficialmente como profissão. Assim, temos:

Quadro 3 – Dados referentes a funções ou atribuições do psicólogo, pedagogo, psicopedagogo, orientador educacional e coordenador pedagógico, tendo como fonte: (*) Art. 4.º do Decreto Lei n.º 53.464 de 1964 que regulamenta a Lei n.º 4119/62; (**) Art.2.º do Projeto Lei 4746/98; (***) Art. 4.º do Projeto Lei 3124/97; (****) Art. 8.º do Decreto Lei n.º 72.846 de 1973 que regulamenta a Lei n.º 5564/68; (*****) CBO-2002, classificação - 2394-05.

Funções/atribuições indicadas para os seguintes profissionais	
Psicólogo	<p>I. Utilizar métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de: diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica, solução de problemas de ajustamento;</p> <p>II. Dirigir serviços de Psicologia em órgãos de estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares;</p> <p>III. Ensinar as cadeiras ou disciplinas de Psicologia nos vários níveis de ensino, observadas as demais exigências da legislação em vigor;</p> <p>IV. Supervisionar profissionais e alunos em trabalho teóricos e práticos de Psicologia;</p> <p>V. Assessorar tecnicamente órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais de economia mista e particulares;</p> <p>VI. Realizar perícias e emitir pareceres sobre a matéria de Psicologia. (*)</p>
Pedagogo	<p>I. Elaborar, planejar, implementar, coordenar, acompanhar, supervisionar e avaliar estudos, planos, programas e projetos atinentes aos processos educativos escolares e não escolares à gestão educacional no âmbito dos sistemas de ensino e de empresas de qualquer setor econômico, e a formulação de políticas públicas na área da educação;</p> <p>II. Desempenhar, nos sistemas de ensino, as funções de suporte pedagógico à docência, incluídas a administração, o planejamento, a inspeção, a supervisão e a orientação educacional;</p> <p>III. Ministrando, na educação básica, disciplinas pedagógicas e afins nos cursos de formação de professores;</p> <p>IV. Desenvolver novas tecnologias educacionais nas diversas áreas do conhecimento;</p> <p>V. Fazer recrutamento e seleção, elaborar programas de treinamento e projetos técnico-educacionais em instituições de diversas naturezas. (**)</p>

Psicopedagogo	<p>I. Intervenção psicopedagógica visando à solução dos problemas no processo de aprendizagem, tendo por enfoque o aprendiz ou a instituição de ensino público ou privado;</p> <p>II. Realização de diagnóstico e intervenção psicopedagógica, mediante a utilização de instrumentos e técnicas próprias da psicopedagogia;</p> <p>III. Utilização de métodos, técnicas e instrumentos psicopedagógicos que tenham por finalidade a pesquisa, a prevenção, a avaliação e a intervenção relacionadas com a aprendizagem;</p> <p>IV. Consultoria e assessoria psicopedagógicas objetivando a identificação, a compreensão e a análise dos problemas no processo de aprendizagem;</p> <p>V. Apoio psicopedagógico aos trabalhos realizados nos espaços institucionais;</p> <p>VI. Supervisão de profissionais em trabalhos teóricos e práticos de psicopedagogia;</p> <p>VII. Orientação, coordenação e supervisão de cursos de psicopedagogia;</p> <p>VIII. Direção de serviços de psicopedagogia em estabelecimentos públicos ou privados;</p> <p>IX. Projeção, direção ou realização de pesquisas psicopedagógicas. (***)</p>
Orientador Educacional	<p>I. Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do serviço de orientação educacional em nível de: escola e comunidade;</p> <p>II. Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do serviço de orientação educacional dos órgãos do serviço público federal, municipal e autárquico; das sociedades de economia mista, empresas estatais, paraestatais e privadas;</p> <p>III. Coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-o ao processo educativo global;</p> <p>IV. Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando.</p> <p>V. Coordenar o processo de informação educacional e profissional com vista à orientação vocacional;</p> <p>VI. Sistematizar o processo de intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global do educando;</p> <p>VII. Sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial;</p> <p>VIII. Coordenar o acompanhamento pós-escolar;</p> <p>IX. Ministras disciplinas de teoria e prática da orientação educacional, satisfeita as exigências da legislação específicas do ensino;</p> <p>X. Supervisionar estágios na área da orientação educacional;</p> <p>XI. Emitir pareceres sobre matéria concernente à orientação educacional. (****)</p>
Coordenador Pedagógico	<p>I. Auxiliar de coordenação de ensino fundamental de primeira a quarta séries;</p> <p>II. Auxiliar de coordenador escolar;</p> <p>III. Coordenador auxiliar de curso;</p> <p>IV. Coordenador de disciplina e área de estudo;</p> <p>V. Coordenador de ensino;</p> <p>VI. Coordenador escolar. (*****)</p>

Como pode ser observado, existem várias atribuições, que parecem articuladas ou mesmo complementares, no rol de diversos profissionais. Isso amplia a possibilidade de um trabalho conjunto, integrado, em busca de melhorias educacionais. Desta forma, ao abordar a complexidade do fenômeno educacional juntamente à complexidade do ser humano, Zenicola (1999) reforça a idéia da impossibilidade de um único profissional dar conta das diversas áreas do conhecimento, indicando a necessidade das trocas e das complementações profissionais. Assim, “é reconhecendo os limites de nossa atuação, que nos tornamos mais competentes, eficientes e éticos em nossa prática profissional”. (Zenicola, 1999, p.6).

Se, por um lado, destacamos a importância de um trabalho conjunto e complementar entre os diversos profissionais que atuam especialmente em instituições, por outro lado, podemos observar alguns aspectos preocupantes que já geraram até ações judiciais. Dentre eles, destacamos a função de intervenção psicopedagógica, que está presente tanto no rol de atribuições do psicólogo como do psicopedagogo. Um dos atritos mais recentes, sobre a questão da intervenção, está na ação movida pela *Associação Brasileira de Psicopedagogia* contra o *Conselho Federal de Psicologia*, alegando não ser a psicopedagogia uma área de atuação exclusiva dos psicólogos, mas sim de profissionais de educação. Esta ação tinha como objetivo anular a resolução 14/2000, do *Conselho Federal de Psicologia*. Esta resolução define a psicopedagogia como área da Psicologia e, por consequência, inclui a atribuição de intervenção psicopedagógica somente aos psicólogos. Após o julgamento, a ação foi considerada improcedente. Assim foi

mantida a resolução 14/2000, que define psicopedagogia como especialidade da Psicologia, dirigida a psicólogos especializados. Entretanto isto não a exclui do rol de atribuições do psicopedagogo, ou seja, a intervenção psicopedagógica é um instrumento possível nas duas funções. O diferencial está na escolha e na possibilidade legal de uso de alguns instrumentos de intervenção como, por exemplo, a utilização de alguns testes, que são característicos dos psicólogos. Neste caso, os psicopedagogos podem utilizar outros instrumentos para a realização da intervenção como, por exemplo, a entrevista com a criança e com os familiares, a observação, o inventário, os jogos, os desenhos-histórias, as narrativas e outros instrumentos permitidos legalmente aos psicopedagogos.

Assim, tomando como referencial a idéia de complementaridade das funções em busca de articulá-las às diversas áreas do conhecimento humano para a compreensão do fenômeno educacional, cremos que a psicopedagogia, segundo Fagali (1998), caracteriza-se como uma área de atuação interdisciplinar, desenvolvida por meio das modalidades, clínica e institucional.

Embora apresentadas aqui separadamente, entendemos que estas modalidades estão associadas, na ação psicopedagógica. Segundo Visca (2002) não podemos restringir a prática clínica a um trabalho exclusivo de consultório. Assim, o trabalho de perceber, de diagnosticar, de conhecer o sujeito e suas relações sociais pode ocorrer na escola, na comunidade, e não somente no consultório.

Entretanto resgataremos aqui como convencionalmente essas modalidades são apresentadas. Desta forma temos que a atuação clínica na psicopedagogia geralmente apresenta um caráter terapêutico, inferindo a idéia de cura, de resgate

da saúde do aprender. Neste sentido, ela atende aos portadores de dificuldades de aprendizagens, que já se encontram instaladas. Parte-se assim do pressuposto de que esses portadores de dificuldades de aprendizagem necessitam de um trabalho específico, a ser desenvolvido de forma simultânea ao aprendizado na escola. Com isto, segundo CIASCA (2003) temos que:

“No trabalho clínico, cabe ao psicopedagogo, por meio da relação com o aprendiz, compreender o seu processo de aprendizagem, bem como os problemas apresentados. Os atendimentos são feitos em consultórios ou clínicas, nos quais se procura elaborar um diagnóstico para, posteriormente, proceder à intervenção, que é o próprio tratamento e/ou encaminhamento.” (CIASCA, 2003,p.174)

Diante disto, na atuação clínica, como as dificuldades já estão instaladas, o trabalho psicopedagógico apresenta um caráter remediativo, ou seja, de prática educacional terapêutica. Nada impede, porém, que, ao se diagnosticar e proceder a intervenção, visando a eliminar ou minimizar os problemas, também se atue de forma a prevenir outras possíveis dificuldades. Neste sentido, o trabalho psicopedagógico, na clínica, pode também ser considerado um trabalho preventivo.

Na prática clínica, de forma geral, o psicopedagogo atua inicialmente realizando o diagnóstico da situação problema para, em seguida, buscar as formas mais adequadas para a intervenção. O diagnóstico visa principalmente a investigar os quês? e os por quês? de determinadas situações. A fase de intervenção visa à busca das melhores opções de procedimentos para se efetivar a ação.

Se, por um lado, fizemos a distinção entre as etapas de diagnóstico, ou seja, de investigação e de intervenção, por outro, partimos do pressuposto de que

nenhuma destas fases são estáticas e dissociadas. A investigação é de extrema relevância quando considerada como parte integrante do processo de intervenção, pois, mesmo durante a intervenção, se continua investigando. Desta forma ela desencadeia e ao mesmo tempo permeia todo o processo de intervenção.

Na atuação institucional, segundo Fagali (1998), a ênfase do trabalho psicopedagógico reside na construção de conhecimentos desenvolvidos em nível preventivo. Este trabalho pode ser desenvolvido em diversas frentes institucionais visando a evitar o desenvolvimento de possíveis problemas de aprendizagem ou de outras situações que possam comprometer a educação para a vida social. Dentre as possibilidades de atuação institucional do psicopedagogo temos trabalhos na área hospitalar, empresarial, familiar, escolar.

Neste momento estaremos resgatando os nossos objetivos, para esta proposta de trabalho, que está relacionada à psicopedagogia institucional, tendo como objeto de estudos a área escolar. Diante disto, apesar de situarmos algumas das possibilidades de atuação psicopedagógica em hospitais, empresas, famílias ou mesmo junto a determinados grupos, tomaremos como referencial o trabalho psicopedagógico em instituições regulares de ensino.

Assim, acreditamos que junto a área hospitalar, segundo Mello (2004), o psicopedagogo deverá se constituir em:

“[...] mediador para manter aquecido ou recuperar sentimentos de amor próprio, auto estima, aceitação, segurança e valorização da vida do paciente.

[...] garantindo que o desejo pela construção da aprendizagem possa acontecer em qualquer ambiente, desde que tenha integração, comprometimento e amor.” (MELLO, 2004, p.1)

Neste sentido, o psicopedagogo pode contribuir para o resgate da confiança, da auto-estima, do convívio social do paciente. Juntamente com outros membros da equipe de trabalho, ele pode propiciar um ambiente mais humanizado ao incentivar a aprendizagem da criança internada, geralmente, por longos períodos de tempo.

As experiências em psicopedagogia hospitalar existentes no Brasil, apesar de ainda serem consideradas tímidas, têm sido muito significativas. A referência nacional está nos trabalhos desenvolvidos no estado de Goiás, por meio do “Projeto Hoje” que atualmente conta com trinta classes hospitalares. Neste projeto, o psicopedagogo atua junto à equipe multidisciplinar, composta por médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais além de outros profissionais, conforme a necessidade de cada situação. O desenvolvimento do trabalho tem como referencial a família, a escola e as possíveis limitações que a nova situação de saúde impõe à criança ou ao adolescente.

Dentre as intervenções realizadas com as crianças e adolescentes, hospitalizados, está a chamada ‘escuta psicopedagógica’. Esta tem se constituído em uma das primeiras aproximações, quando a ‘queixa’ do paciente ou dos familiares é atentamente ouvida e registrada. Após o contato inicial, busca-se desenvolver atividades educacionais que tenham como referencial o nível de aprendizagem da criança ou do adolescente. Geralmente as ações ocorrem por meio de jogos, de atividades práticas, de leituras, além de outras em que a criança ou o adolescente tenha que interagir. Essas ações podem se dar em diferentes ambientes do hospital, como no próprio quarto do paciente, na biblioteca, na

brinquedoteca, no jardim, se houver esses espaços, ou em outros ambientes disponíveis na instituição hospitalar.

Se, por um lado, existe a oportunidade da realização de um trabalho psicopedagógico, no ambiente hospitalar, por outro, o psicopedagogo deve ser cauteloso, respeitando as necessidades e interesses do paciente. Ou seja, ele deverá ponderar e refletir sempre sobre o exato momento em que se torna oportuno intervir. O psicopedagogo deve atentar para o sofrimento, para a dor, para o luto ou mesmo pelas condições físicas de cada criança, ou adolescente. Deve-se considerar que cada ser humano apresenta reações diferenciadas diante de fatores aparentemente semelhantes. Neste sentido, ressaltamos a importância da construção e realização de um trabalho que valorize a formação de uma equipe multidisciplinar que esteja atenta às fragilidades humanas impostas pela situação.

Na área empresarial a inserção do trabalho psicopedagógico tem sido junto a equipes que atuam com recursos humanos. Segundo Fagali (1998), constatamos que a psicopedagogia empresarial, dentre outras possibilidades, pode contribuir:

“[...] ampliando as formas de treinamento de funcionários; resgatando a visão do todo, as múltiplas inteligências, trabalhando a criatividade e os diferentes caminhos para buscar saídas, desenvolvendo o imaginário, a função humanística e dos sentimentos na empresa, ao construir projetos e dialogar sobre eles”. (FAGALI, 1998, p.39).

Assim, podemos observar que, na empresa, o psicopedagogo, dentre outras, tem sua atuação voltada para o desenvolvimento de possíveis melhorias na qualidade do aprendizado dos funcionários. Isto certamente reverte em melhorias pessoais, no que se refere à construção de novos conhecimentos e,

conseqüentemente, em novas possibilidades de ampliação do potencial do trabalhador. Um trabalhador mais consciente, mais criativo, mais produtivo, torna-se um funcionário indispensável às empresas modernas.

Diante disto, mais uma vez, partimos da premissa de que a psicopedagogia é uma área multidisciplinar, portanto o psicopedagogo não atua sozinho, ele trabalha em parceria com os diversos profissionais da empresa. Em especial na orientação de ações voltadas às aprendizagens pessoais e profissionais. Isto pode ocorrer por meio de proposta de cursos de atualização, da busca de metodologias adequadas para grupos específicos, de projetos de integração visando a melhorias nos relacionamentos inter e intrapessoais dos que trabalham ou utilizam os serviços da empresa.

Junto às famílias, o psicopedagogo pode especialmente atuar auxiliando-as na compreensão do processo de aprendizagem de seus filhos. Ele deve orientá-las a valorizar as múltiplas formas de se aprender, a evitarem possíveis comparações entre crianças e adolescentes. Os pais devem ser incentivados a acompanharem os estudos dos filhos, entendendo que a escola desempenha um papel complementar na educação de seus filhos.

Ao abordar as contribuições do psicopedagogo junto à família, Marturano (1999) enfatiza que:

[...] os pais que são afetuosos, controladores sem serem restritivos demais, que costumam utilizar explicações para justificar as regras que governam a vida cotidiana da família e animam a criança a ser independente contribuem para maior auto-regulação na escola, melhor desempenho escolar e melhor ajustamento em sala de aula.” (MARTURANO, 1999, p.23).

Neste sentido, o psicopedagogo poderá contribuir visando a melhorias na qualidade da relação entre pais e filhos, resgatando atitudes simples, mas significativas na vida cotidiana. Dentre estas atitudes destacamos as demonstrações de carinho, de interesse pelas questões da criança ou do adolescente, o compartilhamento de atividades de leitura, de lazer, de jogos, de conversação, e outras. Essa maneira de agir pode interferir positivamente nos relacionamentos e na aprendizagem da criança.

O trabalho psicopedagógico na instituição escolar, objeto principal de estudo deste trabalho, segundo Crema (1998) deverá ter como referencial especialmente a compreensão do processo em que se dá a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, torna-se imprescindível a interação com a instituição escolar, para que se possa, dentre outras questões, conhecer a proposta da escola, os seus objetivos, as justificativas, os seus projetos, o projeto de trabalho dos docentes dos diversos componentes curriculares, bem como o desenvolvimento desses projetos, o material didático utilizado, o processo avaliativo tanto dos alunos como dos docentes e da instituição.

Ao tomarmos como referencial a compreensão do processo de aprendizagem, entendemos como fator de alta relevância considerarmos, também, no trabalho psicopedagógico, as questões relativas à comunidade escolar. Dentre outros aspectos, destacamos a ideologia, ou seja, as idéias, os valores, os interesses, que permeiam a vida da comunidade escolar. Neste sentido, enfatizamos a importância de se considerar a singularidade da estrutura escolar. Lembramos que, por mais que as instituições escolares, os grupos, as comunidades possam ser aparentemente semelhantes, elas apresentam

particularidades significativas àquela comunidade. Portanto, não se pode conceber a existência de um trabalho psicopedagógico padronizado. Assim, o projeto a ser desenvolvido deverá ser planejado e deverá ser construído junto à instituição escolar em questão.

Diante disto, o trabalho psicopedagógico na escola tem assumido um caráter preventivo, considerando desde a avaliação da realidade, da identidade da escola, passando pelo planejamento, pelos pressupostos didático-metodológicos, como também pelas relações interpessoais que envolvem o ato educativo, dentre outras questões. Com isto podemos afirmar que, em um trabalho psicopedagógico preventivo, não se pode ignorar a importância do assessoramento educacional tanto aos alunos como aos docentes, coordenadores, orientadores, diretores, pais e familiares. O processo educacional é um processo de desenvolvimento conjunto. É um processo compartilhado, onde o aluno vai construindo seus conhecimentos não somente a partir das relações vivenciadas no interior da escola, mas também nas que extrapolam a instituição escolar e envolvem, especialmente, o convívio familiar e social.

O psicopedagogo na instituição escolar, segundo Fagali (1998), poderá desempenhar as seguintes atividades: auxiliar na elaboração dos projetos da escola; auxiliar na avaliação e na busca de identidade da mesma; auxiliar na busca da identidade do aluno; auxiliar na instrumentalização dos professores, coordenadores, orientadores e diretores sobre práticas e reflexões diante de novas formas de aprender; auxiliar na reprogramação curricular, na implantação de programas e sistemas avaliativos; realizar oficinas de vivência enfocando novas formas de aprender; auxiliar na análise de conteúdos e reconstrução

conceitual; possibilitar situações que favoreçam a releitura, a ressignificação dos sistemas de recuperação e reintegração do aluno no processo educacional; auxiliar na compreensão do papel da escola no diálogo com a família.

Podemos constatar também a existência de trabalhos psicopedagógicos que, embora não se desenvolvam diretamente com alunos, docentes, familiares e outros segmentos institucionais, apresentam-se diretamente articulados ao processo de ensino e aprendizagem, objeto principal de estudo da psicopedagogia. Dentre eles destacamos as contribuições do psicopedagogo nas instituições superiores de ensino e nos trabalhos com adultos.

Nas instituições superiores de ensino, Santos (2000) propõe que, além de realizar o trabalho de assessoramento aos docentes e discentes, considerando as relações interpessoais e questões metodológicas, estruturais e funcionais, o psicopedagogo deve assumir o compromisso com a investigação científica. Assim, ao desenvolver e ao mesmo tempo incentivar a realização de estudos e pesquisas científicas, ele estaria também contribuindo para a ampliação da relação ensino e pesquisa, tão necessária nesta área de conhecimento.

Na atuação com adultos, destacamos as relevantes contribuições de Witter (1985), ao enfatizar que este campo se constitui como uma possibilidade viável ao psicopedagogo brasileiro, ao afirmar que:

“Individualmente, vinculados a organizações diversas, criando novos centros de atendimento multidisciplinar, ou integrando-se a centros já existentes e que pretendam expandir-se, psicopedagogos poderão ser úteis no atendimento psicoeducacional de adultos de outras classes sociais, com características e necessidades distintas dos desprivilegiados sócio-economicamente. Estes psicopedagogos poderiam atender aos adultos de classe média alta e alta, oferecendo programas interdisciplinares que atendam às necessidades de

desenvolvimento, principalmente das pessoas acima dos 30 anos, que são as que menos têm sido atendidas. Entre os programas que poderiam ser lembrados estão: educação para carreira, educação para liderança, educação para aposentadoria, educação para a melhoria da qualidade de vida no trabalho, educação para o lazer, educação para a velhice, educação para a vida em família, educação para a vida em comunidade.” (WITTER, 1985, p. 40)

Assim, ao sugerir programas onde o psicopedagogo poderia atuar, esta pesquisadora parece vislumbrar possibilidades necessárias e que, ainda hoje, quase 22 anos depois, conservam-se como desafios atuais ao trabalho psicopedagógico com adultos no Brasil. Podemos constatar que, apesar do crescimento dos trabalhos com grupos de adultos, essa elevação tem ocorrido por conta das ações, com grupos de terceira idade, não sendo priorizados trabalhos para o adulto na faixa de 30 a 60 anos. Entretanto, mesmo nos grupos de terceira idade, podemos observar que, em sua maioria, eles priorizam projetos com atividades voltadas para saúde e para lazer do idoso. Raramente são apresentados projetos que resgatem as possibilidades, as potencialidades do idoso, ou seja, projetos voltados para o atendimento psicoeducacional do idoso, onde certamente o psicopedagogo poderia apresentar significativa contribuição.

Diante destas e de outras reflexões podemos considerar que a psicopedagogia, segundo Visca (2002), pode também contribuir com as necessidades sócio-educacionais, especialmente dos países latino-americanos. Assim, o psicopedagogo pode colaborar produzindo estratégias de investigação, docência e assistência, quer seja em nível diagnóstico, terapêutico ou preventivo, visando à possibilidade de também contribuir para reverter certas situações em busca de melhorias sócio-educacionais.

Atuação institucional preventiva

Com isto, ao resgatarmos nossos objetivos, no que se refere à atuação do psicopedagogo e retomarmos a questão das contribuições da psicopedagogia para a instituição escolar, podemos constatar que, em grande parte das instituições, o 'fazer psicopedagógico' ocorre, de modo geral, tendo como referencial três vertentes. A primeira, quando o psicopedagogo é contratado temporariamente, para uma assessoria psicopedagógica. Neste trabalho, geralmente as intervenções ocorrem diretamente junto ao grupo de docentes que, por sua vez, estão em busca de metodologias diferenciadas de trabalho, visando a um melhor aproveitamento escolar por parte do aluno. A assessoria pode se dar também junto a pais ou familiares de alunos que apresentam possíveis dificuldades de aprendizagem. Neste caso, geralmente ocorre o encaminhamento para um atendimento psicopedagógico fora do ambiente escolar. Diante disto, o psicopedagogo dificilmente irá criar vínculos com o grupo, uma vez que seu trabalho, na maior parte dos casos, é esporádico, ou seja, restringe-se a encontros semanais, quinzenais e até mesmo mensais.

A segunda vertente se dá quando a instituição escolar contrata o psicopedagogo para integrar a sua equipe de trabalho. Ao atuar junto à equipe escolar, geralmente composta por diretores, coordenadores, orientadores educacionais, professores, alunos, pais, familiares e outros segmentos, o psicopedagogo tem a oportunidade de interagir diretamente com o cotidiano das ações desenvolvidas na instituição. Neste caso, ele passa a realizar um trabalho

em conjunto com outros profissionais, contribuindo, assim, dentre outras questões, com: o desenvolvimento de estudos e reflexões sobre os materiais didáticos escolhidos e utilizados; a organização e seleção dos temas de ensino; o processo metodológico e avaliativo; as situações de sucessos e insucessos escolares; os relacionamentos interpessoais e outros temas e questões que sejam de interesse e necessidade da instituição. O psicopedagogo, inclusive, além de desenvolver trabalhos sistemáticos junto à equipe escolar, pode atuar junto a grupos de pais, ou como alguns estudiosos preferem, junto a 'escola de pais'. Neste caso, dentre outros, o objetivo maior seria a busca de melhorias nas relações entre pais e filhos frente aos desafios de um mundo em constante mudança.

Na terceira vertente temos a presença do professor, que também é psicopedagogo. Esse professor-psicopedagogo irá atuar diretamente com seus alunos em sala de aula. Isto certamente favorecerá, dentre outras questões, um relacionamento de proximidade, de confiança, propiciando um melhor conhecimento das possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Possibilidade semelhante a esta tem sido alvo dos recentes estudos dos pesquisadores franceses Héru e Carbonneau (2002), que investigam as contribuições dos psicopedagogos no processo de gestão da sala de aula em instituições de ensino da França. Esses pesquisadores enfatizam, dentre outras questões, a importância do processo integrado de gestão no interior da sala de aula, visando a um melhor aproveitamento educacional.

Desta forma, ao considerarmos os trabalhos do professor-psicopedagogo, no interior da sala de aula, ponderamos que ele poderá intervir, dentre outras

questões, no sentido de prevenir ou minimizar possíveis dificuldades de aprendizagem.

Esta tendência se constitui no aspecto central, portanto de maior interesse neste trabalho, pois se vincula diretamente a nossa intenção de investigar o desenvolvimento da prática do professor-psicopedagogo. Nele estaremos enfatizando os possíveis instrumentos utilizados no processo de avaliação e intervenção, visando à realização de uma prática institucional preventiva.

Diante disto, antecedendo a pesquisa de campo, enfocaremos alguns temas e idéias que julgamos primordiais para que possamos melhor situar alguns dos limites e possibilidades do trabalho psicopedagógico institucional preventivo tendo como referencial a realidade brasileira. Dentre estas idéias abordaremos a concepção de prevenção, de prevenção psicopedagógica e de algumas das possibilidades de intervenção institucional preventiva.

Prevenção, intervenção e avaliação em psicopedagogia

As primeiras concepções sobre prevenção, historicamente, aparecem associadas à idéia de saúde, à idéia de bem estar físico e emocional. Entretanto, Durlak (1997) conceitua a prevenção como um conhecimento multidisciplinar que envolve as diversas áreas de conhecimentos, dentre elas a educação, a psicologia, a medicina, a sociologia, além de outras. Isto se justifica em função da multicausalidade dos fatores e dos objetivos que devem contemplar os programas de prevenção, em função das necessidades pessoais ou dos grupos. Diante disto, os trabalhos preventivos deverão considerar objetivos múltiplos, dentre eles os de:

evitar o aparecimento de problemas, evitar que os problemas já existentes se agravem, reduzir a gravidade de novos problemas ou, mesmo, retardar o desenvolvimento do problema.

Nos estudos de Albee e Gullotta (1997), dentre outros autores, podemos encontrar um resgate histórico sobre as primeiras propostas formais de intervenção em sentido preventivo consideraram o aspecto mental, emocional e educacional. Essas ações ocorreram no século XX e tiveram como referencial a segunda guerra mundial e a guerra do Vietnã. Assim, ao final dos anos setenta, os Estados Unidos foram o primeiro país a oficializar a criação da primeira comissão de prevenção à saúde. Esta proposta envolvia a participação de diversos profissionais, dentre eles os médicos, os paramédicos, os psicólogos, os educadores, que atuavam junto a vítimas de problemas emocionais. Dentre os problemas mais comuns, entre as vítimas das guerras, estavam a pobreza, a depressão, a raiva, a discriminação, o desemprego. Com o tempo as ações preventivas se ampliaram e passaram a ser desenvolvidas junto a famílias e instituições escolares, não somente para as vítimas da guerra, mas sim, em sentido preventivo, para toda a comunidade.

Desta forma se amplia a importância e a necessidade do desenvolvimento de programas de intervenção. Os estudos e pesquisas sobre este tema também se expandem. Como exemplo disto temos nos estudos de Albee e Joffe (1977) uma das mais significativas contribuições. Eles resgatam a importância de se estabelecer diferentes níveis para um trabalho preventivo. Assim, segundo estes autores, temos a prevenção primária, a secundária e a terciária. A prevenção primária se constitui de ações a serem realizadas visando a evitar as situações

problemas. Elas ocorrem especialmente por meio do desenvolvimento de programas educacionais. Esses programas são destinados a todos e não somente a um determinado grupo da população. A prevenção secundária consiste em, após o diagnóstico de um determinado problema, propor uma intervenção focalizada a um determinado grupo. Com isto ela tem por objetivo proteger determinadas populações de risco. A prevenção terciária é mais ampla que as anteriores, tendo por objetivo a intervenção em populações ou grupos onde os problemas já estão instalados. Desta forma ela visa a reduzir os efeitos, as conseqüências desses problemas.

Diante disto, podemos constatar a importância das ações de prevenção, em especial da prevenção primária, pela possibilidade de se trabalhar de forma ampla, ou seja, com toda a população. Isto contribuiria para evitar o surgimento de possíveis problemas, para impedir a instalação de situações indesejáveis, antes mesmo que elas se manifestem concretamente. Programas como este também colaboram para o envolvimento e conseqüente comprometimento da coletividade, o que certamente implicará melhorias sociais.

Entretanto, mesmo diante da constatação da importância do desenvolvimento dos projetos de prevenção, muitas vezes essas intervenções se tornam esporádicas, pontuais ou mesmo emergenciais. Entendemos que isto não se constitui em um trabalho preventivo, pois, segundo Albee e Gullotta (1997), o verdadeiro trabalho preventivo assim como o seu sucesso depende diretamente da sua regularidade, do seu acompanhamento e da constância das ações preventivas.

Assim, tomando como referencial as contribuições explicitadas, em sentido geral, sobre prevenção, particularizaremos nosso enfoque para o trabalho psicopedagógico preventivo. Desta forma resgataremos a concepção de alguns autores, dentre eles Bossa (2000), Fagali e Vale (1994), Visca (2002), que relacionaram o trabalho preventivo à psicopedagogia institucional.

Na atuação institucional preventiva, Bossa (2000) utiliza três níveis de prevenção para a atuação do psicopedagogo, sendo que:

“No primeiro nível o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a freqüência dos problemas de aprendizagem. [...] No segundo nível, o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagem já instalados, [...] No terceiro nível, o objetivo é eliminar os transtornos já instalados. [...] O caráter preventivo permanece aí, uma vez que ao eliminarmos um transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros”. (BOSSA, 2000, p. 22 – 23)

Diante dos níveis propostos, podemos observar que o nível de maior abrangência para o desenvolvimento das ações psicopedagógicas preventivas é o que vai atuar junto aos processos educativos no sentido de evitar ou diminuir os problemas de aprendizagem.

Considerando a importância da psicopedagogia institucional preventiva, entretanto não chegando a abordar os diversos níveis preventivos, Fagali e Vale (1994) afirmam que a psicopedagogia institucional preventiva se refere às ações desenvolvidas junto à equipe escolar. Segundo essas autoras, essa equipe deverá ser composta por pedagogos, orientadores e professores que deverão relacionar o aspecto cognitivo ao afetivo e considerar as interferências disso no processo de construção do conhecimento. Neste enfoque, as relações interpessoais adquirem

um grande significado, na medida em que elas passam a ser um elemento favorável na construção e no sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Valorizando também o desenvolvimento de projetos psicopedagógicos preventivos na instituição escolar, temos as contribuições de Visca (2002), ao propor somente dois níveis de prevenção. Na prevenção primária, ele enfatiza a importância do desenvolvimento de um conjunto de medidas que, respeitando o desenvolvimento cognitivo do aluno, tenha por objetivo manter as condições ideais de aprendizagem. Na prevenção secundária se valoriza o desenvolvimento de ações para que os *deficits* já existentes não se agravem. Neste sentido, a prevenção secundária apresenta um caráter reparador dos *deficits* já existentes e, ao mesmo tempo, um sentido preventivo, na medida em que pode prevenir o surgimento de outros problemas ou, mesmo, de conseqüências de problemas já existentes.

Assim, tendo como referencial algumas concepções sobre prevenção e em particular sobre prevenção psicopedagógica, torna-se evidente a importância de considerarmos esta possibilidade no desenvolvimento do trabalho dos professores que também são psicopedagogo. Em especial quando partimos do pressuposto de que são as intervenções de caráter preventivo realizadas junto a todos os alunos que podem contribuir para evitar o surgimento de possíveis problemas de aprendizagem.

Prevenção

As propostas de intervenções preventivas, de modo geral, a serem desenvolvidas junto a determinados grupos, necessitam inicialmente considerar os

interesses e necessidades dos indivíduos ou das comunidades. Assim, ao se referir a grupo de crianças e adolescentes, Durlak (1997) ressalta que as intervenções deverão considerar assuntos ou questões relevantes e atuais a essa determinada comunidade. Dentre os temas para as propostas de intervenção, ele sugere: as múltiplas causas da necessidade de intervenção; os fatores de risco que ela pode provocar; em que ela contribuirá para a promoção da saúde física, mental, intelectual; a opção pelos caminhos a serem seguidos; a conscientização sobre a importância da persistência em dar continuidade ao programa iniciado. Essas questões, dentre outras, devem ser apresentadas de forma combinada para que o processo de intervenção seja bem sucedido.

Para as propostas de intervenção psicopedagógica preventiva, Bossa (2000) propõe três níveis de possibilidades de ação. No primeiro nível, ela propõe um trabalho que considere as questões didático-metodológicas, e também a formação e a orientação de professores, além do aconselhamento aos pais. Para o segundo nível, a proposta reside na elaboração de um diagnóstico da realidade institucional, a partir daí se iniciaria a elaboração dos planos de intervenção. Esse plano deverá considerar tanto o currículo como o trabalho dos professores, visando a evitar que os problemas e os transtornos se repitam. No terceiro nível, com o transtorno e suas conseqüências já instalados, buscam-se alternativas para minimizar as conseqüências, além de atuar para prevenir o surgimento de outras.

Ao ampliar essas idéias, e enfatizar concretamente a elaboração de ações para o desenvolvimento de propostas de intervenção em nível preventivo, com o objetivo de aprimorar o processo de construção do conhecimento, Fagali e Vale (1994) propõem alternativas que considerem a:

“- releitura e reelaboração no desenvolvimento das programações curriculares, centrando a atenção na articulação dos aspectos afetivo-cognitivos, conforme o desenvolvimento integrado da criança e adolescente;
- análise mais detalhada dos conceitos, desenvolvendo atividades que ampliem as diferentes formas de trabalhar o conteúdo programático. Nesse processo busca-se uma integração dos interesses, raciocínio e informações de forma que o aluno atue operativamente nos diferentes níveis de escolaridade. Complementa-se a esta prática o treinamento e desenvolvimento de projetos junto aos professores;
- criação de materiais, textos e livros para o uso do próprio aluno, desenvolvendo o seu raciocínio, construindo criativamente o conhecimento, integrando afeto e cognição no diálogo com as informações.” (FAGALI e VALE 1994, p. 10 –11)

Assim, a intervenção psicopedagógica preventiva proposta toma como referencial a ação curricular e os aspectos afetivo-cognitivos dos aprendizes. No que se refere à questão curricular, torna-se evidente a necessidade do desenvolvimento de práticas que sensibilizem os docentes sobre a importância da reflexão crítica e possível revisão de: concepções de educação; organização e seleção dos conteúdos de ensino; metodologia e avaliação. Aliada a isto se destaca a importância de se considerar a existência de vínculos afetivo-emocionais como possíveis elementos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem.

A estudiosa Crema (1998), embora não classifique a prevenção em níveis, sugere que o psicopedagogo da instituição divida suas ações preventivas em dois momentos, ao afirmar que: “[...] antes de se iniciar um trabalho de intervenção com alunos, deve-se considerar a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho prévio com o docente ou com o grupo de docentes” (CREMA, 1998, p.146). Como podemos constatar, a proposta é a de que o psicopedagogo em

primeira instância desenvolva as ações psicopedagógicas com os docentes e em segunda instância com os alunos.

Ao priorizar as ações com alunos e se referir a propostas de intervenção psicopedagógica junto a grupos de crianças, no interior da instituição escolar, Crema (1998) propõe que se considere na intervenção a idade das crianças, a problemática em questão, a história do grupo, a gravidade da situação, os episódios de reincidência do conflito, a época do ano em que se deu o problema, os vínculos estabelecidos entre o(s) docente(s), os alunos e o psicopedagogo. Questiona também a conveniência ou não da presença do docente nos atendimentos, bem como a repercussão da situação em foco na instituição, dentre outras questões, que direta ou indiretamente podem expor a situação à comunidade educacional.

Assim, entendemos que a proposta de intervenção, em questão, poderá ser desenvolvida no interior da instituição escolar, em horários extra-aula com grupos específicos de alunos e de docentes. Entendemos também que existe a proposta de que o psicopedagogo entre em sala de aula e realize um trabalho conjunto com todos os alunos. Já no caso do(s) professor (es) esse trabalho poderá ocorrer por meio de encontros específicos ou mesmo em reuniões pedagógicas. Diante disto, ressaltamos que tanto as ações a serem desenvolvidas com os alunos, como as ações a serem realizadas com os docentes, devem ser previamente planejadas e previstas no cronograma de trabalho tanto dos alunos como dos docentes.

Ao analisar as propostas de intervenção apresentadas, podemos observar que todas consideram a possibilidade de um trabalho psicopedagógico institucional preventivo, tanto com alunos como com docentes. Nestas propostas,

também podemos encontrar, de forma direta ou mesmo indiretamente, a influência dos aspectos curriculares, metodológicos, familiares, sociais, afetivo-emocionais, dentre outros, para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, torna-se oportuna a constatação de que as propostas apresentadas, apesar de serem muito adequadas e pertinentes, nas ações que são sugeridas para a intervenção psicopedagógica institucional, não consideram a possibilidade do professor ser um psicopedagogo. Neste sentido partimos do pressuposto de que, em tese, o professor-psicopedagogo, sendo um profissional especializado e estando diariamente inserido no ambiente da sala de aula, poderia também intervir preventivamente. Esta nova configuração, em princípio, oportunizaria a reflexão crítica e a possibilidade de revisão da prática do professor-psicopedagogo e, talvez, até mesmo da proposta pedagógica da instituição. Diante disto, consideramos que este profissional estaria mais sensível a buscar propostas de trabalho que, ao mesmo tempo em que atendessem aos interesses e necessidades pessoais e sociais de seus alunos, propiciassem possíveis melhorias nos relacionamentos e no próprio ato de ensinar e de aprender. No que se refere ao aluno, esse professor especializado em psicopedagogia, por meio do convívio diário, poderia, dentre outras questões, estar atento para melhor auxiliar no desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional, psicomotor dos mesmos. Desta forma, o professor-psicopedagogo também estaria trabalhando no sentido de fortalecer as relações do grupo, não deixando de considerar a influência da escola, da família e da sociedade.

Avaliação e intervenção psicopedagógica

Ao abordarmos a importância da prevenção e da intervenção psicopedagógica, não podemos ignorar a fase que precede a essas ações. A etapa de avaliar, ou seja, a avaliação psicopedagógica, que deverá anteceder a toda e qualquer proposta de intervenção, seja ela clínica ou institucional.

A avaliação psicopedagógica, de modo geral, aparece associada a uma queixa. Segundo Barbosa (2001), os sintomas registrados em uma queixa são, em princípio, originários das observações desencadeadas na instituição. Essas observações deverão, por um lado, considerar as atitudes da criança ou adolescente ao assistirem às aulas, durante os intervalos e recreios, nas atividades extraclasse, nos relacionamentos com os colegas e professores. Por outro lado, na avaliação psicopedagógica a instituição de ensino também deverá ser considerada. Desta forma, a análise da adequação dos materiais didáticos, da proposta pedagógica, da metodologia, da avaliação, associadas a entrevistas com professores, tem-se constituído em importante instrumento de avaliação.

Como a psicopedagogia se constitui em uma área de conhecimento interdisciplinar, a proposta de se realizar, no interior da instituição, um levantamento com diversos profissionais, e com diversos fatores, também auxiliará na melhor compreensão do fenômeno a ser avaliado. Dentre os profissionais, se destacam as contribuições do fonoaudiólogo, do neurologista, do psicólogo, do coordenador, do orientador e de outros. Em meio às informações, seria importante que se considerassem durante determinado tempo o desempenho dos alunos, as mudanças estruturais e pedagógicas ocorridas na própria instituição, e

outros fatores que se julgassem adequados. Porém é de fundamental importância a ética e o respeito às particularidades de cada instituição, em função dos objetivos que se deseja atingir.

Em uma proposta de avaliação psicopedagógica também não se pode ignorar a importância da participação dos pais ou familiares para a melhor compreensão da história de vida do aluno e mesmo para o acompanhamento dos estudos dos filhos. Neste caso a avaliação realizada no interior da escola pode-se constituir de entrevistas, dinâmicas entre pais, dinâmicas entre pais e filhos, jogos cooperativos e afetivos, além de outros. Dependendo do objetivo que se tenha, o grupo a ser estudado pode ser ampliado e contar com a participação de professores, coordenadores, orientadores, alunos, juntamente com os pais ou familiares.

Para o retorno ou devolução dos dados obtidos após as investigações iniciais, Campos (1994) sugere que ele seja feito por meio:

- de inventário da coleta dos dados observados, em primeiro lugar destacando-se os pontos positivos para depois colocar os aspectos mais comprometidos;
- do estabelecimento de relações entre os dados, ao nível histórico e ao nível do presente;
- das hipóteses e prognósticos como detalhamento e explicação do diagnóstico.” (CAMPOS, 1994, p. 221 – 222)

Assim, diante das diversas possibilidades de intervenção psicopedagógica, podemos constatar que no Brasil os recursos mais utilizados para a avaliação na instituição têm sido as entrevistas, as observações, os inventários, as pesquisas, as dinâmicas grupais e em especial os jogos pedagógicos. Contudo, como ressalta Campos (1994), a importância da ação psicopedagógica preventiva, a partir da avaliação do contexto da instituição, deverá sempre considerar a

subjetividade do aluno, bem como a subjetividade de cada situação, e a complexidade dos fatores que a permeiam.

Uma realidade diferente da brasileira, no que se refere à avaliação e intervenção psicopedagógica, pode ser encontrada na Argentina. Neste país, é prática comum o psicopedagogo utilizar, tanto na clínica como na instituição, diversos testes como instrumento para a avaliação do aluno. Entretanto o referencial para o atendimento clínico e institucional está na família e na escola. Desta forma, as propostas de intervenção, de modo geral, iniciam-se a partir de entrevistas estruturadas ou semi-estruturadas com pais ou familiares, com os docentes ou coordenadores das escolas e com o aluno. Essas entrevistas se constituem em uma anamnese que, com os pais ou familiares, tem por objetivo principal conhecer o histórico de vida do aluno e as relações que permearam essas histórias. As entrevistas com os docentes, coordenadores ou orientadores, visam a obter informações sobre o processo de ensino e aprendizagem, conhecer a proposta da instituição, a metodologia, a avaliação, o material didático e especialmente as relações professor e aluno e entre os alunos. A entrevista inicial com o aluno, dentre outros, tem por objetivo o levantamento de hipóteses sobre os comportamentos, os relacionamentos, os interesses, e até mesmo os possíveis silêncios do aluno diante de algumas questões.

Juntamente com a entrevista, o psicopedagogo argentino, segundo Fernández (1990), também utiliza com as crianças alguns instrumentos específicos de avaliação. Dentre os instrumentos que irão nortear as propostas de intervenção psicopedagógicas estão os testes de inteligência, as provas de nível do pensamento ou também chamadas de piagetianas, a avaliação do nível

pedagógico, a avaliação perceptomotora, os testes projetivos, os testes psicomotores e outros.

Também merece destaque como forma de instrumento mais amplo e subjetivo de avaliação o que Fernández (1990, p.44) denomina de “o olhar e a escuta psicopedagógica”. Segundo a autora, essa postura é revelada por meio da disponibilidade do psicopedagogo ouvir atentamente a família, a instituição escolar e o aluno visando a formular hipóteses sobre determinados fatos, situações, contextos. Tanto o olhar como a escuta não são instrumentos a serem utilizados isoladamente, porém eles demonstram grande importância quando integrados a outros mecanismos que irão compor o processo de avaliação psicopedagógica.

Temos ainda que o referencial teórico mais utilizado na avaliação psicopedagógica argentina é o da “Epistemologia Convergente em Psicopedagogia”. Nesta proposta o psicólogo argentino Visca (2002) parte da concepção de que a psicopedagogia convergente deve considerar:

“ [...] o esquema conceitual e operativo que tenta integrar a teoria clínica e experimental aos aportes das escolas de Genebra, a Psicanalítica e a de Psicologia Social. Os estudos da escola de Genebra brindam-nos com os fundamentos sobre as estruturas cognitivas e suas formas de funcionamento. Os trabalhos da escola psicanalítica descrevem e explicam as organizações e tendências afetivas, enquanto que os da psicologia social focalizam a cultura, os processos grupais e a influência de ambos sobre o indivíduo. Entretanto, a prática assistencial evidencia que nem as estruturas cognitivas, nem a afetividade, nem a influência do meio, por si só, conseguem explicar os processos normais e patológicos da aprendizagem, enquanto que a integração destes fatores oferece uma ótica mais ampla e profunda.” (VISCA, 2002,p.82)

Desta forma, a avaliação psicopedagógica apresenta como embasamento alguns referenciais, inspirados na psicologia social, na psicanálise, na psicologia genética. Esses pressupostos se organizarão de forma articulada, em função das

possibilidades de utilização de diversos instrumentos na avaliação do aluno. Em relação à proposta de diversos instrumentos de avaliação do aluno, Visca (1987) enfatiza a importância da entrevista e da avaliação individual. Nela, por um lado, o aluno é incentivado a mostrar o que sabe fazer, o que aprendeu. Ela apresenta como principal objetivo ressaltar as possibilidades do aprendiz. Por outro lado, na avaliação individual, também devem ser considerados os materiais didáticos, os cadernos, os informes da escola sobre o aluno, os registros e informações da vida escolar dos anos anteriores e outros fatores, especialmente os educacionais, que possam ajudar a conhecer e situar o fenômeno em questão. Não se descarta neste processo a questão familiar, as questões relacionadas à afetividade, e outras que podem contribuir com a avaliação.

Assim, ao abordarmos a diversidade de recursos da avaliação psicopedagógica institucional na Argentina e confrontá-la com a realidade da avaliação psicopedagógica no Brasil, podemos constatar a existência de um enorme distanciamento entre elas. Talvez a mais significativa diferença relacionada à avaliação e intervenção psicopedagógica resida na própria questão da formação do psicopedagogo. Na Argentina os cursos que formam o psicopedagogo apresentam disciplinas comuns nos dois primeiros anos à formação do psicólogo e do psicopedagogo. Além disso, os currículos dos cursos de psicopedagogia apresentam uma significativa carga horária para disciplinas de técnicas de diagnóstico psicopedagógico, diagnóstico psicopedagógico institucional, intervenção psicopedagógica em instituições escolares, além de outras disciplinas. Isto, dentre outros fatores, favorece a possibilidade da liberação do uso de testes tanto para os psicólogos como para os psicopedagogos

argentinos, além de propiciar uma melhor possibilidade de preparação para o exercício profissional.

No Brasil a avaliação por meio do uso de testes psicológicos, de inteligência, projetivos e outros são de uso exclusivo dos psicólogos. No nosso entender isto é muito coerente, especialmente com os pressupostos que norteiam a formação do psicopedagogo no Brasil que, como já abordamos, é muito diferente dos valorizados na Argentina. Outro fator muito significativo na avaliação psicopedagógica reside na consideração de algum(s) referencial (is) teórico (s). Desta forma o psicopedagogo poderá organizar seus instrumentos avaliativos e, sobretudo os parâmetros de análises dos resultados obtidos a partir de referenciais concretos.

Na Argentina, a epistemologia convergente, inspirada nos estudos das escolas de Genebra, psicanalítica e social norteiam os pressupostos e conseqüentemente as ações avaliativas. No Brasil, segundo Rubinstein, Castanho e Noffs (2004), o referencial da psicopedagogia tem sido, dentre outros, a psicologia piagetiana, os pressupostos socioconstrutivistas, a psicologia social, a psicanálise, a psicolingüística, a neurociência. Apesar da existência de referenciais teóricos, partimos do pressuposto de que a avaliação psicopedagógica, em muitos casos, no nosso país, não se apresenta claramente definida. Entendemos que isto facilita a passagem para a intervenção sem que se esgotem as possibilidades de avaliação, ou mesmo as possibilidades de se continuar avaliando durante o processo de intervenção.

No que se refere às propostas de avaliação e intervenção psicopedagógica institucional, Bossa e Oliveira (1996) apontam que o psicopedagogo brasileiro,

além de avaliar por meio do olhar e da escuta psicopedagógica, utiliza como instrumentos de avaliação a observação das atividades espontâneas, os jogos, brinquedos, desenhos, as produções escolares. Diante disto, partimos do pressuposto de que, apesar da existência de vários instrumentos possíveis de serem utilizados pelo psicopedagogo brasileiro, os procedimentos de avaliação psicopedagógica ainda se constituem em um dos atuais desafios.

Neste contexto, podemos explicitar a necessidade de se ampliar os estudos visando a conhecer a realidade das propostas de avaliação e intervenção de psicopedagogos brasileiros. Assim, neste trabalho privilegiaremos a atuação psicopedagógica institucional preventiva, por meio da prática do professor-psicopedagogo que atua em instituições regulares de ensino. Entendemos que isto nos subsidiaria para melhor situar as atuais contribuições do psicopedagogo brasileiro, tendo como referencial o nosso contexto institucional.

Objetivos

Diante do exposto são objetivos deste estudo descrever e analisar a prática de professores que também são psicopedagogos, investigar seus possíveis limites e possibilidades.

São objetivos específicos:

- caracterizar o professor – psicopedagogo, a partir de alguns dados pessoais e profissionais;
- identificar a instituição em que estes profissionais estão atuando;
- descrever a prática cotidiana do professor - psicopedagogo;

- verificar a opinião dos entrevistados sobre as influências da formação inicial na prática psicopedagógica;
- verificar os trabalhos de intervenção psicopedagógica preventiva e os procedimentos de diagnósticos mais utilizados;
- descrever as propostas de intervenção psicopedagógica considerada como bem sucedida;
- identificar, segundo os participantes, as contribuições da psicopedagogia institucional preventiva, os seus desafios e suas sugestões, para a obtenção de melhorias na prática psicopedagógica.

MÉTODO

Assim, visando a atingir os objetivos propostos, buscamos, por meio da trajetória metodológica, dos relatos e das ações, descrever os limites e as possibilidades da prática cotidiana dos professores que também possuem especialização em psicopedagogia. Para isto utilizamos como referencial os dados obtidos por meio de questionário semi- estruturado, além da análise qualitativa para os dados obtidos.

Segundo Turato (2003), o pesquisador qualitativo não só faz prognósticos retrospectivos como pode fazê-los prospectivamente, probabilisticamente, desde que consiga captar o máximo de variáveis interconexas, com sua intuição científica.

Assim, utilizamos inicialmente uma testagem do instrumento com dois psicopedagogos, e tivemos com isto o objetivo de verificar validade do instrumento. Diante dos resultados obtidos, o instrumento sofreu pequenas adequações visando a atender ao novo universo da pesquisa, que passou a considerar o grupo de professores que também são psicopedagogos. Diante disto, os dados foram coletados junto a dez professores - psicopedagogos. Esses profissionais deveriam estar atuando em sala de aula, junto ao Ensino

Fundamental¹⁰, como professores regularmente contratados, em instituições públicas ou particulares do estado de São Paulo.

Participantes

Os dez professores – psicopedagogos participantes desta pesquisa foram convidados pela pesquisadora, para que pudéssemos obter um universo variado em termos de tempo de experiência profissional e de realidades de instituições de ensino.

Em relação à escolha dos professores – psicopedagogos, esclarecemos que não existem vínculos de empatia, contato intenso ou amizade, entre os participantes da pesquisa e a pesquisadora. Eles foram escolhidos intencionalmente, em função de pertencerem a diferentes realidades educacionais e atenderem aos objetivos da pesquisa. Tal procedimento, segundo Thiollent (1986), apresenta-se como um princípio perfeitamente adequado ao contexto de uma pesquisa que enfatiza aspectos qualitativos. Apesar do convite, a participação na pesquisa se deu de forma voluntária, sendo possível que o participante se retirasse em qualquer momento sem que houvesse nenhuma espécie de penalidade ou ônus. Também foi destacado o nosso compromisso em respeitar a privacidade e o sigilo em relação aos dados ou informações obtidos,

¹⁰ Estamos considerando, de acordo com as orientações do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental a atual organização do Ensino Fundamental de nove anos. Portanto de 1^a. a 9^a série, sendo considerados anos iniciais (do 1^o. ao 5^o. ano, com alunos de faixa etária entre 6 a 10 anos) e anos finais (do 6^o. ao 9^o. ano , com alunos de faixa etária entre 11 a 14 anos).

bem como o nosso objetivo de retornar aos participantes os resultados obtidos com este trabalho.

Material

O material utilizado consistiu de um questionário semi-estruturado. O questionário apresentou três partes, sendo que na primeira buscamos informações referentes a dados pessoais dos participantes. Na segunda parte, buscamos situar o professor – psicopedagogo quanto a sua formação inicial e continuada e seu tempo de atuação. Na terceira parte, enfocamos os relatos sobre a atuação profissional e a possível existência de intervenções psicopedagógicas preventivas. A opção pelo questionário com perguntas semi-estruturadas teve por objetivo propiciar uma maior liberdade para as manifestações dos participantes. Assim, procuramos elaborar questões simples, que, apesar do caráter objetivo, procuraram estimular os registros bem como, despertar o interesse dos professores - psicopedagogos, possibilitando a livre manifestação dos mesmos.

Procedimento

No contato inicial com os participantes apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Este termo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, da PUC-Campinas, por meio do protocolo 362/06, tendo também sido registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, por meio da folha de rosto – FR 97120. Ao apresentarmos o termo aos participantes da pesquisa, ressaltamos a importância do registro de aceite, bem como explicitamos

os objetivos da mesma, além da forma de participação dos envolvidos e do caráter sigiloso das informações a serem obtidas.

Enfatizamos assim que todo o desenvolvimento da pesquisa considerou a preservação da integridade física, cognitiva, afetiva e moral dos participantes, atendendo assim às normas éticas implícitas nas pesquisas com seres humanos.

Os procedimentos utilizados na pesquisa foram desdobrados nas seguintes etapas:

- Elaboração de instrumento de testagem. Esta etapa teve como objetivo validar o instrumento elaborado para a coleta de dados. A testagem foi realizada de forma voluntária com dois psicopedagogos. Ao avaliar os resultados obtidos, entendemos que ele se constituiu em instrumento essencial para que pudéssemos reestruturar algumas das questões elaboradas, visando a uma melhor adequação aos objetivos propostos.
- Contato inicial com os professores – psicopedagogos. Neste encontro, foram apresentados os objetivos do trabalho de pesquisa, sendo questionado o interesse ou não em participar da mesma. Em caso afirmativo, o termo de consentimento livre e esclarecido foi entregue, em mãos, para que pudesse ser assinado, formalizando assim a concordância na participação. O termo de consentimento está disponível no anexo B.
- Encaminhamento dos questionários. Essa etapa ocorreu para os pesquisados que, no contato inicial, manifestaram o desejo de colaborar com a pesquisa. Conforme a opção de cada participante, o questionário já foi entregue ao final do contato inicial para que, depois de respondido, fosse

devolvido por meio de correio, via carta selada. Para isso, foi deixado com o participante um questionário impresso e um envelope selado. Para outros participantes que desejaram responder por correio eletrônico, foi solicitado o *e-mail* pessoal, sendo o questionário encaminhado posteriormente. Não foi determinado um tempo limite para a devolução dos mesmos. Procuramos respeitar as condições de tempo de cada participante para a devolutiva. O questionário está disponível no anexo C.

- Sistematização e análise dos dados obtidos. Os dados obtidos foram sistematizados em forma de quadros e de maneira descritiva. Na análise foram consideradas as respostas obtidas, sendo enfatizadas: as influências da formação inicial e continuada no desenvolvimento da prática dos pesquisados, a existência de indícios de um trabalho psicopedagógico preventivo nas atividades relatadas, o desenvolvimento de propostas de avaliação e de intervenção psicopedagógica preventiva, as contribuições e atuais desafios do trabalho psicopedagógico institucional preventivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos serão apresentados na seqüência. Alguns dados foram sistematizados em forma de quadros e outros serão expostos de maneira descritiva. As respostas obtidas, junto aos participantes, estão disponíveis na íntegra no anexo D.

Caracterização dos professores-psicopedagogos

Inicialmente apresentaremos e simultaneamente analisaremos os dados de caráter pessoal e profissional dos participantes. Isto nos auxiliará a melhor situar o atual perfil do professor – psicopedagogo. Neste momento, para preservar a identidade do participante da pesquisa, estaremos utilizando a sigla (PP) para designar o professor - psicopedagogo, bem como o identificaremos apenas em ordem numérica, ou seja, PP1, PP2 e outros.

Assim, em relação aos dados pessoais, a formação e a atuação profissional dos participantes da pesquisa, os dados pessoais foram sistematizados e estão apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Dados pessoais dos participantes

	Gênero		Idade				
	Mas.	Fem.	26 a 30 anos	31 a 35 anos	36 a 40 anos	41 a 45 anos	46 a 50 anos
F	0	10	03	0	03	03	01

Como podemos observar, os entrevistados são todos professores – psicopedagogo pertencentes ao gênero feminino. Eles apresentam uma grande variação em termos de faixa etária, pois possuem idades entre 26 a 50 anos.

No que se refere aos dados sobre a formação inicial e continuada bem como sobre a atuação profissional dos participantes, os dados obtidos foram sistematizados e estão apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Dados sobre a formação e atuação profissional dos participantes

	F
Formação inicial	
- Pedagogia	06
- Psicologia	01
- Português –Inglês	01
- Matemática	01
- Publicidade e Propaganda e Pedagogia	01
Instituição	
- Pública	03
- Particular	07
Tempo de Formação	
- 02 anos	03
- 04 anos	02
- 14 anos	01
- 16 anos	01
- 20 anos	01
- 21 anos	01
- 22 anos	01
Atuação na Formação de Origem	
- Sim	09
- Não	01
Tempo de Especialista em Psicopedagogia	
- 1 ano	02
- 2 anos	02
- 3 anos	03
- 7 anos	01
- 8 anos	01
- 9 anos	01
Instituição de Ensino que atua	
- Pública	05
- Particular	04

- Pública e Particular	01
Nível de Escolaridade que atua	
- Ensino Fundamental	10

Diante dos dados obtidos podemos constatar que, do total de participantes, seis são formados exclusivamente em pedagogia, dois fizeram cursos de licenciatura, sendo português-inglês e matemática, um possui dupla formação, publicidade e propaganda e pedagogia e um apresenta a formação em psicologia.

Neste último caso, podemos constatar a existência do psicólogo, atuando como professor em sala de aula. Isto não nos causou grande surpresa, pois é de conhecimento público a existência de vários outros profissionais que, embora não apresentem a formação desejada para a atuação, desenvolvem seus trabalhos como coordenadores, como orientadores educacionais e até mesmo como gestores, especialmente junto a instituições particulares de ensino. Para isto, partimos do pressuposto de que, neste caso, embora não se justifique, o curso de psicopedagogia deve ter contribuído para auxiliar na preparação deste profissional para o desempenho da função de professor - psicopedagogo.

Temos também que sete participantes da pesquisa realizaram seus cursos de formação inicial em instituições particulares e três são provenientes de instituições públicas de ensino. O tempo de formação inicial dos participantes varia entre dois anos a vinte e dois anos. Deste total de tempo, três participantes possuem dois anos, dois possuem quatro anos, um possui quatorze, um possui dezesseis anos, um possui vinte anos, um possui vinte e um anos e um possui vinte e dois anos. Desta forma estamos contando, neste estudo, com profissionais de formação recente e com profissionais com formação superior a vinte anos. Dos

participantes nove atuam na formação de origem e somente um não atua na formação de origem.

Também temos uma variação que compreende a faixa de um a nove anos, para o tempo de formação como especialista em psicopedagogia. Esta faixa de tempo abrange dois especialistas com um ano de formação, dois com dois anos, três com três anos, um com sete anos, um com oito anos e um com nove anos de formação. Em relação à formação como especialista em psicopedagogia, temos o fato da profissional aqui denominada por PP6 ser formada em publicidade e propaganda desde 2000, e em pedagogia desde 2005 tendo concluído a especialização em psicopedagogia em 2003. Portanto essa profissional ingressou no curso de psicopedagogia sendo formada em área não ligada diretamente à saúde e nem a educação. A cronologia ainda indica que esta profissional ou cursou psicopedagogia juntamente com a pedagogia ou realizou o curso de pedagogia após se especializar em psicopedagogia.

Diante desta situação, entretanto sem afirmar que seja o caso desta profissional, recorreremos às idéias de Massini (2006), ao sugerir que se estabeleçam critérios para a seleção de candidatos ao curso de psicopedagogia. A ausência de referenciais educacionais pode comprometer o trabalho psicopedagógico. Esta mesma autora indica ainda que, além dos critérios referentes à escolarização inicial dos candidatos, outros critérios poderiam se relacionar aos conhecimentos advindos da prática na área de educação. Assim, como a psicopedagogia se caracteriza como um curso de especialização, exceto em raríssimas exceções, o aluno estaria complementando seus estudos da

graduação e não iniciando estudos totalmente novos e muitas vezes desvinculados de suas formações de origem.

Identificação das instituições de atuação

Em relação à instituição de ensino em que os participantes atuam como professores – psicopedagogos, temos que cinco delas são instituições de origem pública, quatro de origem particular. Temos também um participante que atua ao mesmo tempo em instituição pública e particular. Todos os professores – psicopedagogos afirmaram atuar nestas instituições junto ao Ensino Fundamental, priorizando as áreas de língua portuguesa e matemática.

Prática cotidiana

Na seqüência os participantes da pesquisa descreveram como desenvolvem os seus trabalhos por meio da questão ***Relate como você desenvolve o seu trabalho.***

Ao tomarmos como referencial o desenvolvimento do trabalho dos entrevistados, organizamos o Quadro 6, enfocando as áreas de conhecimento citadas, os procedimentos metodológicos e os recursos didáticos mais utilizados. Assim, diante da solicitação, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 6 – Referenciais sobre o desenvolvimento do trabalho dos professores – psicopedagogos**Referenciais sobre o Desenvolvimento do Trabalho dos Professores - Psicopedagogos**

Áreas de Conhecimentos	- Língua Portuguesa - Matemática
Procedimentos Metodológicos	- Aula teórica - Aula prática (jogos variados, música, alfabeto móvel, e outros) - Exercícios de compreensão e aplicação - Leitura e releitura de textos - Produção de texto (escrita e reescrita)
Recursos Didáticos	- Livro didático - Livro paradidático - Materiais concretos - TV e vídeo (E.A.D. – Tele curso 2000)

Ao relatarem sobre o desenvolvimento do próprio trabalho, nove participantes indicaram recursos didáticos e procedimentos metodológicos mais utilizados no cotidiano de suas aulas. Ao formular uma questão ampla como esta, tivemos como objetivo não induzir a idéia dos procedimentos utilizados e nem dos recursos orientadores da prática docente. Deixamos em aberto, na expectativa de que eles surgissem.

Também tínhamos a expectativa de que houvesse alguma referência sobre o processo avaliativo, como etapa integrante do trabalho na instituição escolar, mas nenhum dos entrevistados faz menção a ele. Somente o PP8 afirma realizar uma sondagem diagnóstica visando a verificar especialmente o nível de escrita de seus alunos para posteriormente realizar o seu planejamento de ensino. Entendemos que este procedimento deveria ser uma prática comum do professor – psicopedagogo, pois, segundo os vários estudiosos, dentre eles Romão (2001), Luckesi (1999), a avaliação é parte integrante e essencial do processo de ensino e aprendizagem na escola, sendo que, dentre as outras formas de avaliação, a diagnóstica se constitui em um referencial para os docentes preocupados com a

realização de um trabalho em continuidade. Isso ocorre, dentre outros fatores, porque ela estimula o aluno a transferir os conhecimentos adquiridos para situações novas. Diante disto, o professor avalia se os conteúdos e objetivos propostos anteriormente foram atingidos ou se é necessário que eles sejam retomados. Isto, certamente, exige que o professor tenha um bom conhecimento da realidade educacional, por meio da observação, do diálogo e também que proponha estratégias didáticas adequadas visando a um melhor posicionamento para a tomada de decisões.

Juntamente a isto, temos também que um processo significativo e amplo de educação, segundo as orientações gerais¹¹ para o Ensino Fundamental de nove anos, considera a importância do desenvolvimento de um trabalho onde se façam presentes além da diversidade metodológica a avaliação diagnóstica, processual e formativa. Essas ações visam a uma aprendizagem mais autêntica e inclusiva.

Os dados obtidos por meio do relato dos participantes revelam a predominância de duas áreas de conhecimentos, a de língua portuguesa e a de matemática. Isso ocorreu apesar de contarmos somente com um professor – psicopedagogo formado em língua portuguesa e um formado em matemática que atuam especificamente nestas áreas de conhecimento. Os demais estão atuando preferencialmente nestas áreas, no ensino de 1^a. a 4^a., ou 5^a. série. Podemos considerar que isto já era esperado em função das orientações da atual LDB 9394/96, que, no artigo 32, enfatiza que o Ensino Fundamental, dentre outros, deverá ter por objetivos o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo

¹¹ As orientações gerais para o Ensino Fundamental de nove anos estão disponíveis no documento Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica Ensino Fundamental de nove anos. Brasília – DF, 2004 e também através do site: <http://www.brasil.gov.br>

como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Desta forma se ressalta o desenvolvimento das habilidades diretamente ligadas às áreas de língua portuguesa e matemática, justamente as duas áreas de conhecimento mais enfatizadas pelos professores psicopedagogos.

Entretanto, se, por um lado, a atual LDB ressalta a importância de um trabalho nas áreas de língua portuguesa e matemática, por outro lado, no mesmo artigo 32, da LDB, outros objetivos são propostos. Dentre os objetivos propostos, destacamos os relacionados à compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. Neste sentido também se valoriza o trabalho com outras áreas de conhecimentos, como as de ciências naturais, história, geografia, artes. Assim, nada impede que essas áreas sejam trabalhadas, considerando e até mesmo em concomitância, especialmente, com o ensino de língua portuguesa. Com isto, o professor – psicopedagogo também estaria contribuindo com a formação mais ampla de seu aluno.

Diante da situação e retomando as respostas obtidas junto aos entrevistados, entendemos como fato altamente significativo a falta de referências a outros componentes curriculares. Esperamos que isto não signifique a ausência de um trabalho com as áreas de ciências, história, geografia, dentre outras, pelos professores – psicopedagogos, em detrimento da exclusividade para a realização de um trabalho isolado somente com as áreas de língua portuguesa e de matemática.

Os procedimentos metodológicos mais utilizados pelos entrevistados são a aula teórica, a aula prática, exercícios de compreensão e aplicação, leitura e

releitura de textos, produção de texto. No nosso entender são procedimentos viáveis que devem ser utilizados de forma variada. Entretanto, independentemente do procedimento que se utilize, enfatizamos a importância de que o professor - psicopedagogo incentive os alunos para que registrem as atividades desenvolvidas. Esta estratégia se constitui em um referencial significativo, pois auxilia na melhor compreensão dos temas estudados, possibilitando a organização de idéias e estimulando a aprendizagem dos alunos. Ela também pode se constituir em parte do processo avaliativo.

Em relação aos recursos didáticos utilizados pelos entrevistados, destacam-se o livro didático, o livro paradidático e os materiais concretos. Já no caso de um dos professores – psicopedagogos, que trabalha com educação de adultos, a televisão e o vídeo para a exibição dos programas do tele curso 2000.

O livro didático adotado ou seguido pelo professor ainda parece ser o principal recurso para o trabalho diário. Entretanto, ele deveria se constituir em uma alternativa possível e jamais no único recurso didático. Caso isso ocorra, o trabalho do professor, de modo geral, passa a se limitar a uma seqüência pré-determinada que envolve a organização e seleção dos temas de ensino, dos procedimentos metodológicos e, em muitos casos, até dos procedimentos de avaliação, sendo ignorada a realidade educacional em questão.

Neste sentido, segundo Bittencourt (2004), o livro didático se apresenta como um recurso que, apesar de gerar várias polêmicas, é considerado, pelos educadores, fundamental no processo de escolarização, sendo, com isto, o instrumento mais utilizado pelos mesmos. Esta autora ainda complementa que, no Brasil, os investimentos realizados por meio das políticas públicas, nos últimos

anos, transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo. Juntamente a estes referenciais, temos o fato de que cinco dos nossos entrevistados atuam em instituições de ensino pública e um atua em instituições públicas e particulares. Sendo assim, estes professores – psicopedagogos, já tiveram a oportunidade de participar do PNLD. Desta forma, não foi por acaso que os professores – psicopedagogos indicaram o livro didático como um dos recursos didáticos mais utilizados no desenvolvimento do trabalho cotidiano.

Temos também situações onde, visando a se esquivar das críticas ao livro didático, como único recurso a ser utilizado, muitas escolas têm desenvolvido seus trabalhos por meio de materiais apostilados. Esses materiais se constituem de apostilas padronizadas, validas para todo território nacional. Essas apostilas, geralmente, apresentam uma programação seqüencial organizada por bimestres. Existem casos em que elas, muitas vezes, são até mesmo compostas de partes de livros didáticos ou paradidáticos, assim, em nada diferindo de um livro didático. Esse material também pode apresentar o agravante de ter que ser vencido em um tempo pré-determinado. Ou seja, como as apostilas são bimestrais, o tempo do professor e da construção do conhecimento do aluno se apresentam condicionados ao bimestre, uma vez que, ao final de cada bimestre, um novo material é recebido.

Nos relatos dos professores – psicopedagogos, não foi registrada a utilização desse tipo de material, embora se observe um grande distanciamento, ou mesmo uma leve indiferença do PP9 ao registrar que realiza seu trabalho com o material didático adotado pela escola. Entretanto, questionamos se esse

material não deveria ser adotado por ele também? Será que esse professor – psicopedagogo não se sente partícipe da opção feita em relação ao próprio material didático utilizado?

O Ministério da Educação por meio da Secretária de Ensino Fundamental¹² apresenta varias recomendações para a escolha do livro didático que aqui estendemos para o material apostilado. Dentre outros critérios gerais, destacamos os que consideramos: o papel e escrita adequados; a seqüência lógica dos conteúdos de ensino; a linguagem clara e adequada ao nível de desenvolvimento do aluno; a presença de figuras ou ilustrações; a presença de situações-problema atualizadas, relevantes e de interesse para o aluno; a possibilidades de desenvolver o raciocínio lógico para a compreensão e justificação dos conceitos; a existência de exercícios interessantes que estimulem a reflexão; formas variadas para a avaliação da aprendizagem; aplicações dos conceitos em diferentes situações reais; leituras complementares, ou seja, a recomendação de textos diferenciados ou de livros paradidáticos; a possibilidade de utilização de materiais concretos sejam eles feitos pelos alunos, pelo professor ou industrializados; a possibilidade de integração de diversos conteúdos de ensino. Incluímos também nesses critérios o que entendemos como condição básica para a indicação de um livro didático, que está na possibilidade de adequação do mesmo ao projeto pedagógico da escola.

¹² Informações sobre critérios para escolha de livros didáticos estão disponíveis na obra BRASIL, Ministério da Educação. SEF. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: MEC/SEF, 2001. ou através do site: <http://www.brasil.gov.br>

Partindo do referencial de que os professores - psicopedagogos utilizam nas aulas práticas materiais concretos, recorreremos a Lorenzato (2006), que se refere aos materiais concretos como recursos didáticos que agem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, dependendo dos objetivos a serem atingidos. Assim é de fundamental importância que, ao utilizar esses materiais em sala de aula, o professor planeje muito bem o seu trabalho, selecione e organize os conteúdos a serem desenvolvidos bem como a possibilidade de utilização dos mesmos. Diante disto, torna-se interessante ressaltar a importância de um trabalho com uma grande variedade de materiais concretos, bem como com a exploração de atividades diversas com um mesmo tipo de material, atendendo assim, às diferentes, mas complementares áreas de conhecimentos.

Assim, diante dos dados obtidos junto aos entrevistados, seria altamente relevante que o professor - psicopedagogo construísse uma prática apoiada em sólidos referenciais teóricos e que, ao exercê-la, não se limitasse ao ensino de língua portuguesa e matemática. Que ele considerasse a possibilidade de também perceber a importância das outras áreas de conhecimento para a formação mais ampla de seus alunos. Outro diferencial a ser considerado na prática do professor - psicopedagogo se refere à opção de escolha do material didático a ser utilizado. Assim, mesmo que a instituição escolar imponha determinados materiais e recursos didáticos, em especial, o livro didático, que o professor - psicopedagogo não se detenha a este único material. Que ele tenha a sensibilidade de possibilitar aos seus alunos a experiência de trabalhar com diferentes materiais, por meio de diversos procedimentos metodológicos. Isso certamente contribui para ampliar as

possibilidades de construção do conhecimento, dependendo sempre dos objetivos que se tenham.

Outro diferencial que deveria ser uma constante na prática do professor - psicopedagogo incide na efetivação da avaliação diagnóstica. Ela poderia se constituir em um projeto, visando, inicialmente, dentre outras questões, à própria organização do como e do quando seria mais oportuno realizá-la. Neste sentido esta proposta possibilitaria melhor situar o aluno frente às diferentes áreas de conhecimentos, além de se transformar em um recurso de trabalho do professor - psicopedagogo, que se somaria a outros visando a uma aprendizagem mais real e significativa. No nosso entender, isso também é atuar preventivamente na sala de aula.

Apresentamos aqui várias contribuições que consideramos essenciais para a obtenção de melhorias no trabalho do professor e de modo particular do professor-psicopedagogo, entretanto, não estamos aqui analisando ou julgando de maneira isolada o trabalho docente. Não podemos ignorar que este trabalho está inserido em um contexto que perpassa pela qualidade dos cursos de formação inicial e continuada bem como pelos sistemas e políticas educacionais. Neste sentido, muitas vezes, o professor pode também ser vítima de um sistema que, dentre outras questões, não prioriza a qualidade do ensino.

Influência da formação inicial

A seguir, diante do objetivo de constatar se os entrevistados relacionavam a formação inicial e a formação continuada, propusemos o seguinte

questionamento: ***Você consegue detectar influências de sua formação inicial na sua atual prática de professor - psicopedagogo? Em caso afirmativo, em qual (is) momento(s) isso se revela?***

Obtivemos o resultado de que nove participantes da pesquisa, assumem que conseguem perceber as influências da formação inicial na atual prática, com exceção do PP9, que afirma não reconhecer essas influências.

Ao serem novamente questionados em qual (is) momento(s) isso se revela, podemos observar que, direta ou indiretamente, os professores – psicopedagogos explicitam a importância da formação inicial no desenvolvimento de suas atividades. Isto vem ao encontro das idéias de Castanho (2001), ao explicitar que na atualidade se valoriza a formação inicial bem como a formação continuada com base na realidade da prática e na constituição da profissão docente. Assim, os entrevistados PP1 e PP2 chegam a se lembrar e a articular no trabalho de sala de aula temas específicos de suas formações de origem, sendo que a PP2 relata, ainda, que, além do curso de especialização em psicopedagogia, possui outros cursos de extensão, certamente visando a complementar a sua formação de origem para aquisição de uma melhor preparação para o trabalho em sala de aula. Já a PP3 expressa a conscientização sobre a importância refletir sobre a sua própria prática docente, para que ela atenda às necessidades e interesses de seus alunos, oportunizando novos avanços educacionais.

Temos também um grupo de entrevistados, PP4, PP5, PP7, PP8 e PP10, que relaciona as influências da formação inicial na atual prática, referindo-se às dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades aparecem compreendendo vários fatores, dentre eles os de origem cognitiva, emocional, disciplinar. Isto vem

de encontro às idéias de Visca (2002) que, ao se referir à psicopedagogia como uma área de conhecimento que favorece inter-relações com outras áreas, enfatiza que ela não deverá se prender somente à busca de respostas que envolvam a questão cognitiva de forma isolada. Ao contrário, é na interação dos vários fatores, dentre eles os de origem cognitiva, afetiva, emocional, social, familiar e neurológica, que estão as respostas mais precisas e coerentes às questões de aprendizagem.

A PP6 apresentou uma resposta diferenciada, resgatando e, ao mesmo tempo, tomando como referencial de sua atual prática os princípios norteadores de sua formação continuada. Esta entrevistada realizou a graduação e a especialização na mesma instituição de ensino, portanto partimos da hipótese de que o referencial teórico valorizado seja o mesmo. Isto se caracterizou claramente como uma tendência norteadora de sua prática.

Com isto, podemos afirmar que a formação inicial se apresenta articulada à formação continuada e que se constitui em um diferencial na prática do professor em sala de aula. Essa situação, segundo Perrenoud (2000), induz à formação de um novo perfil de professor, que deverá atender a várias exigências, dentre elas a de atualização de conhecimentos e aprendizagem contínua. Neste mesmo sentido, Perez (1999) enfatiza que a formação inicial deve propiciar um conhecimento instigador de ações que impulsionem o professor à constante necessidade de atualização. Com isso o licenciado, desde sua formação inicial, já irá buscar novas estratégias de intervenção, de cooperação, de análise, de reflexão, de pesquisa, enfim de construção de um estilo significativo de atuação.

Desta forma, o professor – psicopedagogo, no nosso entender, reúne atributos para este novo perfil de professor.

Assim, de modo geral, ao considerarmos os dados obtidos, partimos do pressuposto de que eles não poderiam diferir muito do que foi relatado, uma vez que nossos entrevistados são professores que buscaram uma formação complementar em psicopedagogia. Esses dados reforçam especialmente a concepção de que a psicopedagogia é uma área de conhecimento interdisciplinar e de que a formação do psicopedagogo decorre de uma formação anterior. Neste sentido é perfeitamente coerente que ela se insira nos cursos de especialização e que atenda aos objetivos dos profissionais da educação, especialmente dos que atuam diretamente com os alunos nos diferentes níveis da educação básica.

Na resposta à questão ***Você faz um trabalho psicopedagógico preventivo? Em caso afirmativo, como isso ocorre?***, o resultado obtido foi de que sete participantes (PP1, PP2, PP3, PP4, PP5, PP8 e PP9) realizam um trabalho psicopedagógico preventivo. Os demais, portanto, três participantes (PP6, PP7 e PP10) afirmam não realizarem um trabalho preventivo.

Assim, ao analisarmos os resultados obtidos tomaremos como referencial o que já explicitamos como trabalho preventivo em psicopedagogia. Ou seja, retomaremos as idéias Bossa (2000), que enfatiza os níveis de trabalho preventivo. Dessa forma, em nível primário, as ações ocorreriam junto aos processos educativos, visando à diminuição de possíveis problemas de aprendizagem. Em nível secundário, as ações ocorreriam visando a diminuir e ao mesmo tempo tratar os problemas de aprendizagem e, em nível terciário, elas teriam por objetivo tratar os problemas já instalados.

Em relação aos instrumentos utilizados para o diagnóstico e para a intervenção psicopedagógica, resgatamos as idéias de Rubinstein, Castanho e Noffs (2004), ao destacarem que os instrumentos utilizados no diagnóstico e na intervenção dependem do referencial teórico do psicopedagogo. Assim, vários instrumentos podem ser utilizados pelo psicopedagogo no nosso país. Dentre esses instrumentos destacamos os jogos, os brinquedos, as brincadeiras, os desenhos, as produções escolares, os questionários para entrevistas com a família, a observação, o olhar e a escuta psicopedagógica, o inventário com os registros dos dados, além de outros que se julgarem necessários. Desta forma, ressaltamos que o diferencial da prática psicopedagógica reside no como os instrumentos serão utilizados, considerando os objetivos a serem alcançados. Assim, os jogos, os brinquedos, as produções do aluno, por exemplo, podem ser utilizados inicialmente como instrumento de diagnóstico e posteriormente, junto às práticas de intervenção, como um recurso metodológico, visando à superação de possíveis dificuldades de aprendizagem.

Assim, ao observarmos as respostas, de forma geral, podemos constatar uma tendência, revelada especialmente pelos entrevistados PP2, PP4 e PP8, ao indicarem os jogos como um instrumento de diagnóstico para um trabalho psicopedagógico preventivo. Sem dúvida, os jogos podem-se constituir em um excelente instrumento para um trabalho preventivo, entretanto Lorenzato (2006) lembra que, por melhor que seja um material didático, ele não é garantia de sucesso na aprendizagem. Isto vai depender muito de como o material será utilizado. Assim, o modo de utilização de um material didático, em especial dos jogos, depende diretamente da concepção de ensino e aprendizagem do

professor. Isto reforça a idéia de que todo material didático seja ele livro didático, paradidático, jogo, música, ou qualquer outro, sempre se constituirá em um recurso auxiliar para o professor no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Nos relatos do PP1 e do PP3, podemos constatar a disponibilidade em realizar um trabalho preventivo por meio de propostas de avaliação processual. O PP3 não explicita com clareza como isso ocorre, entretanto faz referência ao trabalho com o “erro do aluno”. Isso nos leva a crer que ele toma como referencial as dificuldades dos alunos e propõe atividades diferenciadas visando à superação destas dificuldades. Desta forma, no nosso entender, ele estaria atuando em um sentido preventivo secundário, na medida em que espera que as dificuldades apareçam para depois agir. Já, para o PP2, a proposta de trabalho preventivo deverá considerar o acompanhamento dos alunos em defasagem de conteúdos, por meio da realização de trabalhos paralelos, atividades de reforço e atividades - desafios. Esta disponibilidade apresentada pela entrevistada, segundo Hoffmann (1997), é um dos principais fundamentos da ação avaliativa, por possibilitar a transformação tanto do educador como do educando. Estas atividades também estariam contribuindo para se evitar a cristalização de práticas avaliativas rotineiras e automatizadas. Assim, esta transformação não se caracteriza como algo isolado. Ela deverá ser fruto de um trabalho de conscientização dos profissionais da escola e, em especial, de um processo dinâmico de constante interação entre educador e educando. Ainda segundo este professor – psicopedagogo, o diferencial de sua prática reside na preocupação com o resgate da auto-estima do aluno. Este fator, segundo Fernandez (1990), é decisivo na

prática psicopedagógica, pois muitos alunos não acreditam no próprio potencial para a aprendizagem e, ao agirem assim, passam a considerar a hipótese do desenvolvimento de um trabalho psicopedagógico institucional a partir das possibilidades do aprendiz. Neste sentido, ressalta-se a disponibilidade afetiva do saber e do fazer reconhecendo as situações de sucesso obtidas durante o processo educacional. Um outro diferencial presente na prática deste entrevistado está no desenvolvimento de atividades que não sejam padronizadas, atendendo assim às necessidades individuais dos alunos. Esta é uma atitude muito coerente, fruto de um respeito às necessidades individuais dos alunos. Ações como estas deveriam se constituir em práticas rotineiras no desenvolvimento do trabalho do professor - psicopedagogo.

Diante disto, entendemos que este entrevistado faz do processo avaliativo uma continuidade do processo metodológico, focando o trabalho psicopedagógico preventivo, em nível primário e secundário, sendo ambos parte de um processo educacional rotineiro. Em nível primário, as ações psicopedagógicas se manifestam quando esse professor – psicopedagogo tenta evitar o surgimento de dificuldades de aprendizagem propondo estratégias de trabalho diferenciadas bem como ao tentar resgatar a auto-estima dos alunos. Ele age realizando essas atividades com a classe toda. Já o trabalho psicopedagógico preventivo em nível secundário se manifesta quando o entrevistado propõe atividades diferenciadas visando a recuperar os alunos que já apresentam dificuldades, para que eles possam acompanhar os demais alunos da própria classe.

O PP2 relata realizar o seu trabalho aliando aspectos teóricos ao desenvolvimento de atividades práticas. O trabalho psicopedagógico preventivo se

revela no cotidiano da sala de aula por meio da percepção do professor – psicopedagogo ao explicitar “*sei onde os alunos têm a tendência de apresentar dificuldades de aprendizagem*”. Neste sentido, assim como o PP1, ele também trabalha em nível psicopedagógico preventivo, visando a evitar o surgimento de possíveis dificuldades de aprendizagem. Esse profissional também apresenta clareza em relação à intencionalidade de seu trabalho com jogos. Isso, segundo Rêgo e Rêgo (2006), é condição essencial para o trabalho com materiais concretos em sala de aula. Segundo esses estudiosos, ao trabalhar com jogos, é fundamental que o professor faça uma escolha rigorosa e criteriosa do material; que ele planeje com antecedência as atividades, evitando, assim, os imprevistos; que possibilite ao aluno um tempo para a exploração do material a ser utilizado e que também estimule a participação de todos, tanto dos alunos como de outros professores da escola, para importância da utilização de materiais concretos na sala de aula. Neste sentido, o trabalho psicopedagógico preventivo estaria extrapolando os limites da sala de aula e sensibilizando a equipe docente para a importância da utilização dos jogos como recurso para o desenvolvimento uma prática preventiva.

No relato do PP4, podemos perceber a intencionalidade em desenvolver um trabalho psicopedagógico preventivo, entretanto ele não chega a explicitar como isso ocorre. Ele apenas faz referência aos jogos como material que contribui para o desenvolvimento da coordenação motora, do pensamento lógico matemático e da escrita, mas chega a detalhar suas ações.

O PP5 relaciona o trabalho psicopedagógico preventivo com a observação dos alunos, com a coleta de informações junto aos pais e com a possibilidade de

encaminhamento de seus alunos. Esse profissional, apesar de explicitar algumas práticas, também não chega a descrever como elas se concretizam. Mesmo assim, podemos perceber a preocupação com a realização de um trabalho preventivo.

Diante disto, apesar do PP4 e do PP5 afirmarem que realizam um trabalho psicopedagógico preventivo, não nos foi possível detectar ações concretas que revelassem essa realidade. Os procedimentos de observação, de entrevistas com pais, visando a conhecer a história de vida dos alunos para melhor compreender o seu desenvolvimento educacional são procedimentos incentivados por Campos (1994), porém de forma intencional, seqüenciada e a partir de objetivos claramente definidos. Para isto este estudioso recomenda que os psicopedagogos realizem um inventário para o registro dos dados observados e coletados durante determinado período. Isto contribui para a realização de um levantamento, mais real e amplo, sobre as possíveis hipóteses da não-aprendizagem. Com isto já se estaria visando uma avaliação psicopedagógica mais detalhada do aluno, o que contribuiria para a elaboração de uma proposta de intervenção com maiores chances de sucesso.

O PP8, por um lado, relata que desenvolve um trabalho psicopedagógico preventivo por meio dos jogos, não chegando a explicitar como essas ações se concretizam. Por outro lado, menciona a sua dificuldade em trabalhar preventivamente com a Educação de Jovens e Adultos – E.J.A.. Isto provavelmente ocorre em função das atividades padronizadas, previamente propostas pelo Tele-curso 2000. Neste sentido recorreremos a Corso (2004) que, mesmo sem se referir diretamente ao trabalho do professor – psicopedagogo,

destaca que os programas escolares deveriam incluir ações pedagógicas que, dentre outras, valorizassem o profissional que está atuando diretamente com o aluno para que ele possa auxiliar, prevenir ou mesmo remediar as dificuldades escolares. Este professor-psicopedagogo, ao expressar sua dificuldade em trabalhar de forma preventiva, com aquilo que estamos entendendo ser uma proposta metodológica padronizada, parece-nos realmente possuir um desafio maior. Esse desafio, dentre outras questões, inicialmente estaria relacionado ao estudo das diferentes modalidades de ensino e aprendizagem, e dos interesses e necessidades de seu público alvo. Entendemos que esta seria uma questão inicial para que, a partir desses referenciais, se pudessem encontrar alternativas mais diretas de inserção e de contato com os alunos e, só então, atuar preventivamente.

Mais uma vez, destaca-se a realização da avaliação diagnóstica, agora nos relatos do PP9. Essa idéia já havia aparecido quando o PP8, ao relatar o desenvolvimento de seu trabalho, fez menção à sondagem diagnóstica. Agora essa idéia retorna, de forma mais específica, ao articular as funções cognitivas, em nível das operações mentais, à adequação dos conteúdos de ensino, em nível de desenvolvimento do aluno. Essas idéias, no nosso entender, expressam uma tendência psicopedagógica preventiva inspirada nos pressupostos da epistemologia genética que, dentre outras questões, valoriza a relação dos níveis de estruturação cognitiva nos diferentes estágios do desenvolvimento do aprendiz. Assim, tomando como referencial as concepções de Luckesi (1999) e Hoffmann (1997) sobre a avaliação, em especial sobre a avaliação diagnóstica, temos, dentre outras questões, que ela deverá se constituir em um recurso que buscará

compreender as dificuldades dos alunos para a partir disso se propor novas oportunidades para a construção do conhecimento. Assim, esse seria o sentido fundamental da ação avaliativa que, para ser bem sucedida, implicaria a concretização de um processo dinâmico de interação entre o professor e o aluno.

Assim, diante dos dados obtidos, podemos constatar a existência de professores - psicopedagogos que apresentam maior clareza sobre a atuação preventiva, chegando a apresentar algumas ações concretas para um trabalho preventivo institucional. Isto ocorreu com o PP1 e com o PP2, que se referiram à realização de ações simples, mas eficazes aos seus propósitos. Temos os entrevistados que manifestam o interesse e até mesmo alguns recursos que poderiam ser utilizados em um trabalho psicopedagógico preventivo, mas não chegam a explicitar ações para que os mesmos se concretizem. Ou seja, eles explicitaram uma intenção, demonstraram sensibilidade para a importância do trabalho psicopedagógico preventivo, mas não chegaram a efetivá-lo. Temos também um significativo grupo representado por três dos entrevistados, que, apesar de estarem atuando como professores - psicopedagogos em instituições de ensino, afirmaram não realizarem um trabalho psicopedagógico preventivo.

Esta realidade é altamente preocupante, uma vez que a psicopedagogia institucional se caracteriza especialmente pelo desenvolvimento de um trabalho em nível preventivo. Desta forma, segundo Bossa (2000), o trabalho psicopedagógico preventivo na instituição está diretamente relacionado ao processo de ensino e aprendizagem de forma individual ou grupal. Neste sentido, caberá ao psicopedagogo, dentre outras ações, identificar as possíveis perturbações no processo educacional, atuar conjuntamente com demais

profissionais da instituição, contribuir na orientação do trabalho didático metodológico junto aos docentes, buscar melhorias educacionais. Como estamos aqui com um grupo de professores – psicopedagogos, entendemos que ações como estas, além de outras, que considerassem especialmente a questão metodológica, afetiva, o envolvimento dos pais e familiares bem como dos demais profissionais da escola, deveriam ser uma constante na rotina de possibilidades de trabalho dos entrevistados.

A concepção que se tem de trabalho preventivo institucional ainda parece estar relacionada à de assessoria, de consultoria psicopedagógica. Segundo Tonet (2004), neste trabalho o psicopedagogo presta assistência ao trabalho do professor, da equipe da escola, e do gestor. Essa assessoria, dentre outras questões, envolve orientações e incentivos para o desenvolvimento de novos estudos com os profissionais da escola, bem como com a busca por metodologias diferenciadas de trabalho, para que elas se revertam em melhorias no processo educacional. Entretanto muitas destas ações poderiam ser realizadas diretamente, sem a necessidade de assessoria, pelo professor – psicopedagogo.

Diante disto, entendemos como de fundamental importância que os professores – psicopedagogos, que apesar de inseridos em instituições escolares não se propõem a desenvolverem um trabalho preventivo, sensibilizem-se para a importância do mesmo. Não nos cabe aqui, frente aos dados obtidos, emitir um julgamento sobre o contexto que envolve esta polêmica questão. Entretanto, nos sentimos à vontade para questionar especialmente os possíveis fatores que estariam relacionados ao fato da não-inserção de um trabalho psicopedagógico preventivo na prática de professores - psicopedagogos. Neste sentido,

apresentamos algumas hipóteses que poderiam contribuir com esta situação, não de forma isolada, mas sim no seu conjunto, até porque muitas delas são decorrentes de manifestações associadas. Destacamos, dentre outras as hipóteses que perpassam pela ausência de: referenciais para um trabalho preventivo, advindas do próprio projeto e da instituição de formação do psicopedagogo; grupos de estudos visando à continuidade da construção do conhecimento e também para trocas de experiências em psicopedagogia institucional; propostas de projetos da própria instituição, juntamente com seus professores – psicopedagogos, que se relacionem ao desenvolvimento de ações psicopedagógicas no interior da sala de aula; articulação do projeto institucional com a realidade da sala de aula; um maior número de estudos e pesquisas que realmente sejam significativos ao cotidiano escolar e que atinjam os espaços institucionais. Muitas destas hipóteses que apresentamos também já foram abordadas por Bossa (2000), Rubinstein, Castanho e Noffs (2004), Massini (2006), ao defenderem a necessidade de: uma formação mais consistente, para o psicopedagogo, advinda dos cursos de especialização em psicopedagogia; revisão dos currículos e dos projetos pedagógicos de muitas escolas que se apresentam inadequados à realidade educacional; formação de uma equipe interdisciplinar de trabalho nas próprias escolas; ampliação das pesquisas, especialmente das que abordem temas relacionados ao diagnóstico e intervenção na área de psicopedagogia.

Com isto, enfatizamos a relevância do desenvolvimento de um trabalho institucional preventivo com o próprio professor – psicopedagogo, já que é ele que está diretamente em contato com os alunos, com os pais ou familiares. Também é

ele que cria laços afetivos no desenvolvimento do trabalho cotidiano, é ele que tem a oportunidade de melhor conhecer as dificuldades, as possibilidades, as necessidades, os interesses, as instabilidades de seus alunos. Tudo isto sem que necessite de intermediários para que possa melhor avaliar e intervir psicopedagogicamente. Não estamos descartando, com isto, a importância de um trabalho interdisciplinar, até porque a psicopedagogia é uma área de conhecimento interdisciplinar e o trabalho com uma equipe interdisciplinar, em muitos casos, é fundamental. Estamos, sim, atentando para a importância do trabalho do professor – psicopedagogo, não esquecendo os seus limites, mas também não ignorando as suas possibilidades, especialmente em um trabalho preventivo.

Atuação do professor-psicopedagogo

Na seqüência, os entrevistados foram questionados sobre: ***Qual(is) procedimento(s) diagnóstico(s) você usa para a realização da intervenção psicopedagógica?***

Os procedimentos diagnósticos indicados pelos entrevistados foram organizados no quadro a seguir, sendo posteriormente analisados. Vários procedimentos foram citados, mas, dentre eles, as atividades de leitura e escrita bem como os jogos se destacaram como os preferidos.

Quadro 7 – Procedimentos diagnósticos mais utilizados pelos professores – psicopedagogos**Procedimentos Diagnósticos Mais Utilizados**

-
- Leitura
 - Escrita
 - Atividades matemáticas
 - Atividades lúdicas
 - Representações
 - Dramatização
 - Desenho
 - Brincadeiras
 - Entrevistas com pais
 - Entrevistas com o aluno
 - Observação
 - Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem – L.P.A.D.
-

Diante dos resultados obtidos, pode ser constatada a dificuldade de muitos dos entrevistados em relatarem ou até mesmo de situarem e se posicionarem sobre a utilização de procedimentos para um diagnóstico institucional. Isto se revela quando os professores – psicopedagogos confundem procedimentos e materiais utilizados. Assim temos entrevistados que, diante da solicitação de registrarem os procedimentos mais utilizados, indicaram materiais, tais como: notícias de jornais e revistas; atividades que envolvem o uso da visão, da audição, de coordenação motora grossa e fina; histórias clássicas e em quadrinhos.

Assim, ao resgatar o que o PP1 destacou como sendo procedimento para o diagnóstico, podemos constatar a presença de histórias clássicas, em quadrinhos, infantis e pessoais. As histórias podem se constituir em excelentes materiais para o diagnóstico, na medida em que permitem o desenvolvimento da criatividade, do “faz de conta”, da troca de papéis da criança com os personagens. Entretanto, a leitura destas histórias, a escrita, a dramatização, a representação, dentre outros, é que se constituiriam nos procedimentos para um diagnóstico. Neste sentido, muitas das histórias pessoais podem ganhar vida nas histórias clássicas. A forma

de trabalho oral e escrita registrada pela entrevistada também pode possibilitar uma avaliação em termos do desenvolvimento cognitivo, no que se refere à oralidade e à escrita dos alunos.

Esta entrevistada também afirma usar como procedimento a observação do “*desenvolvimento do aluno, o seu interesse, a sua atenção, a sua persistência, na realização das atividades*”, ressaltando com muita propriedade que não emite pareceres quando tem dúvidas ou, como ela mesmo expressa, em função de um “*achismo*”. Questionamos este posicionamento, uma vez que a entrevistada não chega a relatar ações concretas sobre a emissão de pareceres para se evitar o que ela mesma chamou de “*achismos*”. Entendemos que, por um lado, ela apresenta a preocupação de evitar a chamada “*rotulação*” do aluno, mas, por outro lado, não chega a propor como isto poderia ocorrer.

O PP2 relata utilizar como procedimentos para o diagnóstico, diversos tipos de jogos, os livres, os de regras, os matemáticos. Ele também não difere procedimentos de materiais e, dessa maneira, esses materiais certamente se vinculam ao desenvolvimento de atividades lúdicas, visando a uma melhor avaliação do aluno. Esse profissional também trabalha com a observação e toma como referencial as queixas do aluno. Isto nos remete às idéias de Weiss (1999), ao destacar que o diagnóstico psicopedagógico consiste em uma investigação, em uma pesquisa do que não vai bem. Ele vem para esclarecer uma queixa que geralmente parte do aluno, da família ou da escola. Este entrevistado também se refere à realização de entrevista com os pais, com o aluno, além de conversas com outros colegas professores, provavelmente visando a obter mais informações sobre o aluno.

Diante do exposto, este entrevistado apresenta o cuidado de trabalhar com várias estratégias e somente depois de esgotadas as várias frentes de investigação é que ele irá propor uma intervenção psicopedagógica. Tudo indica que a proposta de diagnóstico deste professor – psicopedagogo toma como referencial a seqüência utilizada por Weiss (1999), que considera as seguintes etapas: entrevista familiar, anamnese; sessões lúdicas; provas e testes (como complementação, se houver necessidade); síntese diagnóstica (prognóstico) e devolução dos resultados. Essa seqüência, dentre outras, é tradicionalmente utilizada para diagnóstico em clínicas psicológicas e adaptadas para as psicopedagógicas. Entretanto, este professor - psicopedagogo, mesmo sem empregar a denominação usual, parece fazer uma adaptação da mesma aos seus objetivos e utilizá-la com muita propriedade na instituição. Isto comprova que muitos dos vários instrumentos que são utilizados na avaliação clínica podem também ser utilizado na avaliação institucional, respeitando-se obviamente a competência e a preparação dos profissionais que utilizam esses instrumentos, ou seja, os limites impostos pela própria formação e pelas áreas de conhecimentos destes profissionais. Este entrevistado apresenta um bom referencial sobre as oportunidades de realização de um diagnóstico, ao articular os conhecimentos específicos do componente curricular que ministra às diversas frentes de investigação para então propor uma avaliação diagnóstica que considere a possibilidade de realização de um trabalho preventivo institucional.

Ao relacionar a importância dos procedimentos diagnósticos no seu trabalho com processo de alfabetização para as séries iniciais, o PP3 enfatiza a análise do desenvolvimento educacional da criança. Desta forma ela desencadeia

uma ação e não um procedimento. Embora não esteja claramente explicitado, a análise certamente será decorrente de suas observações que tomarão como referencial a realização de atividades rotineiras pelos alunos. Ela também relata utilizar como procedimento para diagnóstico as atividades lúdicas. Juntamente a isto, ela ainda aponta como sendo procedimento diagnóstico a ação de levar o aluno a perceber a importância da organização pessoal dos materiais e dos cadernos. Mais uma vez torna-se explícita a confusão entre procedimentos, materiais e ações a serem realizadas. Esta professora – psicopedagoga atua em séries iniciais, provavelmente com crianças entre seis e sete anos, que ainda estão no início do processo de alfabetização e as atividades lúdicas, apesar de simples, para esta faixa etária podem-se constituir em procedimentos de diagnósticos adequados. Segundo Moojen (2004), a utilização de atividades lúdicas é uma prática comum, na medida em que a avaliação diagnóstica deverá ser a mais abrangente possível, além de desenvolvida com grande frequência.

Situação semelhante ocorre com os participantes PP4, PP5 e PP7, que também indicam como procedimentos para o diagnóstico a observação, as atividades lúdicas, os desenhos, as atividades para o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança, enfim, atividades relacionadas ao cotidiano do trabalho docente. Entretanto, tudo indica que esses professores – psicopedagogos fazem com que estas atividades ganhem novos sentidos, a partir de objetivos que se articulem a um trabalho psicopedagógico institucional. Desta forma, as atividades propostas se constituem em instrumentos de referência para o auxiliar no diagnóstico institucional preventivo.

Isto vem ao encontro das idéias de Teberosky (1993), que, ao focar o desenvolvimento de um trabalho psicopedagógico no contexto das séries iniciais, indica a importância de que o professor ofereça uma grande diversidade de situações e de utilização de materiais que envolvam a exploração da linguagem oral, escrita e matemática. Isto facilita a observação e auxilia na interpretação das respostas das crianças, além de se tornar importante referencial para o desenvolvimento de novas propostas de aprendizagem, ao considerar a real situação de cada criança, suas expectativas e necessidades. Durante a realização das atividades, a aproximação, o direto acompanhamento do professor – psicopedagogo junto à criança, bem como os registros sobre o desenvolvimento cognitivo, necessidades, brincadeiras, preferências, situações de medo ou prazerosas, dentre outras, também se constituem em excelente instrumento para auxiliar na avaliação diagnóstica. Assim, estes entrevistados demonstram uma pré-disposição em realizar uma avaliação diagnóstica preventiva, aparentemente coerente com a faixa etária de seus alunos e com a utilização de procedimentos comuns a sua realidade educacional.

O PP6 relata que, depois de sua formação como psicopedagoga, passou a nortear a sua prática considerando as dúvidas, o ritmo, os progressos dos alunos. Ele afirma não utilizar nenhum procedimento preventivo além das atividades realizadas pelo aluno. Talvez este professor – psicopedagogo não tenha consciência, mas, ao passar a desenvolver seu trabalho considerando as possibilidades dos alunos, ele certamente está atento para os possíveis fatores que dificultariam o desenvolvimento educacional dos mesmos.

Em um trabalho psicopedagógico, segundo Goulart (2000), é fundamental que acreditemos nas possibilidades do ser humano. Isto viria a impulsionar novas conquistas educacionais, além de estimular a confiança do próprio indivíduo que, muitas vezes, abandona a realização de algo, sem sequer tentar uma única proposta de execução por antecipadamente já se julgar inábil para realizá-la. Diante disto, ao considerar os progressos, as possibilidades dos alunos, entendemos que o PP6 também está fazendo das atividades rotineiras um procedimento para auxiliar no diagnóstico institucional preventivo.

Temos em PP8 o desenvolvimento de um trabalho com as mesmas áreas de conhecimentos relativas ao Ensino Fundamental, porém em realidades de ensino totalmente diferenciadas. Em uma das realidades ele atua com crianças valorizando como procedimento diagnóstico a observação. Isto, segundo este professor – psicopedagogo, estaria ocorrendo ao observar no desenvolvimento das atividades educacionais as atitudes do aluno, a demonstração de interesse, os relacionamentos com os colegas. Já com a E.J.A. ele relata observar e avaliar por meio da utilização de recursos como jornais e revistas. Esses materiais auxiliariam na avaliação das dificuldades em leitura e escrita. Este entrevistado também relata que tanto no grupo das crianças como no grupo dos jovens e adultos valoriza todas as atividades realizadas pelos seus alunos.

Assim, o PP8, bem como outros entrevistados, utilizam a observação como procedimento para o diagnóstico de possíveis situações de insucessos. Esta prática será de fundamental importância para o processo de intervenção psicopedagógica. Entretanto, como advertem Fernandez (1990), Barbosa (2001) e Visca (2002), a observação não deve ser uma ação isolada, mas sim integrada a

um processo que considere várias outras ações. Dentre essas ações, destacamos a entrevista, as relações afetivo-emocionais, a avaliação do material didático, da metodologia de trabalho e da proposta pedagógica da instituição.

No que se refere ao grupo de jovens e adultos os instrumentos utilizados para o diagnóstico são os jornais e as revistas, provavelmente, dentre outros. Com isto, esta professora - psicopedagoga parece atentar para a importância de considerar informações da atualidade, da realidade deste segmento educacional, no planejamento de suas ações. Segundo Callai (2003), neste segmento educacional, o planejamento adequado das ações, a proposta de instrumentos para viabilizá-la, a observação sistemática bem como os registros sobre o desenvolvimento da aprendizagem são condições imprescindíveis no trabalho dos educadores. Em especial do professor – psicopedagogo que, ao atuar em uma realidade diferenciada, deve considerar que está frente a alunos que, por diversos motivos, não tiveram oportunidade de frequentar o ensino regular, mas que encontram agora um espaço formal para que possam atender as suas necessidades de aquisição de conhecimentos.

Neste sentido, o professor - psicopedagogo poderá contribuir ao auxiliar o aluno a reencontrar o prazer de aprender e, ao mesmo tempo, de perceber a importância do conhecimento. Para isto são necessários estudos, pesquisas, e muita sensibilidade para a proposição de ações diferenciadas que extrapolem os espaços dos conhecimentos formais de sala de aula. Desta forma se torna necessária a realização de ações para a construção de valores como cidadania, convívio social, autonomia, dignidade, auto-estima, preparação tanto para a vida

do trabalho como para a vida em comunidade, dentre outras que se façam significativas para este segmento educacional.

De maneira clara, posicionada frente aos outros entrevistados, no que se refere à utilização de procedimentos para o diagnóstico, a PP9 relata utilizar os procedimentos avaliativos do potencial cognitivo propostos pelo psicólogo e pedagogo israelita Reuven Feuerstein.

Não temos, por objetivo, neste trabalho, apresentar a proposta de Reuven Feuerstein, e muito menos o objetivo de analisá-la, apresentando referências de outros pensadores que as defendem e que as refutam. Destacaremos somente algumas de suas idéias, em função de terem sido relatadas pela PP9. Assim, temos que este estudioso, dentre outros trabalhos, atuou junto a crianças e adolescentes, filhos de emigrantes, que apresentavam baixos índices de aproveitamento escolar e com crianças com necessidades especiais. Dentre outras questões, com o objetivo de avaliar o potencial cognitivo, Feuerstein propõe o que denominou como “Learning Potential Assessment Device” - L.P.A.D., ou também chamada de Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem.¹³

Assim, segundo Feuerstein (1997), no diagnóstico intelectual não se deve considerar somente a avaliação do momento atual do ser humano, mas é necessário que se avalie suas condições latentes objetivando uma possível modificação cognitiva. Desta forma, por meio da L.P.A.D., poder-se-ia avaliar o grau de modificabilidade do indivíduo frente a determinada situação de

¹³ Várias obras abordam a Proposta de Feuerstein; dentre elas destacamos:
- FEUERSTEIN, R. *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva-educación cognitiva*. Zaragoza: Meira. 1994.
- SANCHEZ, M.D.P. *Modificabilidade cognitiva y P.E.I.* Madrid: Bruno. 1989.

aprendizagem. A partir desta avaliação seriam aplicados os instrumentos específicos do Programa de Enriquecimento Instrumental – PEI. A intervenção psicopedagógica estaria ocorrendo por meio da aplicação deste programa visando a mediar os processos de aprendizagem dos indivíduos. Esta experiência é denominada Experiência de Aprendizagem Mediada – EAM, pois envolve a mediação cognitiva de pessoas significativas ou próximas da criança.

Ao utilizar a expressão modificabilidade, Feuerstein (1997) esclarece que não está se referindo a idéias que remetam à concepção behaviorista, mas sim a condições cognitivas estruturais que indicam as transformações qualitativas no desenvolvimento da criança. Para ele a modificabilidade é uma característica que possibilita a tomada de decisões de maneira consciente e precisa.

Outra expressão utilizada por Feuerstein (1997) e retomada a título de elucidação, pelo próprio, refere-se à idéia de mediação. Ao se referir à experiência de aprendizagem mediada, ele enfatiza a relevante contribuição dos mediadores próximos à criança. Dentre esses mediadores, são destacados os pais, os irmãos, ou outra pessoa considerada importante para o aluno. Assim a função do mediador seria a de selecionar e organizar as ações mais apropriadas para estimular o desenvolvimento cognitivo do aprendiz¹⁴.

Segundo o próprio Feuerstein (1997), a inspiração dos referenciais teóricos da experiência da aprendizagem mediada, está nos estudos de Piaget e de

¹⁴ Tanto as concepções como as relações que envolvem as expressões modificabilidade e mediação, utilizadas por Feuerstein, são alvo de novos estudos e análises de vários pesquisadores, dentre eles, de:

- FONSECA, V. *Educação especial: programa de estimulação precoce- uma introdução as idéias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

- BEYER, H.O. *O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotsky e Piaget*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

Vygotsky. Em especial nos estágios de desenvolvimento cognitivo e nas mediações desenvolvidas no grupo social.

Segundo Beyer (1996), o P.E.I. apresenta como principal objetivo ampliar as oportunidades de aprendizagem por meio do contato direto da criança com o meio. Isto viria a incentivar o desenvolvimento da autonomia da criança para a aprendizagem. O PEI se constitui de tarefas organizadas em instrumentos, para a criança desempenhar. Os instrumentos, dentre outros objetivos, incentivam os alunos à formação de conceitos, à aplicação dos mesmos, à apresentação dos dados, a escolher quais dados são mais relevantes e a refletir sobre as respostas.

Como não temos a intenção de ampliar nossos estudos sobre a proposta de Feuerstein, apenas situamos alguns aspectos referentes a L.P.A.D., em função de terem sido citados pela PP9, ao retomarmos os relatos da entrevistada. Assim, diante do exposto, podemos constatar que esta professora – psicopedagoga indica alguns dos objetivos presentes nos procedimentos diagnósticos, expressos pelo P.E.I. Ela, entretanto, não chega a explicitar nenhuma das tarefas, como denomina Feuerstein, que considerem os objetivos apontados. Por exemplo, uma das primeiras tarefas do P.E.I. compreendidas na L.P.A.D. está relacionada à capacidade de encontrar semelhanças e diferenças entre dois ou mais objetos ou acontecimentos e a seguir descrevê-las. Isto envolveria objetivos como: identificação, decodificação, comparação, classificação, codificação, análise, síntese, raciocínio hipotético, diferenciação, além de outros. Desta forma, apesar da entrevistada ter apontado os procedimentos, ela não chega a explicitar como ocorre a sua aplicação.

Podemos observar claramente a influência de uma tendência psicopedagógica inspiradora da prática desta professora – psicopedagoga. Ao tomar como referencial os princípios de Reuven Feuerstein, ela assume a experiência de aprendizagem mediada como pressuposto básico no trabalho com o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, em sala de aula.

O PP10 deposita no psicopedagogo que atua junto à clínica a responsabilidade pela realização do diagnóstico e da intervenção direta. Ao mesmo tempo em que age assim, relata que sua formação o faz se sentir preparado para ajudar na intervenção de crianças com dificuldades de aprendizagem por meio da proposição de situações conflitantes. No nosso entender, este profissional apresenta uma idéia confusa do próprio sentido da avaliação e intervenção psicopedagógica, uma vez que destaca a intervenção, mas não a avaliação, e muito menos as suas contribuições como professora ao avaliar os alunos. Isto vem a ser coerente com as respostas já apresentadas anteriormente, por este mesmo profissional, que já havia relatado a importância de encaminhar os alunos que apresentam dificuldades a diversos profissionais especializados e de não realizar um trabalho psicopedagógico preventivo. Segundo Fernandez (1990) os diversos profissionais podem e devem atuar juntos, tanto na clínica como na instituição, enfatizando ainda que o referencial tanto para o atendimento clínico como para o trabalho na instituição está principalmente na família e na escola. Diante disto, podemos constatar que este professor – psicopedagogo ignora a possibilidade de realização de um trabalho psicopedagógico preventivo com seus alunos.

De modo geral, diante dos dados obtidos junto aos entrevistados, podemos constatar inicialmente a dificuldade em situar no que consiste um procedimento de diagnóstico. Constatamos também a tendência de confundir procedimentos com materiais a serem utilizados, bem como a disposição de se empregar determinados procedimentos como as atividades lúdicas e a observação com o objetivo de auxiliar na avaliação do aluno. Assim, segundo Moojen (2004), a avaliação psicopedagógica compreende várias formas de ações e decisões. A utilização delas irá depender fundamentalmente da formação e da postura teórica, de cada psicopedagogo¹⁵.

Desta forma, ao se realizar um diagnóstico, é necessário um longo e criterioso período de avaliação. Neste período devem ser consideradas as diferentes frentes de investigação, dentre elas a escola, a família, as relações sociais, os interesses pessoais e outros. Também deve ser analisada a possibilidade de se recorrer à avaliação de outros profissionais em função das necessidades apresentadas.

O contexto relatado por nossos entrevistados também vem ao encontro das idéias de Rubinstein, Castanho e Noffs (2004), ao focar que, no Brasil, as práticas avaliativas e de intervenção psicopedagógica são extremamente variadas. Os psicopedagogos ancorados em suas formações, em seus referenciais teóricos

¹⁵ Vários estudos abordam a ação psicopedagógica em sala de aula, enfatizando procedimentos para a realização do diagnóstico psicopedagógico. Dentre estes estudos destacamos os de:

- FERREIRA, M. Ação psicopedagógica na sala de aula: uma questão de inclusão. São Paulo. Paulus. 2001.

- MOOJEN, S. Diagnósticos em Psicopedagogia. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, n. 66, v. 21, 2004, p. 245-255.

- POLITY, E. Intervenções multidisciplinares na escola: uma visão psicopedagógica. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, n. 65, v. 21, 2004, p. 135-145.

desenvolvem um estilo próprio de avaliação e intervenção psicopedagógica. Ela ainda explicita que, apesar das particularidades, podemos encontrar pontos comuns na prática psicopedagógica brasileira. Isso se revela especialmente na opção em atuar utilizando recursos como os jogos, a observação, o P.E.I., os projetos de trabalho.

Os dados obtidos também revelam a clara preocupação com a avaliação das dificuldades em áreas específicas de conhecimentos como língua portuguesa e matemática, nas séries iniciais do processo de escolarização. Ao se referir à avaliação das dificuldades de aprendizagem, especialmente no início do processo de escolarização, visando ao diagnóstico e à intervenção psicopedagógica, Moojem (2004) propõe que o psicopedagogo faça um relatório do processo de avaliação psicopedagógica. Assim, após serem esgotados os procedimentos psicopedagógicos avaliativos, o relatório deverá explicitar o desempenho do aluno na leitura e na escrita, em matemática, em nível de pensamento, as situações bem sucedidas, prazerosas ou indesejadas, enfim, as informações que julgar relevante. Ao final do processo seria importante que o psicopedagogo levantasse algumas hipóteses, fundamentadas nos resultados obtidos.

Os procedimentos e encaminhamentos apresentados podem perfeitamente se aplicar ao professor – psicopedagogo que, especialmente por estar diariamente em contato com o aluno, pode registrar detalhes e particularidades que certamente contribuirão para um relatório mais preciso e detalhado. Ressaltamos aqui o cuidado que este profissional deverá ter para que, diante de todo um processo avaliativo, jamais “rotule” o aluno. Com isto, ele deverá reconhecer os limites de sua prática e diante de determinadas situações analisar suas

possibilidades, dispondo-se a compartilhar suas incertezas com outros profissionais.

A seguir os professores - psicopedagogos foram convidados a relatarem uma intervenção psicopedagógica, por meio da seguinte solicitação: ***Relate uma intervenção psicopedagógica que você realizou e que considerou bem sucedida.***

Ao relatarem as propostas de intervenção psicopedagógica que julgaram bem sucedidas, muito dos professores – psicopedagogos a fizeram em várias instâncias de intervenção, ou fizeram menção à importância disto. Desta forma eles mencionaram ou abordaram as intervenções realizadas diretamente com os alunos, com os pais, com outros profissionais. Os entrevistados também utilizaram ou mencionaram a importância da utilização de vários recursos. Assim, para melhor compreensão da abrangência das intervenções, organizamos um quadro com os recursos relatados pelos participantes, sendo:

Quadro 8 – Propostas de intervenção e recursos mais utilizados pelos entrevistados

Proposta de Intervenção	Recursos Utilizados
Com os alunos	<u>Recursos Cognitivos</u> : histórias, caderno, lousa, leituras, figuras, representações gráficas, materiais concretos para alfabetização, atividades pedagógicas. <u>Situações que envolvem</u> : a afetividade, o estímulo, a observação, a auto-avaliação.
Com os pais	Conversas informais, entrevistas.
Com os demais profissionais	Trabalho integrado.

Assim, diante da apresentação geral das propostas e dos recursos, analisaremos os relatos dos entrevistados, iniciando pelo PP1 que no nosso entender apresenta uma concepção de intervenção coerente, atual e diretamente

relacionada às suas necessidades. O diferencial já começa no próprio ato de considerar a possibilidade de intervenção psicopedagógica com caráter disciplinar e pedagógico, junto aos seus alunos em sala de aula.

Para isto, ele utiliza como principal recurso as histórias, apresentando um novo sentido a um trabalho que poderia ser rotineiro, mas que desta forma assume um sentido mais amplo. Assim, ao mesmo tempo em que trabalha questões relacionadas ao seu conteúdo específico, este entrevistado apresenta o que entendemos como uma postura psicopedagógica. Esta postura se revela pela diferenciação das atividades que realiza ao se propor a abordar as dificuldades pedagógicas e/ou disciplinares por meio de histórias, dramatizações, desenhos, além de outros instrumentos. Este professor – psicopedagogo também desenvolve seu trabalho de forma individual e em grupo em função das dificuldades apresentadas pelo aluno. Ora reúne grupos que apresentam as mesmas dificuldades, para a realização de trabalhos específicos, ora mescla os grupos para a realização de trabalhos únicos, provavelmente possibilitando a interação dos alunos com dificuldades junto aos alunos que não apresentam determinadas dificuldades. Neste sentido ele não expõe seus alunos a situações constrangedoras, mas trabalha com as necessidades, com as possibilidades, com os avanços dos mesmos.

Esse professor - psicopedagogo também parece muito consciente de sua prática, ao relatar que, frente a questões disciplinares, não faz “sermões” e nem dá conselhos, pois sua experiência já mostrou que essas práticas não apresentam resultado. Ele trabalha com histórias sem finais, visando conscientizar o aluno provavelmente sobre questões que envolvem responsabilidades, ética, valores,

além de outras atitudes e situações de sala de aula. Não pretendemos ampliar nossas considerações sobre o tema disciplina na sala de aula, até porque o que para muitos pode ser considerado como situações anárquicas, confusas, revelando atitudes de indisciplina, para outros podem ser consideradas normais. Entretanto relacionaremos a situação relatada por este entrevistado, com as possíveis contribuições da psicopedagogia. Assim, segundo as idéias de Lemos (2007), o trabalho psicopedagógico na instituição contribui para a prevenção ou diminuição das dificuldades de aprendizagem objetivando favorecer um ambiente educacional saudável que não estimule os bloqueios ou limitações da aprendizagem. Esses bloqueios ou limitações podem ser ocasionados por relacionamentos e atitudes agressivas, quer seja de forma físicas ou verbais, constantes conversas paralelas, desrespeito com os colegas e professor, além de outros que podem comprometer o processo educacional.

O PP4 também relata que as histórias fazem parte de um trabalho de intervenção bem sucedida. Ele, apesar de ter sido muito sucinto em seus registros, não propiciando muitos elementos para a análise, parece fazer uma mescla de figuras e pequenos textos visando com isto a que o aluno proponha uma seqüência para as histórias. Temos a impressão de que ele faz isso de forma individual para os alunos que apresentam dificuldades em leitura e escrita. De qualquer forma ele associa as histórias com o trabalho de intervenção psicopedagógica.

Ao relatar a intervenção que considerou bem sucedida, o PP2 destaca que ela se vinculou a um determinado conteúdo específico, no caso a geometria. A situação proporcionou um envolvimento maior tanto de sua parte como por parte

dos alunos especialmente por se sentirem valorizados como pessoas. Este entrevistado também parece ter sido muito cauteloso ao realizar o diagnóstico frente a uma situação de dúvida, sem, contudo, expor as suas preocupações aos alunos, apresentando, assim, a disponibilidade de acompanhar o grupo que apresentava dificuldades, não somente na classe, mas também em situações extraclases.

Ao avaliar o processo realizado, este professor – psicopedagogo conclui que os alunos melhoraram não somente no que se refere aos conteúdos específicos, mas também em relação à integração, a melhorias no relacionamento. Provavelmente ele também deve ter realizado algum tipo de avaliação com os alunos e com outros colegas professores, ao indicar que os alunos *“chegaram a dizer que nenhum professor havia dado tanta atenção a eles”*, e ao referir que *“segundo os outros docentes da escola, eles até apresentaram melhoras em termos sociais.”*

Diante disto, podemos constatar, nas ações deste professor – psicopedagogo, uma seqüência que julgamos muito coerente e, ao mesmo tempo, com influências dos pressupostos psicopedagógicos. Isto se revela pela percepção de uma situação problema, pela proposta de diagnosticá-la, pela proposição de alternativas de intervenção visando a superá-la e pela proposta de avaliá-la. Em relação à avaliação da intervenção realizada, destacamos o cuidado deste entrevistado, ao considerar neste processo as diversas frentes de avaliação, ou seja, com os alunos e com os demais professores. Ele ainda apresenta a sensibilidade de se auto-avaliar e expressar que *“jamais agiria assim há dez anos atrás”*, atribuindo esta mudança às influências adquiridas com os conhecimentos

psicopedagógicos. Suas ações comprovam a possibilidade que se constitui o trabalho do professor – psicopedagogo em sala de aula.

Nos relatos dos PP3, PP8 e PP9 podemos constatar em comum a situação de estarem trabalhando com alunos em defasagem de conteúdos esperados para a série que estão freqüentando. A PP3 relata que considera como intervenção bem sucedida o trabalho com uma criança no início do processo de alfabetização e seu esforço para que este aluno possa acompanhar os demais alunos da sala de aula. A sua proposta de intervenção se inicia a partir do reconhecimento da situação anterior do aluno, das avaliações que realizou, constatando as dificuldades do mesmo, das intervenções com diversos materiais pedagógicos. Ao mesmo tempo em que situa os avanços conseguidos, a entrevistada, em função do constante diagnóstico realizado, já projeta os novos desafios a serem enfrentados. Ela também situa o seu trabalho de intervenção como uma meta a ser conseguida em longo prazo, considerando a possibilidade de um trabalho em conjunto com outros profissionais. A importância do trabalho integrado já foi apontada por Barbosa (2001), Visca (2002), Saravali (2004) dentre outros, como um dos diferenciais da prática do psicopedagogo. Neste momento, entretanto, retomamos e ampliamos estas idéias destacando a relevância de que o professor – psicopedagogo realize um trabalho diagnóstico e de intervenção, articulado com as equipes interna e externa da escola.

A equipe interna da escola é constituída por todos os profissionais que atuam no interior da mesma, ou seja, dos professores, coordenadores, orientadores, gestores, funcionários. A equipe externa pode ser constituída de profissionais de áreas afins, além dos pais ou familiares, que também irão

colaborar para o diagnóstico e para as propostas de intervenção junto à criança. Assim a PP3 demonstra sensibilidade ao considerar as diversas possibilidades de trabalhar de forma conjunta não ignorando a probabilidade de uma intervenção conjunta no caso de seu aluno com defasagem dos conteúdos esperados para determinada série.

A PP8 apresenta uma situação semelhante à da PP3, ao receber em sua sala de aula uma criança com defasagem de conteúdos para a série. Essa criança já veio de outra instituição de ensino, com uma avaliação de hiperatividade. Diante da situação, a professora – psicopedagoga passa a observar a criança em situações de sala de aula, nos intervalos, nos seus relacionamentos, passa também a interagir mais com ela. Juntamente a isto, realiza uma entrevista, ou uma conversa informal, porém intencional com a mãe e ao final percebe que a criança, embora cursasse uma série que já exigia evoluções no processo de alfabetização, ela não estava alfabetizada.

Diante da situação, a PP8 usa a estratégia de fazer uma espécie de pacto, de acordo com a criança e juntamente a isto combina com a própria criança as estratégias previstas para a intervenção. Com isto, este professor – psicopedagogo propõe em alguns momentos atividades diferenciadas para a classe e em outros momentos atividades especialmente para a criança. O entrevistado demonstra a preocupação de não expor as possíveis limitações da criança e nem de diferenciá-la ou excluí-la das demais crianças.

Apesar de relatar a intervenção que considerou bem sucedida de forma sintética, a PP9 registra a situação da aluna que, apesar de participar do projeto de inclusão proposto pela escola, não apresentava avanços educacionais.

Entretanto, ao realizar a avaliação diagnóstica a professora – psicopedagoga percebe que a criança apresentava um desenvolvimento educacional muito aquém da série que estava freqüentando. A partir disso, ela propõe intervenções e constata avanços de origem emocional, cognitiva e comportamental.

Diante da situação gostaríamos de retomar a idéia de encaminhamento de crianças para projetos de inclusão, reforço, recuperação ou outros propostos pela escola e destinados aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Não vamos aqui analisar os critérios utilizados para o encaminhamento dos alunos, muito menos as atividades propostas nestes projetos. Entretanto, atentamos para a eficácia destes programas para alunos com diversificados problemas, originados por diversas causas, que estariam ocasionando variadas situações de insucessos escolares. Neste mesmo sentido, segundo Torres e Ciasca (2007), ao se encaminhar alunos para programas de reforço ou recuperação, é fundamental que se considere que esses programas necessitam de estudos mais sistemáticos. Deve ser avaliada a sua eficiência não somente na possível obtenção de sucesso pela criança, mas também no que se refere aos aspectos psicológicos da criança, uma vez que as crianças que não obtêm um resultado favorável podem se sentir incapazes, frustradas, podendo inclusive provocar situações de isolamento. Neste sentido, esses programas estariam produzindo o efeito contrário ao esperado.

Assim, ao retomamos os relatos das propostas de intervenção dos PP3, PP8 e PP9, que apresentam por foco as dificuldades de aprendizagem causadas pela defasagem de conteúdos e desenvolvimentos esperados para determinadas séries, recorreremos as idéias de Corso (2007) que parte do

pressuposto de que esta situação é um processo amplo que considera diferentes aspectos. Dentre esses aspectos podem estar os de origem orgânica, motora, cognitivos, emocionais, sociais, que podem se apresentar interligados, interdependentes. Desta forma, quanto mais amplo for o processo avaliativo, maior serão as oportunidades de obtenção de sucesso no desenvolvimento da intervenção psicopedagógica.

Os entrevistados PP6 e PP10 somente se reportam à realização de intervenção bem sucedida por ocasião de seus cursos de formação, portanto enquanto ainda eram alunas. Por meio da frase *“Na minha vida profissional, algumas atividades proporcionadas como intervenção são dadas para o aluno, mas percebo que a atuação psicopedagógica vai muito mais além”*, associada à justificativa de que é difícil atuar individualmente em uma classe numerosa, temos a impressão que a PP6 demonstra sensibilidade e interesse na realização de propostas de intervenção psicopedagógica. Entretanto, apesar do suposto interesse, ela não chega a concretizá-las.

Entendemos que não nos cabe emitir um julgamento sobre a questão, até porque não temos elementos para isto, porém atentamos para a importância de um trabalho envolvendo os diversos segmentos da escola. Neste sentido, o trabalho conjunto, por meio de estudos, de investigações de situações particulares, bem como o compartilhar as dúvidas, as dificuldades, os sucessos poderiam incentivar esses professores – psicopedagogos a também realizarem ações que culminassem em propostas de intervenção.

Dificuldade semelhante é enfrentada pela PP5, ao relatar que o elevado número de alunos de sua sala de aula compromete a avaliação psicopedagógica.

Assim, a mesma dificuldade de realização de intervenções psicopedagógicas em sala de aula, em função do elevado número de alunos, é novamente apontada. Esta professora – psicopedagoga, entretanto, parece buscar alternativas para a situação, intervindo junto aos pais e buscando o auxílio de outros profissionais. Ao agir assim, ela indica a possibilidade de um trabalho conjunto entre profissionais da escola e também externos à escola, juntamente com os pais do aluno. Isto, segundo Fernandez (2001), se constitui em uma alternativa a ser considerada para uma ampla e eficaz leitura psicopedagógica. Com isto, os dados obtidos em consultório, quer sejam com o psicopedagogo clínico, quer sejam com outros profissionais, devem compor um inventário juntamente com os dados obtidos junto à instituição de ensino e à família. Isto viria a contribuir com um processo de intervenção mais consciente e com probabilidades de obtenção de melhores resultados.

A PP7 não chega a relatar uma intervenção específica que tenha considerado como bem sucedida. Ele genericamente relaciona as intervenções às atividades rotineiras aplicadas individualmente visando ao diagnóstico do aluno. Ao retomarmos as respostas desta entrevistada, podemos constatar que a mesma já havia relatado a não-realização de um trabalho psicopedagógico preventivo. Com isto, ela, apesar de responder à questão, fá-lo de forma genérica, não propiciando elementos para a análise.

Assim, diante dos relatos de intervenções bem sucedidas, podemos perceber que muitas das questões relacionadas à aprendizagem se misturam às relacionadas à afetividade. Neste caso o professor – psicopedagogo parece assumir a posição de um mediador entre conhecimentos formalmente exigidos

pela escola, o interesse dos alunos, o nível de desenvolvimento cognitivo dos mesmos, as expectativas da família, as relações afetivas, dentre outras que permeiam o processo educacional.

Na seqüência, por meio da solicitação ***Indique o que você considera como contribuições essenciais da psicopedagogia***, os participantes da pesquisa apresentaram suas considerações.

Os dados relativos às contribuições da psicopedagogia obtidos junto aos entrevistados foram agrupados segundo o que no nosso entender se referem a: busca de melhorias na aprendizagem; melhor compreensão do processo de construção do conhecimento; revisão da própria prática docente; prevenção a problemas de aprendizagem; diagnóstico das dificuldades de aprendizagem; consideração do contexto emocional e cognitivo do aprendiz; possibilidade de realização um trabalho conjunto; avaliação do aluno como um todo; aprendizagem para a ouvir o aluno e sua família; compreensão da complexidade dos diversos fatores envolvidos no processo educacional; desenvolvimento de um olhar diferenciado para a aprendizagem e para as dificuldades de aprendizagem; análise do processo de ensino e aprendizagem a partir do sujeito que aprende e da instituição que ensina; busca de metodologias diferenciadas de trabalho.

Para melhor visualização organizamos os dados obtidos considerando as contribuições referentes à aprendizagem, às relações afetivas emocionais, à atuação em equipe, à escuta psicopedagógica e às estratégias. Assim, temos no Quadro 9 as seguintes contribuições da psicopedagogia:

Quadro 9 – Contribuições da Psicopedagogia

Contribuições da Psicopedagogia	
• Aprendizagem -	Busca de melhorias; melhor compreensão do processo; revisão da prática docente; prevenção a problemas; diagnóstico de dificuldades; avaliação do aluno; compreensão da complexidade dos diversos fatores educacionais; olhar diferenciado; análise do processo.
• Afetivo emocionais -	Contexto emocional e cognitivo;
• Atuação em equipe –	Trabalho conjunto;
• Escuta -	Ouvir o aluno e sua família;
• Estratégias –	Busca de metodologias diferenciadas de trabalho

Como pode ser constatado, a grande parte dos entrevistados atribuem como contribuições da psicopedagogia os fatores que se articulam diretamente ou indiretamente à obtenção de melhorias relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Isto já era por nós esperado, em função de termos entrevistado professores – psicopedagogos que trabalham cotidianamente com o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, segundo Kolyniak Filho (2001) também seria importante que os psicopedagogos que atuam em escolas não se limitassem a considerar somente a superação de possíveis dificuldades de aprendizagem. Eles poderiam e deveriam criar mecanismos pelos quais os alunos pudessem interagir com mais segurança, apreço, solidariedade, respeito, dentre outros valores. Enfim, que a psicopedagogia também pudesse contribuir para a formação ética e cidadã do aluno.

Ampliando os dados obtidos junto aos entrevistados, temos também os estudos e pesquisas dos educadores franceses Héту e Carbonneau (2002), que, dentre outras questões, indicam que uma das atuais contribuições da psicopedagogia institucional reside em auxiliar na reflexão individual e do grupo sobre a prática dos docentes e sobre a adequação e diversidade dos projetos da instituição. Essa diversidade se refere aos projetos institucionais, objetivos

esperados, interesses e necessidades dos alunos, seus possíveis limites e suas possibilidades, seus vínculos afetivos, emocionais, familiares e mais recentemente às situações de violência por eles enfrentados.

Diante disto, no nosso caso, como estamos trabalhando com um grupo de professores – psicopedagogos, atentamos para a importância de que a prática da auto – avaliação, bem como da análise e diversidade de projetos a serem implantados e implementados pelos próprios entrevistados, dentre outras questões, também se constituam em ações rotineiras e naturais, decorrentes do trabalho realizado na instituição.

A seguir, registramos os resultados obtidos diante da seguinte solicitação aos sujeitos pesquisados: ***Tendo como referencial a relação teoria e prática, indique o que você considera como desafio(s) na área psicopedagógica:***

Ao observarmos as respostas dadas pelos participantes, podemos constatar que mais uma vez se destaca a preocupação com elevado número de alunos em sala de aula. E novamente esta situação é indicada como elemento que dificulta o bom desenvolvimento do processo educacional. Juntamente a isto, os entrevistados, agora, evocam esta realidade também como elemento desafiador para um trabalho psicopedagógico institucional.

Outros fatores também foram apontados como desafiadores da área de psicopedagogia. Diante disto, para que melhor pudéssemos visualizar a totalidade dos resultados obtidos, organizamos o quadro a seguir, considerando não as frases pontuais, pois estas já foram apresentadas, mas sim as idéias que elas expressam. Assim, temos como desafios:

Quadro 10 – Desafios na área de psicopedagogia**Desafios indicados na área de psicopedagogia**

- Realização do trabalho psicopedagógico em função do alto número de alunos em sala de aula
- Ausência de supervisão que acompanhe o trabalho psicopedagógico
- Existência de trabalho psicopedagógico na escola
- Psicopedagogia na rede pública de ensino
- Ampliação do número de professores – psicopedagogos
- Ampliação dos atendimentos psicopedagógicos nas escolas
- Auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem, promovendo a aprendizagem
- Realização de um trabalho integrado
- Conscientização sobre a teoria implícita que influencia a pesquisa e a experimentação piagetiana na área da educação
- Reconhecimento profissional e científico

Ao retomarmos a idéia do excessivo número de alunos em sala e da dificuldade de se fazer um bom trabalho ou um trabalho psicopedagógico por causa disto, os entrevistados reforçaram as idéias de Angelini (2006), que destaca a existência de condições que impedem ou comprometem a qualidade da educação no Brasil. Dentre elas, esta pesquisadora destaca as classes numerosas; o que se entende por progressão continuada; a ausência de condições mínimas para o trabalho; a desestruturação das famílias; a inadequada formação de muitos professores; a má remuneração dos professores.

Essas questões, com exceção da que se refere à má remuneração, já haviam sido apontadas em outros momentos também pelos entrevistados. Assim, entendemos que seria importante que, de um lado, as instituições de ensino, sejam elas públicas ou particulares, revissem as questões de caráter estruturais e pedagógicas que possam estar comprometendo a qualidade da aprendizagem. Por outro lado, também se torna fundamental que o professor se prepare para o trabalho educacional e, após a sua formação inicial, dentre outras questões, ele invista na continuidade de seus estudos. Entretanto enfatizamos que essa melhor

preparação para o desempenho profissional também está diretamente relacionada à qualidade dos cursos de formação inicial e continuada, que em muitos casos pode estar comprometida. Isto certamente é um diferencial que não pode ser ignorado ao analisarmos as respostas dos participantes.

Neste sentido, apesar dos desafios apresentados, a perspectiva gerada por meio do trabalho com um professor que também seja um psicopedagogo se torna uma alternativa relevante, se considerarmos que esse profissional já apresenta um diferencial que reside na formação continuada. A isto acrescentamos a expectativa de que ele também apresente maior sensibilidade para o desenvolvimento de uma prática diferenciada, que não ignora as possíveis dificuldades dos alunos, mas que diante delas invista nas possibilidades do mesmo.

Com isto, diante da indicação de que realizar um trabalho integrado ainda se constitui em um desafio é que podemos perceber como ainda temos um longo caminho a percorrer, quer seja nas questões que envolvem a escola, de forma geral, quer seja nas questões que se referem à ação psicopedagógica. Vários estudiosos já se referiram a esta questão, dentre eles Penin e Vieira (2002), ao abordarem que, na maior parte das escolas, oficialmente, estão previstos períodos de estudos, planejamentos, conselhos, reuniões, além de outros. Mesmo diante disto, perde-se a oportunidade de realização de um trabalho integrado, coletivo, adequado às necessidades dos alunos, dos docentes, da escola, da família.

Ainda sobre o trabalho integrado, especificamente em relação à psicopedagogia, temos, dentre outros estudos, os de Barbosa (2001) que ressalta sobretudo a importância de um diagnóstico psicopedagógico conjunto. Nele se integrará a contribuição de diversos profissionais tendo como objetivo uma

intervenção mais eficaz. Neste sentido percebemos o professor – psicopedagogo como um profissional com possibilidade de se constituir em elemento integrador de diversas áreas de conhecimento. Isto ocorre naturalmente, já que ele possui relações diretas com o aluno, com a família, com os demais profissionais da escola e também com outros profissionais que podem também estar acompanhando a criança e que fazem do professor um elo de ligação, especialmente pelas suas observações e convivência com a criança.

Uma outra questão também apresentada pelos entrevistados como desafiadora se refere à ausência de supervisão que acompanhe o trabalho psicopedagógico institucional. No nosso entender, esta questão também perpassa pela possibilidade de realização de um trabalho integrado. A supervisão psicopedagógica já é parte integrante da grande maioria dos cursos de psicopedagogia, entretanto ela é rara após a formação e mais rara ainda após a inserção do profissional junto a instituições de ensino.

Assim, como a própria entrevistada insinuou, a supervisão poderia acompanhar e orientar o trabalho do professor – psicopedagogo, considerando a realidade da escola bem como o projeto pedagógico da mesma. Este acompanhamento estaria relacionado às observações, avaliações, entrevistas com os pais, especialmente junto à elaboração de estratégias visando à intervenção.

Uma das entrevistadas, a PP9 parece relacionar como desafios da psicopedagogia a conscientização sobre a utilização de uma determinada teoria que fundamentaria a concretização das ações. Ela mesma explicita a teoria que

embasa suas ações. Este fato já havia ocorrido antes ao expor claramente a tendência que orienta os procedimentos diagnósticos que utiliza.

No nosso entender, a coerência entre a relação teoria e prática é o elemento essencial que irá fundamentar as ações psicopedagógicas. Isto talvez se constitua em um dos maiores desafios da psicopedagogia, resgatar a concepção de educação do professor - psicopedagogo e sensibilizá-lo para a sua importância no trabalho de diagnóstico e intervenção junto a seus alunos. Neste sentido temos as contribuições de Moojen (2004), que resgata a importância de um trabalho de diagnóstico e de intervenção coerentes, subsidiado por teorias atuais que, dentre outras questões, considerem os avanços do mundo cultural.

Também obtivemos junto aos participantes respostas que entendemos como complementares e que consideram o desafio de se ampliar, na escola, o número de professores – psicopedagogos, os atendimentos psicopedagógicos, o próprio trabalho psicopedagógico institucional, o reconhecimento do profissional, e outras respostas semelhantes. Muitos destes desafios já haviam sido apontados por Peres (1998), relacionando-os à necessidade da popularização da psicopedagogia.

Assim, observamos que, apesar dos progressos junto às áreas de saúde e educação de vários municípios brasileiros, ainda há muito que se caminhar para a popularização da psicopedagogia. Para isto, dentre outras questões, seria necessária a ampliação do número de municípios com programas de atendimento psicopedagógico vinculados a postos de saúde da rede pública.

Além desta medida, a que mais nos interessa se relaciona aos espaços educacionais a serem conquistados junto às secretarias de educação. Estamos

cientes da existência de muitos municípios que realizam trabalhos de acompanhamento psicopedagógico para professores. Entretanto destacamos a necessidade do trabalho psicopedagógico preventivo, diretamente nas salas de aula, sendo realizado por professores - psicopedagogos. Este fato já é realidade em muitos municípios que, ao proporem concursos públicos para professores, passaram a recomendar, ou até mesmo a exigir, a especialização em psicopedagogia. Certamente esta é uma grande conquista, entretanto ainda falta muito para que a psicopedagogia possa se popularizar e para que os professores - psicopedagogos consigam estruturar um trabalho psicopedagógico mais significativo, respeitando a diversidade de fatores que envolvem e muitas vezes comprometem o trabalho no interior das salas de aula.

Para finalizar foi reservado um espaço para a livre manifestação, visando a obter contribuições dos professores – psicopedagogos que possam se reverter em possíveis melhorias na atuação psicopedagógica institucional.

Assim, por meio da expressão, ***Espaço reservado para contribuições visando melhorias que envolvam a atuação psicopedagógica***, nove participantes se manifestaram. As contribuições foram organizadas e agrupadas constituindo-se em referenciais para posterior análise.

Diante disto, organizamos um quadro das contribuições que se destacam com maior frequência nas respostas dos participantes, bem como das que apresentam semelhanças, indicando o mesmo objetivo. Assim, por meio do Quadro 11 estamos considerando as várias contribuições apresentadas por um mesmo participante da pesquisa.

Quadro 11 – Contribuições apresentadas pelos entrevistados visando melhorias na atuação psicopedagógica.

Contribuições Visando Melhorias na Atuação Psicopedagógica
<ul style="list-style-type: none"> • Diminuição do número de alunos nas classes • Continuidade de estudos • Diagnóstico Psicopedagógico • Atuação conjunta com o envolvimento da família e dos diversos profissionais • Ampliação do número de psicopedagogos na instituição

Ao apresentarem suas contribuições visando a melhorias na atuação psicopedagógica, os participantes advertem que um dos principais fatores limitantes para o trabalho psicopedagógico na sala de aula reside no alto número de alunos. Isso já havia sido enfatizado quando os entrevistados relataram os desafios presentes na área de psicopedagogia. De forma geral, neste sentido, podemos constatar a coerência dos dados obtidos junto aos professores – psicopedagogos, que agora são reafirmados. Outro dado que já havia sido apresentado e que agora aparece novamente como contribuição para melhorias na atuação psicopedagógica está na importância da continuidade de estudos pelo profissional. Entendemos este fator como altamente relevante e que certamente irá influir na busca por melhorias profissionais que se reverterá em benefícios na atuação profissional. Também de maneira semelhante ao que já havia sido apresentado, temos as contribuições relacionadas à importância do diagnóstico psicopedagógico, da atuação conjunta e da ampliação do número de psicopedagogos na instituição.

Ao considerarmos as contribuições apresentadas pelos professores - psicopedagogos, partimos do pressuposto de que elas se caracterizam como elementos complementares. Os elementos ou atitudes isoladas dificilmente se

caracterizam como melhorias. Se tomarmos como referencial, por exemplo, a importância da continuidade de estudos, isto certamente influirá na realização de um melhor diagnóstico, na sensibilidade para a formação de uma equipe de trabalho, no desenvolvimento de ações conjuntas, dentre outras questões. Assim, entendemos que todas as contribuições apresentadas são altamente viáveis e relevantes para a obtenção de melhorias na atuação psicopedagógica, especialmente se forem desenvolvidas de forma conjunta. Neste sentido, as contribuições que se relacionam ao alto número de alunos em sala de aula, a atuação conjunta do psicopedagogo com a família, com os profissionais da escola e também que atendem a criança fora da escola, bem como a ampliação do número de psicopedagogos na instituição são questões específicas que poderiam ser melhor trabalhadas e até mesmo resolvidas no interior da própria instituição.

A queixa sobre a dificuldade de se fazer um trabalho de melhor qualidade, por causa do alto número de alunos em sala de aula e a proposta de se diminuir a quantidade considerada como excessiva não se caracteriza como uma dificuldade exclusiva do professor - psicopedagogo. Temos vários estudos que, dentre outras questões, apresentam a necessidade de se rever o excesso de alunos em salas de aula, especialmente em algumas regiões do nosso país. Dentre esses estudos e propostas, destacamos as do “Projeto Brasil 2022 – Do país que temos para o país que queremos”¹⁶ – que enfoca o tema “A educação que queremos”. Esses estudos foram realizados pelo Instituto PNBE (Pensamento Nacional das Bases Empresariais) que tem a sua principal atividade centrada na educação e contou

¹⁶ O estudo que foi desenvolvido no “Projeto Brasil 2022 – Do país que temos para o país que queremos”, através do Instituto PNBE, encontra-se disponível na íntegra em <http://www.institutopnbe.org.br>

com a participação de renomados educadores. Os resultados obtidos foram divulgados no ano de 2003 visando à obtenção de melhorias para o país em diversos setores. No que se refere à educação e ao estado de São Paulo, temos, por meio do relatório apresentado em 27.04.06, a ênfase dada à necessidade do desenvolvimento de estudos, para que se possa diminuir o número de alunos em sala de aula. Segundo esse mesmo estudo, o estado de São Paulo conta hoje com a média de quarenta estudantes em sala de aula, o que tende a comprometer a qualidade do ensino.

Diante disto, torna-se evidente a necessidade da redução do número de alunos em sala de aula. Entretanto, entendemos que isto não poderá se constituir como condição isolada para a obtenção de melhorias educacionais e muito menos para a realização de um trabalho psicopedagógico preventivo. Outros fatores merecem consideração, dentre eles a própria formação do professor e do psicopedagogo; as condições físicas, estruturais da instituição escolar; a questão curricular; o projeto pedagógico da escola; a avaliação e intervenção psicopedagógica em nível preventivo; a formação de uma equipe para o desenvolvimento de um trabalho integrado.

Ao destacarem a importância da continuidade de estudos, acreditamos ser esta uma necessidade de todos os profissionais, independente da área em que estejam atuando. Segundo Tonet (2004), a qualificação profissional e a constante preparação para o mundo do trabalho se transformaram em uma necessidade crescente impulsionada pelo fenômeno da globalização e pelos avanços tecnológicos. No que se refere aos educadores, destaca-se a importância da

preparação para a busca da criação, da aplicação dos conhecimentos adquiridos, da possibilidade de se encontrar situações novas.

Diante disso, no que se refere ao professor - psicopedagogo, entendemos que, ao buscar a continuidade de estudos, ele amplia as possibilidades de atuar preventivamente. Isso poderia ocorrer, dentre outras questões, ao evitar o surgimento de possíveis dificuldades, ao trabalhar em equipe junto a outros profissionais da escola e, se houver necessidade, também junto a outros profissionais externos à unidade escolar.

Se, por um lado, destaca-se a importância e a necessidade da formação continuada, por outro se deve atentar para a forma em que ela se dará. Assim destacamos que qualquer proposta de formação continuada, para o professor – psicopedagogo, seja ela por meio de cursos de curta ou longa duração, palestras, seminários, encontros e outros, não terão sentido se não partirem do interesse do profissional e, se for o caso, da instituição em que atua. Sobre este aspecto, Candau (1996) destaca que: a formação contínua é um processo que deverá ter como referencial o saber docente, seu reconhecimento e sua valorização; a experiência profissional do docente que, por ser diferenciada, pode propiciar necessidades de conhecimentos diferenciados; a instituição escolar e especialmente os projetos da mesma. Estes devem ser os principais referenciais para a formação continuada dos professores.

Nesta mesma concepção de formação continuada, temos as contribuições apresentadas pelo PP2, que considera a possibilidade de formação de um núcleo para estudos e trocas de experiências entre psicopedagogos. No nosso entender, esta é uma proposta viável, e muito adequada a nossa realidade. Esta proposta

poderia iniciar-se a partir do interesse de grupos de psicopedagogos e estender-se a grupos de educadores que, de forma geral, interessam-se pelos estudos e trabalhos psicopedagógicos. Esse espaço seria o ambiente ideal para a ampliação e divulgação dos resultados de pesquisas e estudos direcionados à psicopedagogia, contribuindo para o avanço na compreensão e análise das principais dificuldades de aprendizagem encontrados em sala de aula, conforme sugere o PP9.

Consideramos as contribuições que se relacionam ao diagnóstico psicopedagógico, apresentadas pelos participantes PP4 e PP10, como extremamente necessárias e desafiadoras no trabalho psicopedagógico institucional, dentre outras questões, especialmente se considerarmos as respostas obtidas junto aos próprios professores – psicopedagogos entrevistados, ao relatarem os procedimentos diagnósticos utilizados para a intervenção. Sem nenhuma dúvida, os procedimentos diagnósticos institucionais merecem novos estudos indicando a necessidade de uma melhor estruturação e seqüenciação, para uma intervenção mais precisa, conforme já destacamos em momentos anteriores e que agora se confirmam por meio das sugestões apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações a serem apresentadas se referem ao grupo de professores que também são psicopedagogos e que voluntariamente se dispuseram a participar desta pesquisa. Assim não estaremos generalizando os resultados obtidos, nem ignorando a necessidade de novos estudos e entrevistas com outros professores-psicopedagogos. Lembramos também que o instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi um questionário semi estruturado, que exigiu dos participantes respostas escritas. Talvez se tivéssemos utilizado outra forma para a coleta dos dados, as respostas poderiam ter sido diferente. Desta forma estamos considerando a hipótese de que ao responderem os questionamentos de forma escrita, os participantes possam ter atendido ao socialmente esperado.

Assim temos que os resultados decorrentes deste trabalho, segundo os relatos dos participantes, indicam, por um lado, a existência de vários elementos limitantes ou dificultadores do trabalho psicopedagógico institucional. Estas questões perpassam, em muitos casos, pela própria dificuldade de conceber em que se constitui um trabalho institucional preventivo, juntamente ao desafio de se elaborar e realizar diagnósticos e intervenções na instituição. Estas dificuldades, no nosso entender, dentre outras, relacionam-se diretamente à ausência deste tipo de experiência que deveria ter sido propiciada, especialmente pelos cursos de

especialização em psicopedagogia e também pelas próprias instituições onde estes profissionais atuam.

Por outro lado, os resultados também indicam para a enorme possibilidade que se constitui o trabalho do professor que também é psicopedagogo realizado de maneira preventiva na instituição. Como este trabalho é realizado diretamente em sala de aula, portanto, de maneira natural, mas intencional, ele excluiria a necessidade de novos espaços, bem como a de novos profissionais da psicopedagogia que fariam o contato com o professor, visando a obter informações especialmente, didáticas e pedagógicas, para trabalhar com o aluno. Não estamos, com isso, excluindo a necessidade de um trabalho extra-instituição, mas estamos atentando para a possibilidade de que este trabalho também seja realizado pelo professor – psicopedagogo, de forma rotineira e preventiva em sala de aula. Isto, no nosso entender, reforça a concepção da psicopedagogia como uma área de conhecimento interdisciplinar, bem como da importância de sua inserção junto aos cursos de especialização, isto é para atender a profissionais que já possuem uma formação inicial.

Também ressaltamos que, em nenhum momento, mesmo diante daqueles em que se revelaram os fatores dificultadores, os entrevistados desconsideraram a importância, a necessidade da psicopedagogia. Ao contrário, muitos participantes chegaram até a indicar que a psicopedagogia propiciou uma ressignificação, um novo olhar, sobre a própria prática docente.

Diante disto, resgatamos nossos objetivos de descrever e analisar a prática de professores que também são psicopedagogos, considerando seus limites e possibilidades bem como o de investigar os possíveis procedimentos de avaliação

e intervenção preventiva atualmente utilizados em sala de aula. Assim, ao articularmos nossos objetivos com os resultados obtidos junto aos entrevistados concluímos que:

- Entrevistamos dez professores que também são psicopedagogos com idades entre 26 a 50 anos, com tempo de formação inicial entre 02 a 22 anos, com especialização em psicopedagogia entre 01 a 09 anos, que atuam no Ensino Fundamental. Portanto estamos diante de uma mescla de profissionais que apresentam mais experiência e outros que apresentam uma menor experiência como professores – psicopedagogos. Todos os entrevistados destacaram, quer seja de maneira direta ou indireta, a importância e a possibilidade do trabalho psicopedagógico na instituição, especificamente na sala de aula;
- Os procedimentos metodológicos e recursos mais utilizados pelos professores – psicopedagogos são recursos comuns e rotineiros do processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que isto não inviabiliza o trabalho psicopedagógico; ao contrário, ele se constitui em um diferencial na prática dos entrevistados, que se revela por meio do modo como esses recursos são utilizados, a partir dos objetivos desejados. Assim, os entrevistados intencionalmente fazem destes recursos instrumentos de avaliação psicopedagógica, visando à obtenção de elementos que futuramente nortearão as propostas de intervenção em sala de aula;
- A obtenção do dado de que sete participantes realizam um trabalho psicopedagógico institucional preventivo, na sala de aula, revela a

necessidade e a possibilidade da ampliação de ações psicopedagógicas intencionais a serem desenvolvidas pelos próprios professores com especialização em psicopedagogia. Entretanto juntamente a isto se revela a necessidade do desenvolvimento de ações para sensibilizar tanto os docentes como a equipe gestora da própria instituição de ensino sobre a importância de um trabalho integrado, além da formação continuada. Desta forma, também ter-se-ia a oportunidade de considerar outras questões que envolvem o trabalho educacional e que perpassam pelo currículo, pelo projeto pedagógico da instituição, interferindo diretamente nas ações em sala de aula;

- Os procedimentos para o diagnóstico utilizado pelos professores – psicopedagogos, nas salas de aula, ainda têm-se constituído em um dos fatores limitantes para a intervenção e, no nosso entender, merecem estudos mais aprofundados, especialmente por parte dos mesmos. Por meio dos vários relatos, podemos constatar que, apesar deles serem abrangentes, o que consideramos como fator altamente positivo, muitos dos procedimentos parecem ser utilizados de forma isolada, não expressando a seqüenciação desejada para um processo psicopedagógico avaliativo. Outro fator que compromete o diagnóstico e conseqüentemente a intervenção, que se revela nos relatos dos entrevistados, está na dificuldade de articular os procedimentos utilizados a um referencial teórico norteador das ações. Neste sentido muito dos entrevistados deveriam retomar e reavaliar os seus próprios pressupostos teóricos bem como articulá-los ao seu trabalho como professor – psicopedagogo sem

esquecerem, contudo, de também considerarem os referenciais da instituição à qual pertencem. Isto auxiliaria na consolidação da própria identidade dos professores que também são psicopedagogo e, conseqüentemente, do fazer psicopedagógico em sala de aula;

- A intervenção junto aos pais ou familiares, visando a conhecer a história passada da criança, além de suas relações fora do ambiente escolar também se constituiu em uma possibilidade utilizada por vários dos entrevistados para compor uma avaliação mais ampla da criança. Outros, entretanto, não mencionam um trabalho com a família, talvez porque não tenham elaborado uma pergunta direta neste sentido. Com isso, ao deixarmos livre, vários entrevistados não o tenham mencionado, não pela inexistência do trabalho, mas pela ausência de um questionamento mais direto;
- A obtenção de melhorias relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, conquistadas diretamente na escola, talvez seja uma das maiores contribuições e possibilidades do trabalho psicopedagógico relatadas pelos entrevistados. Desta forma, o professor – psicopedagogo estaria atuando na sua sala de aula com propostas preventivas considerando os diversos níveis da mesma. Assim, em alguns momentos, ele proporia atividades preventivas de dificuldades de aprendizagem para todos os alunos, em outros momentos, atividades diferenciadas para determinado grupo de alunos ou mesmo individualmente para alguns alunos. Ressaltamos que neste trabalho o professor – psicopedagogo

deverá ter cuidado para jamais excluir ou expor determinados grupos ou mesmo algum aluno pelo fato de estar realizando atividades diferenciadas;

- O trabalho psicopedagógico institucional preventivo ainda passa por desafios que, segundo os entrevistados, merecem atenção. Dentre eles, o que chamamos de desafios externos, pois entendemos que eles apresentam origem estrutural, já que envolvem decisões mais amplas referentes, por exemplo, à contratação de professores – psicopedagogos em escolas públicas, diminuição do número de alunos em salas de aula desta mesma rede de ensino, além de outros. Os desafios internos, teoricamente seriam mais fáceis de serem resolvidos, especialmente pela proximidade dos profissionais e das decisões. Dentre eles, os entrevistados destacam, por exemplo, os que se referem à necessidade de realização de um trabalho integrado entre os diversos segmentos da unidade escolar, a conscientização sobre a importância de um trabalho a partir de sólidos referenciais teóricos, e outros que possibilitam melhorias imediatas do trabalho no interior da escola. Entendemos que essas situações perpassam pela própria popularização da psicopedagogia, que ainda se apresenta bastante elitizada no nosso país, portanto restrita a determinado segmento social e que justamente por isto precisa estar acessível à maioria da população;

Assim, os resultados obtidos revelam uma tendência na direção da importância de se ampliarem os trabalhos institucionais preventivos em função de minimizar o surgimento de possíveis dificuldades de aprendizagem, ao mesmo tempo em que contribui com a autonomia, com a cidadania, com o preparo do

aluno para o enfrentamento de novos e constantes desafios. Esta também deverá ser uma das contribuições da psicopedagogia como área de conhecimento interdisciplinar, não se restringir somente aos trabalhos de sala de aula, mas sim preparar o aluno para os desafios cotidianos da vida.

Neste sentido, Tonet (2004) argumenta que as mudanças sociais estão alterando as características da sociedade e conseqüentemente de seus grupamentos humanos. Isto implica diretamente alterações na escola e no perfil desejado pela mesma, para seus professores. Desta forma o professor - psicopedagogo se constitui como um profissional qualificado que, dentre outras questões, promove condições para que seus alunos tenham de forma contínua e independente o acesso à cultura. Isto contribui para a melhor preparação do aluno, para o desenvolvimento de suas potencialidades e, conseqüentemente, para a vida.

Com isto, o professor – psicopedagogo trabalharia com o fenômeno educacional, no espaço onde oficialmente ele deve ocorrer e, ao mesmo tempo, não ignoraria as relações advindas de outros espaços não formais de educação. Esta sensibilidade de perceber o educando integralmente, considerando o seu contexto, pessoal, educacional, emocional, familiar, entre outros, apresenta-se como um diferencial altamente significativo para a aprendizagem. Este diferencial também foi apontado por muitos dos professores – psicopedagogos entrevistados, que se revelaram conscientes da incorporação de mudanças na própria prática profissional.

Diante disto, apresentamos algumas contribuições que consideramos essenciais para a ampliação do trabalho a ser realizado pelo professor – psicopedagogo em sala de aula. Assim, sugerimos que:

- os cursos de especialização em psicopedagogia passem a considerar uma proposta voltada para o trabalho do professor - psicopedagogo, investindo na preparação de seus alunos também para este tipo de atuação;
- os professores – psicopedagogos sejam incentivados a construir instrumentos próprios para uma melhor investigação das situações apontadas como dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Esses instrumentos deveriam considerar a proposta pedagógica da escola, o material didático, o próprio trabalho do professor – psicopedagogo, as expectativas do aluno, da família, os relacionamentos familiares, a estabilidade afetivo – emocional, dentre outras;
- a auto avaliação da própria atuação dos professores – psicopedagogos seja uma prática constante, assim como a realização de atividades que desenvolvam a construção e a formação da autonomia e de um autoconceito positivo por parte do aluno;
- a atuação do professor – psicopedagogo seja registrada, discutida e apresentada em fóruns especiais, produzindo material cientificamente qualificado, com conseqüente aumento nas publicações da área.

Essas contribuições, no nosso entender, são viáveis, apesar de ainda convivermos com questionamentos sobre a validade do trabalho psicopedagógico. Questionamentos estes veementemente contestados por vários estudiosos, dentre

eles Bossa (2002), Fernández (2001), Héту e Carbonneau (2002), Visca (2002), ao enfatizarem que a psicopedagogia busca respostas onde as outras áreas de conhecimento parecem ter deixado lacunas.

Desta forma, o valor da psicopedagogia preventiva já se encontra comprovado, em uma dimensão institucional, ao ser aceita e considerada como um diferencial para a aquisição de melhorias educacionais. A psicopedagogia também já adquiriu o *status* de ser reconhecida como objeto de pesquisa nos cursos de graduação e pós-graduação, ampliando assim a possibilidade de se estender cada vez mais aos educadores e áreas afins. Mais recentemente estamos constatando a exigência desta especialização ou mesmo a indicação de literatura referente a esta área de conhecimento, em concursos públicos para professores. Podemos também acrescentar a estas situações os resultados obtidos neste trabalho, em que os professores – psicopedagogos entrevistados legitimam, por meio de suas ações, a possibilidade da atuação psicopedagógica institucional preventiva.

Neste mesmo sentido, resgatamos as contribuições de Griz (2006), ao destacar que a psicopedagogia requer um olhar que ultrapasse as tensões e os conflitos e para isto é imprescindível que se escutem os diferentes discursos que estão constituídos nos sujeitos. Ele sim se constitui no referencial básico que irá indicar os reais espaços que assinalam as contribuições da psicopedagogia contemporânea. Ainda esta mesma estudiosa complementa com a idéia que é por meio da busca de soluções que o homem constrói uma sociedade mais justa, em que cada cidadão se constitui em um aprendiz inconcluso, que se insere em uma

realidade que se transforma constante e rapidamente. É justamente neste campo que os professores – psicopedagogos entrevistados estão e estarão atuando.

Assim, apesar das limitações deste estudo, esperamos que ele possa contribuir para melhor situar a atuação institucional, preventiva, do professor – psicopedagogo, segmento educacional este que, no nosso entender, apresenta a tendência de crescimento em função do atual contexto educacional que passou a exigir do professor conhecimentos diferenciados, mais abrangentes do que os de sua formação específica. Com isto se torna necessário que este profissional esteja atento não somente às dificuldades de seus alunos, mas especialmente às possibilidades dos mesmos, considerando, na sua atuação, não somente os fatores internos, mas também os externos à instituição, que podem influenciar o desenvolvimento educacional de seus alunos.

Neste sentido, espera-se que o professor – psicopedagogo esteja melhor preparado para o desafio de uma prática multifacetada, atualizada, que considere não apenas os conteúdos de ensino, mas sim as relações pedagógicas, emocionais, familiares, políticas, biológicas, filosóficas, sociais, dentre outras, que cada vez mais se fazem presentes no processo educacional. Entretanto não podemos ignorar que esta melhor preparação para a prática psicopedagógica também perpassa por melhorias nos próprios cursos de formação do psicopedagogo.

Esperamos que da mesma forma como nos propusemos a abrir novas perspectivas a partir da investigação dos limites e possibilidades do trabalho psicopedagógico institucional preventivo, estejamos apresentando vários novos desafios que poderiam se converter em novos estudos e propostas. Desejamos

que estes se revelem como sugestivos e também desafiadores a outros educadores que também se interessem pela atuação psicopedagógica.

REFERÊNCIAS

-
- ABED, A. L. Z. (1999). Reflexões sobre o entrelaçamento da atuação em psicopedagogia clínica e em psicologia clínica: estudo de caso. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 18(47): 46 – 49.
- ALBEE, G. W. e GULLOTTA, T. P. (1997). Primary prevention's evolution. In ALBEE, G. W. e GULLOTTA, T. P. *Primary prevention works*. New Delhi: Sage Publications, p.03 -21.
- ALBEE, G. W. e JOFFE, J. M. (1997). *The issues: and over view of primary prevention*. University of Vermont by the University Press of New England, Hanover and London: Albee and Joffe editors.
- ALLESSANDRINI, C. D. (1996). *Oficina criativa e psicopedagógica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- ALMEIDA, S. F. C. (1992). Psicopedagogia: interdisciplinaridade possível e necessária. *Revista de Psicologia*, 9 (1/2), 10 (1/2): 23 - 27.
- ALONSO, M. (2003). Autonomia da escola e participação. In VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B. e ALONSO, M. *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, p.85 – 97.
- ANDRADE, M. S. (2001). Bases epistemológicas da psicopedagogia: iniciando a discussão. *Cadernos de Psicopedagogia*, 1(1): 4 -13.

- ANGELINI, R. A. V. M. (2006). A qualidade da educação no Brasil: um problema de metodologia? *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 23(72): 213 – 220.
- ARAÚJO, C. M. M. e ALMEIDA, S. F. C. (2003). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In ALMEIDA, S. F. C. (Org.) *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação relacional*. Campinas, São Paulo: Alínea, p.59-82.
- ART, A., BURDA, M., RECHNER, A., VANDERSTRAETEN, R., et WALLENBORN, J. (2003). L'éveil à la physique dans la formation initiale des maîtres. *Bulletin d'informations pédagogiques*, n. 53: 21 - 31.
- ARROYO, M. (2000). Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In ABRAMOWICS, A. e MOLL, J. (orgs.) *Para além do fracasso escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, p.11-26.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL (ABRAPEE), [on line]. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br>. Acesso em 01.10.2005.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (ABPp). (1995). *Código de Ética e Estatuto*. São Paulo: ABPp.
- ATKINSON, R. L.; ATKINSON, R. C.; SMITH, E. E.; BEM, D. J.; NOLEN-HOEKSEMA, S. (2002). *Introdução à Psicologia de Hilgard*. Porto Alegre: Artmed.
- BAEZA, S. (2003). La intervencion familia-escuela. *Revista Virtual Psicología y Psicopedagogia*. Universidad del Salvador – Buenos Aires, 4(13), [on line]. Disponível em www.salvador.edu.ar . Acesso em 20.01.2007.
- BAIN, D. e BARBLAN, F. (1991). Erreurs, biais, fautes : problèmes psychopédagogiques de la mesure. *Centre de recherches psychopédagogiques- Paris*. CRPP/Doc., 91(8): 21- 22.
- BAIN, D. (1999). De l'évaluation aux compétences: mise en perspective de pratiques émergentes. In DOLZ, J. & OLLAGNIER, E. *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: Raison Éducatives, p.129 -145.
- BARBOSA, L. M. S. (2001). *A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar*. Curitiba: Expoente.
- BARONE, L. M. (1987). Considerações a respeito do estabelecimento da ética do psicopedagogo. In SCOZ, B.; RUBINSTEIN, E.; ROSSA, E. M. M. e BARONE, L. M. C. *Psicopedagogia – o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.17- 21.

- BATISTA, S. H. S. (2000). Formação de professores: discutindo o ensino da Psicologia. In: AZZI, R. e SADALLA, A. M. A. (orgs.). *Teorias implícitas na ação docente: contribuições teóricas ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo*. Campinas, São Paulo: Alínea, p.21-38.
- BEAUMONT, C., ROYER, É., BERTRAND, R. et BOWEN, F. (2003). La mediation par les pairs et les élèves en troubles du comportement. *Revue de psychoéducation*, 32(1): 79 -103.
- BEYER, H. O. (1996). *O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotsky e Piaget*. Porto Alegre: Mediação.
- BITTENCOURT, C. M. F. (2004). Em foco: história, produção e memória do livro didático. *Revista Educação e Pesquisa*, 3(30) [on-line]. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 16.09.2007.
- BOCK, A. B. (2000). As influências do Barão de Münchhausen na psicologia da educação. In: TANAMACHI, E. R. e ROCHA, M. L. P. *Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 11 - 34.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (2000). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BOSSA, N. e OLIVEIRA, V. B. (orgs.) (1994). *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- BOSSA, N. e OLIVEIRA, V. B. (orgs.) (1996). *Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- BOSSA, N. (2000). *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- BOSSA, N. (2002). *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed.
- BOUSQUET, E. (1981). De la mano de un niño. *Revista Signos Universitarios*. Universidad del Salvador – Buenos Aires, III(7 – 8): 84 – 91.
- BOWER, E. M. (1977). Mythologies, realities and possibilities in primary prevention. In ALBEE, G. W. e JOFFE, J. M. *The issues: and over view of primary prevention*. University of Vermont by the University Press of New England, Hanover and London: Albee and Joffe editors, p. 24 - 41.
- BRANDÃO, C. R. (org.) (1993). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.

- BRANSFORD, J.D.; BROWN, A.L. e COCKING, R. (2000). *How people learn: brain, mind experience and scholl*. Washington: National Research Council - National Academy Press.
- BRASIL, Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação – CES/CNE. (1999). *Resolução n.º 03/99 de 05.10.99*. [on line]. Disponível em <http://www.brasil.gov.br>. Acesso em 13.09.2006.
- BRASIL, Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação – CES/CNE. (2001). *Resolução n.º 01/01 de 03.04.01*. [on line]. Disponível em <http://www.brasil.gov.br>. Acesso em 13.09.2006.
- BRASIL, Conselho Federal de Educação – CFE/MEC (1983). *Resolução n.º 12/83 de 27.10.83*. [on line]. Disponível em <http://www.brasil.gov.br>. Acesso em 13.09.2006.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – MEC/CAPES (2004). *Portaria n.º 1180 de 06.05.04*. [on line]. Disponível em <http://www.brasil.gov.br>. Acesso em 13.09.2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. SEF. (2001). *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9394/96*. Brasília. MEC.
- BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica (2004). *Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais*. Brasília – DF.
- BRASIL, Ministério do Trabalho e do Emprego (2002). *Código Brasileiro de Ocupação*. [on line]. Disponível em www.mte.cbo.gov.br e www.oitbrasil.org.br. Acesso em 27.01.2007.
- BUTELMAM, I. (1991). *Psicopedagogia Institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- CABRAL, A. e NICK, E. (1997). *Dicionário técnico de Psicologia*. São Paulo: Cultrix.
- CALLAI, D. (2003). Critérios avaliativos na EJA e a interdisciplinaridade. *Fragments dos Encontros de Formação de Professores de Jovens e Adultos*. Porto Alegre, 1(1), .41- 42.
- CAMPOS, M. C. M. (1994). Psicopedagogo: um generalista-especialista em problemas de aprendizagem In BOSSA, N. e OLIVEIRA, V. B. *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 209 – 223.

- CAMPOS, M. C. M. (2001). Um caso de atendimento psicopedagógico clareado pela psicanálise: as possibilidades e os limites de uma intervenção em psicopedagogia. In RUBINSTEIN, E. (org.) *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 183-212.
- CANDAU, V. M. (1996). Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, p.139 – 152.
- CARBONNEAU, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX (1): 33 – 59.
- CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.) (2000). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas. São Paulo: Papirus.
- CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.) (2001). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas. São Paulo: Papirus.
- CASTANHO, M. E. L. M. (2001). Sobre professores marcantes. In CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.) *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas. São Paulo: Papirus, p. 153 – 163.
- CIASCA, M. S. (2003). *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I., ZABALA, A. (1997). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Àtica.
- COLLARES, C. A. (1989). *Influência da merenda escolar no rendimento em alfabetização: um estudo experimental*. Tese de Doutorado. Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. São Paulo.
- COLLARES, C. A. e MOYSES, M. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.
- COLLARES, C. A., MOYSES, M. A. e GERALDI, J.W. (1999). Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação e Sociedade*, 20(68): 202 – 219.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP (2000). *Lei n.º 4119/62. Resolução 14/2000*. [on line]. Disponível em <http://www.cfp.org.br>. Acesso em 10.03.2007.

- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (1996). *Comitê de Ética em Pesquisa. Resolução 196/96* - aprovada em 10.10.1996.
- CORSO, H. V. (2004). Dificuldade na compreensão da leitura: uma abordagem metacognitiva. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 21(66): 206 - 215.
- CORSO, H. V. (2007). Dificuldades de aprendizagem e atrasos maturativos – atenção aos aspectos neuropsicomotores na avaliação e terapia psicopedagógicas. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 24(73): 76 - 89.
- CREMA, M. (1998). A psicopedagogia institucional na escola: algumas considerações teóricas e práticas. In BUTELMAN, I. (org.) *Pensando as instituições; teorias e práticas em educação*. Porto Alegre: Artmed, p. 137 – 156.
- DAVID, M. C. (2004). Edito. *Les Cahiers de Ecole de Formation Psycho Pédagogique de Paris*, 1(1): 01.
- DAVIS, C. e GROSBaum, M. W. (2002). Sucesso de todos, compromisso da escola. In VIEIRA, S. L. (org.) *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 77 – 112.
- DELDIME, R. (1977). *Introdução à psicopedagogia: guia metodológico, exercícios, sistema teórico de referência*. São Paulo: EPU.
- DELORS, J. (1988). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- DEMOGEOT, M. (2000). *Historique de l'enseignement spécialisé em France*. [on line]. Disponível em <http://www.ac.nancymetz.fr/ia54/comenius>. Acesso em 23.02.2007.
- DURLAK, J. A. (1997). Basic concepts in prevention. In DURLAK, J. A. (org.) *Successful prevention programs for children and adolescents*. New York: John Winley&Sons, p. 01 -25.
- ESPELETA, J. e ROCKWELL, E. (1996). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.
- FAGALI, E.Q. e VALE, Z.R. (1994). *Psicopedagogia institucional aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- FAGALI, E.Q. (1998). Por que e como a psicopedagogia institucional?. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 17(46): 37 – 41.

- FAZENDA, I. (org.) (1999). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- FERNÁNDEZ, A. (1990). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERNÁNDEZ, A. (1994). *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- FERNÁNDEZ, A. (2000). Aportes desde la práctica em la formación de maestros y en la clínica de los problemas de aprendizaje. *Revista da Escola Psicopedagógica de Buenos Aires - E. PSI. B. A.*, n. 10: 2 – 5.
- FERNÁNDEZ, A. (2001). *O saber em jogo: a psicopedagogia proporcionando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed.
- FERREIRA, M. (2001). *Ação psicopedagógica na sala de aula: uma questão de inclusão*. São Paulo: Paulus.
- FEUERSTEIN, R. (1994). *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva-educación cognitiva*. Zaragoza: Meira.
- FEUERSTEIN, R. (1997). Teoría de la modificación cognitiva estructural? Es modificable la inteligencia? Madrid: Bruno.
- FLICK, U. (2004). *An Introduction Qualitative Research*. London: Bookman.
- FONSECA, V. (1987). *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- FONSECA, V. (1995). *Educação especial: programa de estimulação precoce- uma introdução as idéias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FRANCE, Ministère des Affaires Étrangères (2006). *Répertoire des centres de formation em France. Direction de la coopération culturelle et du français*. Paris. France. [on line]. Disponível em <http://www.ciep.fr> Acesso em 26.02.2007.
- FRANCE, Ministère Français de L'Éducation Nationale (1994). *Décret 131/1994*. [on line]. Disponível em <http://www.ciep.fr>. Acesso em 25.02.2007.
- FREIRE, P. e SHOR, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAG, B. (1994). *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, M. (1995). *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática.

- GADOTTI, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 3 – 11.
- GOLBERT, C. S. (1985). Considerações sobre as atividades dos profissionais em Psicopedagogia na região de Porto Alegre. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 4(8): 11 – 14.
- GOLDSTON, S. E. (1997). Defining primary prevention. In ALBEE, G.W. e JOFFE, J.M. *The issues: an overview of primary prevention*. New Hampshire: Sage Publications, p. 18-23.
- GONZALEZ REY, F. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia – caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson.
- GOULART, A. M. P. L. (2000). *O professor na mediação cultural: as contribuições de Reuven Feuerstein junto a alunos com necessidades especiais*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo.
- GRIZ, M. G. S. (2006). O caminho para a transdisciplinaridade. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 23(70): 77 - 80.
- GUIRALDELLI Jr., P. (2000). Teoria educacional no ocidente – entre modernidade e pós-modernidade. *Perspectiva*, 2(14): 32 – 36.
- GULLOTTA, T. P. (1997). Operationalizing Albee's incidence formula. In ALBEE, G.W. e GULLOTTA, T.P. *Primary prevention works*. New Hampshire: Sage Publications, p.23-37.
- HÉTU, J.C. et CARBONNEAU, M. (2002). *Psychopédagogie de la pratique éducative au primaire: un cadre de référence pour comprendre la gestion de classe*. [on line]. Disponível em: <http://www.pages.infinit.net/blh/psychoped>. Acesso em 14.03.2007.
- HOFFMANN, J. M. L. (1997). Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação.
- HONOREZ, M. (2000). L'acquisition des compétences terminales em sciences. *Revue Informations Pédagogiques*, 22(50): 9 - 27.
- IMBERNÓN, F. (2000). La formación y el desarrollo profesional del profesorado – hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, Espanha, Editorial Grão.
- JUVENOIS, L. et HAVAUX, A. (1999). Lê circuit ludique des sens. *Revue Informations Pédagogiques*, 21(49): 37 - 40.
- KIGUEL, S. M. (1990). Abordagem psicopedagógica da aprendizagem. In SCOZ, B.; RUBINSTEIN, E.; ROSSA, E. M. M. e BARONE, L.M.C. (orgs.)

- Psicopedagogia – o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 25 – 39.
- KOLYNIK FILHO, C. (2001). O desenvolvimento da aprendizagem na formação do sujeito. *Cadernos de Psicopedagogia*, 1(1): 92 – 99.
- KUPFER, M. C. M. (1997). O que toca à/a psicologia escolar. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. (orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 51 -61.
- LEMOS, A. C. M. (2007). Uma visão psicopedagógica do bullying escolar. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 24(73): 68 -75.
- LEVY, E. (1991). Posicion e intervencion em la direccion del tratamiento psicopedagógico. *Temas de Psicopedagogia - Buenos Aires*. Anuário, n. 5, 42 – 57.
- LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE BUENOS AIRES (1995). *Decreto 24521/95 del Poder Ejecutivo Nacional*. Buenos Aires, 20 de julio de 1995. Argentina. [on line]. Disponível em <http://www.leydeduccion.ar> . Acesso em 24.01.2007.
- LIBÂNEO, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- LIBÂNEO, J. C. (2004). *Pedagogia e pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez.
- LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. (1999). Formação de profissionais de educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*, 20(68): 239 – 277.
- LIMA, E. C. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto*, 9(48): 3 - 23.
- LORENZATO, S. (2006). Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In LORENZATO, S. (org.) *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. São Paulo: Autores Associados, p. 3 – 37.
- LOZANO, A. (1999). Outro que mira y significa. *Revista da Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires*, n.9: 93 - 99.
- LUCKESI, C. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- MACEDO, L. (1992a), Prefacio. SCOZ, B. *Psicopedagogia – contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, p.VII.

- MACEDO, L. (1992b). Para uma Psicopedagogia Construtivista. In ALENCAR, E. S. (org.) *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, p.119 – 140.
- MACEDO, L. (1996). Apresentação. In ALLESSANDRINI, C. D. *Oficina criativa e psicopedagógica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.13 –14.
- MARTURANO, E. M. (1999). Ambiente familiar e aprendizagem escolar. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 18(47): 21 – 26.
- MASINI, E. S.(1989). Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In FAZENDA, I. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, p. 59-67.
- MASINI, E. S.. (2006). Formação profissional em psicopedagogia: embates e desafios. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 23(72): 248 – 259.
- MELLO, D. R. (2004). Psicopedagogia hospitalar: o vínculo afetivo da criança hospitalizada com a aprendizagem. [on line]. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br>. Acesso em 03.12.2006.
- MERY, J. (1985). *Pedagogia curativa, escolar e psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA.(1984). *Resolución 2473/84*. Argentina. [on line]. Disponível em <http://www.leydeeducacion.ar>. Acesso em 20. 01.2007.
- MOOJEN, S. (2004). Diagnósticos em psicopedagogia. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 21(66): 245 - 255.
- MORENCY,L., BORDELEAU, C., SORMANY, J., GIROUX, P. et ARSENEAULT-TREMBLAY, F. (2003). Évolution des attentes d’enseignants au préscolaire-primaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1): 105-121.
- MORIN, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez: Brasília. DF: UNESCO.
- MÜLLER, M. R. (1986). Incumbencias profesionales del título de psicopedagogo. *Revista de Actualidad Psicopedagógica - Buenos Aires*, 7(14): 9 -12.
- MÜLLER, M.R. (1987). *Aprender para ser*. Buenos Aires: Edição do Autor.
- MÜLLER, M. R. (2000). Perspectivas de la psicopedagogia em el comienzo del milenio. *Revista Virtual Psicología y Psicopedagogia*. Universidad del Salvador

- Buenos Aires, 1(2) [on line]. Disponível em www.salvador.edu.br . Acesso em 20.01.2007.
- NEVES, M. A. C. M. (1991). Psicopedagogia: um só termo e muitas significações. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 10(21): 9 – 13.
- NOFFS, N. A. (2003). *Psicopedagogo na rede de ensino – a trajetória institucional de seus atores-autores*. São Paulo: Elevação.
- NUNES, L. C. (1990). A atividade da orientação educacional em uma dimensão psicopedagógica. In SCOZ, B.; RUBINSTEIN, E.; ROSSA, E. M. M. e BARONE, L. M. C. (orgs.) *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 282- 288.
- PAÍN, S. (1986). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PATTO, M. H. (1996). *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: P. A. Queiroz.
- PENIN, S. T. S. e VIEIRA, S. L. (2002). Refletindo sobre a função social da escola. In VIEIRA, S.L. (org.) *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, p.13 – 45.
- PERES, M. R. (1998). Psicopedagogia: aspectos históricos e desafios atuais. *Revista de Educação PUC- Campinas*, 3(5): 41 – 45.
- PERES, M. R. , MILARÉ, S. OLIVEIRA, M. H. M. A. (2006). O psicopedagogo bem sucedido: estudo sobre o imaginário coletivo de psicopedagogos acerca da profissão por meio do procedimento de desenhos - estórias com tema. In AIELLO-VAISBERG, T. e AMBROSIO, F. F. (orgs.) *Imaginários coletivos como mundos transacionais*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, p. 133 -141.
- PEREZ, G. (1999). Desenvolvimento profissional. In BICUDO, M.A.V. (org.) *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, p. 263 – 282.
- PERRENOUD P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PICHÓN-RIVIÈRE, E. (1988). *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes.
- PINTO, S. A.de M. (coord.). (2004). *Psicopedagogia: um portal para a inserção social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

- PNBE – Pensamento Nacional das Bases Empresariais (2002). *Projeto Brasil 2022 – Do país que temos para o país que queremos*. [on line]. Disponível em <http://www.institutopnbe.org.br>. Acessado em 05.07.2007.
- POLITY, E. (2004). Intervenções multidisciplinares na escola: uma visão psicopedagógica. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 21(65): 135 - 145.
- PORTELLA, F. O. (2005). Percursos históricos da psicopedagogia no Rio Grande do Sul. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 22(67): 41 - 50.
- POTVIN, P. (2003). Pour une alliance réussie entre la pratique et la recherche en psychoéducation. *Revue de Psychoéducation*, 32(2): 211 - 224.
- QUIRÓZ, J. B. e CELLA, M. A. (1978). *La dislexia en la niñez*, Buenos Aires: Piados.
- RÊGO, R. M. do e RÊGO, R. G. do (2006). Desenvolvimento e uso de materiais didáticos no ensino de matemática. IN LORENZATO, S. (org.) *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. São Paulo: Autores Associados, p. 39 – 56.
- RENEDO, A. (1995). Investigaciones en curso en el ámbito psicopedagógico. *Revista da Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires - E. PSI. B. A.*, n.º 0: 37 – 42.
- ROMÃO, J. E. (2001). *Avaliação dialógica, desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.
- RUBINSTEIN, E. (1987). A psicopedagogia e a associação estadual de psicopedagogos de São Paulo. In SCOZ, B.; RUBINSTEIN, E.; ROSSA, E. M. M. e BARONE, L. M. C. (orgs.). *Psicopedagogia – o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 13 – 16.
- RUBINSTEIN, E. (org.) (2001). *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- RUBINSTEIN, E. CASTANHO, M. I. e NOFFS, N. de A. (2004). Rumos da psicopedagogia brasileira. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 21(66): 225 - 238.
- SANCHEZ, M. D. P. (1989). *Modificabilidadde cognitiva y P.E.I.* Madrid: Bruno.
- SANCHEZ, E. (2003). Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar a toda la población? Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura. ISSN 1133-9829, n. 33: 62 - 77.

- SANTOS, M. B. (2000). *O psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior*. [on line] Disponível em www.psicopedagogia.com.br. Publicado em 10.01.2000. Acessado em 02.12.2006.
- SARAVALI, E. G. (2004). A interação social das crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem: reflexões para professores e psicopedagogos. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 21(66): 216 – 224.
- SCOZ, B. J. L.; RUBINSTEIN, E.; ROSSA, E. M. M. e BARONE, L. M. C. (orgs.) (1990). *Psicopedagogia – o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SCOZ, B. J. L. (1992). *Psicopedagogia – contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SCOZ, B. J. L. (1994). *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Vozes.
- SCOZ, B. J. L. (2004). Prefácio. In PINTO, S. A.de M. (coord). *Psicopedagogia: um portal para a inserção social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p.13 – 16.
- SEVERINO, A. J. (1992). *Filosofia*. São Paulo: Cortez.
- SHIRAHIGE, E. E. e HIGA, M. M. (2004). A contribuição da psicanálise à educação. In CARRARA, K. (org.) *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, p. 13 – 46.
- SILVA, M. C. A. (1998). *Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- SILVA, T. T. da (org.). (1993). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SOLÉ, I. (1990). *Bases psicopedagógicas de la práctica educativa*. Barcelona:ICE/Horsori.
- SOUZA, D. T. R. de (2006). Formação continuada de profesores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetencia. *Educação e Pesquisa*, 32(3): 447- 492.
- SOUZA, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In TANAMACHI, E. de R.; ROCHA, M. L. da e SOUZA, M. P. R.(orgs.) *Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.105-142.

- STROILI, M. H. M. (2001). Psicopedagogia: identidade de uma especialidade em construção. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 19(56): 14 – 16.
- TEBEROSK, A. (1993). *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- THIOLLENT, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.
- TONET, H. C. (2004). Consultoria em avaliação de desempenho: uma área de atuação do psicopedagogo. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 21(66): 256 – 268.
- TORRES, D. I. e CIASCA, S. M. (2007). Correlação entre a queixa do professor e a avaliação psicológica em crianças de primeira série com dificuldades de aprendizagem. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 24(73): 18 – 29.
- TURATO, E. R. (2003). *Tratado de metodologia da pesquisa clinico-qualitativa*, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- UNIVERSITÉ DE CLERMONT-FERRAND. [on line]. Disponível em <http://www.univ.c.ferrand.fr>. Acesso em 17.05.2007.
- UNIVERSITÉ LAVAL. *Faculte des sciences d'éducation. Études supérieures em psychopédagogie*. Université Laval. Québec. Canadá. Disponível em <http://www.fse.ulaval.ca>. Acesso em 13.03.2007.
- UNIVERSITÉ LILLE2. [on line]. Disponível em <http://www.univ-lille2.fr>. Acesso em 15.05.2007.
- UNIVERSITÉ DE LYON. [on line]. Disponível em <http://www.univ.lyon.fr>. Acesso em 17.05.2007.
- UNIVERSITÉ DE PARIS. [on line]. Disponível em <http://www.univ.paris.fr>. Acesso em 17.05.2007.
- VISCA, J. (1987). *Clinica psicopedagógica – epistemologia convergente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- VISCA, J. (2002). *Psicopedagogia: novas contribuições*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- WEISS, M. L. L. (1996). A avaliação e a instituição escolar. In BOSSA, N. e OLIVEIRA, V.B. (orgs.) *Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, p. 165 – 182.

- WEISS, M. L. L. (1999). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- WITTER, C. (1996). *Psicologia Escolar: Produção Científica, Formação e Atuação (1990-1994)*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo.
- WITTER, G. P. (1985). Psicopedagogia com adultos. *Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogia de São Paulo*, 4(8): 38 – 42.
- ZENICOLA, A. M. (1999). A psicologia e suas parcerias em questões da aprendizagem. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 18(47): 6 – 9.

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES

Com o intuito de investigar a atuação psicopedagógica no contexto institucional, como parte integrante da tese de doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, eu Maria Regina Peres doutoranda do programa de pós-graduação venho convidá-la(o) a participar da pesquisa intitulada *“Psicopedagogia: limites e possibilidades à partir de relatos de profissionais”*.

Neste trabalho temos por objetivo descrever e analisar a prática de professores que também são psicopedagogos e que atuam no contexto escolar, verificando os possíveis procedimentos de intervenção psicopedagógica preventiva, utilizados em sala de aula. Para isto propomos entrevistar 10 profissionais, professores do ensino fundamental.. Desta forma, a escolha dos participantes, será intencional, sendo realizada pela própria pesquisadora por meio de convite para integrar a pesquisa como sujeitos. Entendemos que torna-se oportuno enfatizar novamente que apesar do convite, a participação na pesquisa, será de forma voluntária, podendo haver tanto a recusa como o aceite. Em caso de aceite, será firmado um termo de consentimento, entre pesquisadores e pesquisado(s), respeitando-se as questões éticas.

Também gostaríamos de esclarecer e reafirmar que como a participação na pesquisa será de forma voluntária existe a possibilidade do participante retirar-se em qualquer momento, sem nenhuma espécie de penalização ou ônus. Enfatizamos também que neste caso será respeitada a privacidade e o sigilo em relação a qualquer dado ou informação adquirida.

O material a ser utilizado na coleta de dados constituiu-se de um questionário organizado em três partes.. Na primeira formulam-se questões que nos permitam descrever os participantes no que se refere à idade e ao sexo. Na segunda, formulam-se questões referentes à formação inicial do psicopedagogo, seu tempo de formação e atuação. Na terceira parte, enfocaremos a atuação profissional: o desenvolvimento do trabalho

psicopedagógico, as possíveis influências da formação inicial na prática profissional, as propostas de intervenção, as contribuições e desafios da psicopedagogia e as possíveis sugestões.

Esperamos com isto obter elementos que nos possibilitem contribuir e avançar os estudos sobre psicopedagogia, em especial sobre os limites e possibilidades da atuação psicopedagógica no contexto escolar.

Informo que uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra e devidamente assinado pelo participante, será entregue ao mesmo no momento da coleta de dados.

Esclareço que em momento algum este projeto oferece risco à integridade física, psíquica e moral dos participantes. Enfatizo ainda que as informações obtidas serão utilizadas apenas com finalidade científica, sendo garantido o sigilo e anonimato dos informantes, quando da publicação e divulgação do trabalho em eventos científicos. Informo que a qualquer momento poderá buscar explicação sobre a pesquisa e que fica resguardada a possibilidade de, em qualquer momento, o participante desistir de participar da pesquisa.

Este projeto foi avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa. Segue o número de telefone do Comitê de Ética (19 – 3729-6808) e o da pesquisadora (19 – 3231-9662), para qualquer dúvida ou esclarecimento que se faça necessário.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Atenciosamente,

Maria Regina Peres (orientanda)

Prof. Dr.^a Maria Helena Mourão Alves Oliveira (orientadora)

Eu _____, RG nº _____, professor (a) da Escola _____, aceito o convite para participar voluntariamente da referida pesquisa.

.....
Assinatura

Anexo C – Questionário de Entrevista

ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA PARA PROFESSORES-PSICOPEDAGOGOS

I . Dados Pessoais

1. Sexo:

Feminino ()

Masculino ()

2. Idade:

() entre 20 à 25 anos () entre 26 à 30 anos () entre 31 à 35 anos

() entre 36 à 40 anos () entre 41 à 45 anos () entre 46 à 50 anos

() entre 51 à 55 anos () entre 56 à 60 anos () entre 61 à 65 anos

() acima de 66 anos.

II. Identificação Profissional

1. Formação Inicial:

2. Instituição:

() Pública

() Particular

3. Tempo de Formação:

4. Você atua em sua formação de origem?

() sim

() não

5. Há quanto tempo você é especialista em psicopedagogia?

III. Atuação Profissional

1. Você atua como professor - psicopedagogo em:

() instituição de ensino publica

() instituição de ensino particular

() instituição de ensino publica e particular

2. Indique o nível_ de escolaridade em que atua:

() educação infantil

() ensino fundamental

() ensino médio

() ensino universitário

3. Relate como você desenvolve o seu trabalho:

4. Você consegue detectar influências de sua formação inicial na sua atual prática de professor - psicopedagogo?

sim não

Em caso afirmativo, em qual (is) momento(s) isso se revela?

5. Você faz um trabalho psicopedagógico preventivo?

sim não

Em caso afirmativo, como isso ocorre?

6. Qual(is) procedimento(s) diagnóstico(s) você usa para a realização da intervenção psicopedagógica?

7. Relate uma intervenção psicopedagógica que você realizou e que considerou bem sucedida

8. Indique o que você considera como contribuições essenciais da psicopedagogia.

9. Tendo como referencial a relação teoria e prática, indique o que você considera como desafio(s) na área psicopedagógica.

10. Espaço reservado para sugestões visando melhorias que envolvam a atuação psicopedagógica.

Anexo D – Apresentação dos Resultados Obtidos

I. e II. Dados Pessoais e Identificação Profissional

Em relação aos dados pessoais, a formação e a identificação profissional dos participantes da pesquisa, temos que:

PP1 – A entrevistada pertence ao sexo feminino, possui entre 41 a 45 anos, sendo licenciada em letras, português – inglês, em instituição particular de ensino. Possui 22 anos de formação, esta atuando na sua formação de origem em instituição de ensino pública, com alunos do Ensino Fundamental. É especializada em psicopedagogia há 8 anos.

PP2 – A entrevistada pertence ao sexo feminino, possui entre 46 a 50 anos, sendo licenciada em matemática, em instituição pública de ensino. Possui 20 anos de formação e esta atuando na sua formação de origem em instituição de ensino pública, com alunos do Ensino Fundamental. É especializada em psicopedagogia há 9 anos.

PP3 – A entrevistada pertence ao sexo feminino, possui entre 36 a 40 anos, sendo licenciada em pedagogia, em instituição particular de ensino. Possui 2 anos de formação e esta atuando na sua formação de origem em instituição de ensino pública, com alunos do Ensino Fundamental. É especializada em psicopedagogia há 1 ano.

PP4 – A entrevistada pertence ao sexo feminino, possui entre 26 a 30 anos, sendo licenciada em pedagogia, em instituição particular de ensino. Possui 2 anos de formação e esta atuando na sua formação de origem em instituição de ensino particular, com alunos do Ensino Fundamental. É especializada em psicopedagogia há 1 ano.

PP5 – A entrevistada pertence ao sexo feminino, possui entre 41 a 45 anos, sendo licenciada em pedagogia, em instituição particular de ensino. Possui 21 anos de formação e esta atuando na sua formação de origem em instituição de ensino particular, com alunos do Ensino Fundamental. É especializada em psicopedagogia há 3 anos.

PP6 – A entrevistada pertence ao sexo feminino, possui entre 26 a 30 anos, sendo formada em publicidade e propaganda e licenciada em pedagogia. Sua formação em pedagogia ocorreu em instituição pública de ensino. Possui 2 anos de formação em pedagogia e esta atuando nesta formação de origem em instituição de ensino pública, com alunos do Ensino Fundamental. É especializada em psicopedagogia há 3 anos.

PP7 – A entrevistada pertence ao sexo feminino, possui entre 26 a 30 anos, sendo licenciada em pedagogia, em instituição pública de ensino. Possui 4 anos de formação e esta atuando na sua formação de origem em instituição de ensino pública, com alunos do Ensino Fundamental. É especializada em psicopedagogia há 2 anos.

PP8 – A entrevistada pertence ao sexo feminino, possui entre 36 a 40 anos, sendo licenciada em pedagogia, em instituição particular de ensino. Possui 16 anos de formação e esta atuando na sua formação de origem em instituição de ensino pública e particular, com alunos do Ensino Fundamental. É especializada em psicopedagogia há 2 anos.

PP9 – A entrevistada pertence ao sexo feminino, possui entre 41 a 45 anos, sendo licenciada em pedagogia, em instituição particular de ensino. Possui 4 anos de formação e esta atuando na sua formação de origem em instituição de ensino particular, com alunos do Ensino Fundamental. É especializada em psicopedagogia há 3 anos.

PP10 – A entrevistada pertence ao sexo feminino, possui entre 36 a 40 anos, sendo formada em psicologia, em instituição particular de ensino. Possui 14 anos de formação e não esta atuando na sua formação de origem. Ela atua como docente em instituição de ensino particular, com alunos do Ensino Fundamental. É especializada em psicopedagogia há 7 anos.

III. Atuação Profissional

Diante da solicitação *“Relate como você desenvolve o seu trabalho”*, obtivemos os seguintes resultados:

PP1 – “Trabalho com aulas de Língua Portuguesa. Neste ano estou com 5^a e 6^a. série. Priorizo no meu trabalho a organização textual seja ela na sua forma oral ou escrita. Tenho como referencial o livro didático escolhido e recebido para ser adotado pela escola. Procuro complementar a aula com a indicação de leitura de livros paradidáticos. Esses livros estão à disposição dos alunos através da ‘biblioteca circulante’. Trabalho muito com histórias, com produção de textos de diversos estilos. Tenho sempre utilizado técnicas como leitura, escrita, releitura e reescrita de textos”.

PP2 – “Através de aulas teóricas e práticas. Nas aulas teóricas explico os assuntos e preparo os alunos para os exercícios de compreensão e de aplicação. Na medida do possível os alunos recebem orientações para construírem as atividades em materiais concretos.

A parte de geometria é toda estudada através da confecção de materiais concretos pelos alunos”.

PP3 – “Atuo em uma 1ª série do Ensino Fundamental, sendo que a maioria das crianças está pela nova legislação entrando aos 6 anos de idade. Pensando nesta nova realidade, procuro trabalhar a alfabetização de uma forma mais lúdica, no entanto, não me esquecendo das necessidades do trabalho com objetos concretos para essa faixa etária. Estimulo ao máximo o interesse pela escrita e leitura utilizando muita literatura infantil, músicas que as crianças conhecem de seu repertório da educação infantil, além de parlendas e jogos de linguagem”.

PP4 – “Meu trabalho é desenvolvido a partir de expectativas de aprendizagem da instituição de ensino que leciono. Essas expectativas possibilitam a busca e o desenvolvimento de atividades pertinentes aos objetivos a serem alcançados pelos alunos.”

PP5 – “Na área de matemática, procuro sempre estar trabalhando no concreto e com jogos matemáticos, sempre que possível. Em língua portuguesa, estou sempre incentivando os alunos para a leitura. Semanalmente é lido um texto coletivo e posteriormente, fazem um registro coletivo ou individual ou levanto questões referentes ao texto onde, o aluno deve colocar seu ponto de vista. Esses textos lidos são de diversos gêneros literários.

Semanalmente também proporciono a ‘hora da notícia’. Essa notícia é selecionada individualmente pelo aluno. Quando o aluno vem para a escola, ele já leu sua notícia e pode contá-la com suas palavras para a classe. Em um outro momento, depois de selecionar a notícia, o aluno escreve (registra) com suas palavras, o mais importante dela.

Procuro sempre estar trabalhando com o concreto nas diversas áreas, sempre que possível”.

PP6 – A entrevistada não respondeu a questão.

PP7 – “Desenvolvo por meio e com auxílio de materiais concretos como por exemplo: jogos, músicas, alfabeto móvel para a construção da escrita e várias outras atividades que são antecipadamente planejadas e pensadas no nível de aprendizagem dos alunos para se tornarem significativas e desafiadoras, baseadas sempre em objetivos que pretendo atingir. Meu trabalho é baseado na proposta da rede de ensino que segue a teoria do construtivismo e a interdisciplinaridade”.

PP8 – “Normalmente desenvolvo meu trabalho fazendo uma sondagem diagnóstica dos meus alunos, como por exemplo: para saber em que nível de escrita está meu aluno, faço uma análise de escrita por campo semântico; e assim verifico em que nível de escrita ele está e após este levantamento faço meu planejamento utilizando materiais concretos como: jogos, músicas, alfabeto móvel, etc. Na Prefeitura Municipal de Americana, o trabalho é baseado na teoria do construtivismo e interdisciplinaridade. Já o SESI, segue o sócio-construtivismo e

eu trabalho na E.J.A. , normalmente minha maior preocupação é resgatar a auto-estima dos meus alunos, e vencendo esta etapa fica mais fácil. Na E.J.A. é uma E.A.D. com grupos de estudo do T.C. - 2000 – Ensino Fundamental”.

PP9 – “Eu utilizo o material didático adotado pela escola, e procuro estimular a curiosidade, a descoberta e os interesses dos meus alunos”.

PP10 – “Sou professora da 2ª. série do Ensino Fundamental de um colégio da rede particular. Minha formação teórica é construtivista e na minha atuação busco trabalhar com o nível de desenvolvimento do pensamento da criança em minhas intervenções coletivas e individuais.”

Por meio da indagação: *“Você consegue detectar influências de sua formação inicial na sua atual prática de professor - psicopedagogo? Em caso afirmativo, em qual (is) momento(s) isso se revela?”*

Obtivemos o resultado de que nove entrevistados assumem que conseguem perceber as influências da formação inicial na atual prática, com exceção do PP9 que afirma não reconhecer essas influências. Ao serem novamente questionados em qual (is) momento(s) isso se revela, obtivemos o seguinte resultado:

PP1 – “Torna-se difícil precisar um momento. Eu utilizo os conhecimentos básicos, e específicos para o estudo dos fenômenos da linguagem. Esses conhecimentos foram adquiridos no meu curso de graduação”.

PP2 – “Eu fiz um excelente curso de matemática e também um excelente curso de psicopedagogia. Tive ótimos professores e me sinto preparada para a sala de aula. Depois de formada fiz também cursos de extensão em resolução de problemas e em geometria, onde me preparei ainda mais para a sala de aula”.

PP3 – “Isso se revela diariamente quando consigo perceber o interesse ou desinteresse das crianças e me faz repensar a minha prática, o que deve ser mudado e o que deve permanecer, o que eu estou buscando e o que os alunos estão buscando. Procuro refletir sobre a minha prática pedagógica a cada final de semana quando vamos notando os pequenos avanços dos alunos e também quando sinto a necessidade de promover avanços em crianças que se percebem “estagnadas” e ainda, nas que se destacam mais no grupo”.

PP4 – “Quando observo as dificuldades de alguns alunos em realizar determinadas atividades, sempre busco, no que foi aprendido na especialização a origem dessa possível dificuldade.”

PP5 – “Através das dificuldades apresentadas pelo educando”.

PP6 – “A minha formação em psicopedagogia permitiu um melhor desenvolvimento de um trabalho como docente de diversas maneiras,

principalmente no sentido de ver o 'erro' do aluno como algo construtivo. A psicopedagogia ministrada na Unicamp é baseada em autores construtivistas e isso me auxiliou na prática como professora no sentido de compreender que aprender não é somente dar a informação de maneira correta. O psicopedagogo (e o professor também) necessita desse parâmetro para perceber o avanço realizado pela criança”.

PP7 – “Quando um aluno demonstra dificuldades de aprendizagem, um comportamento agressivo, hiperatividade e na inclusão”.

PP8 – “Quando vou buscar os conhecimentos da graduação para resolver os problemas de aprendizagem, de comportamento dos alunos. Acho que essas formações se complementam, a pedagogia e a psicopedagogia”.

PP9 – A entrevistada afirma não conseguir detectar influências de sua formação inicial na sua atual prática de professor – psicopedagogo.

PP10 – “Nos casos de dificuldade de aprendizagem ou outras (emocionais, neurológicas) que necessitam de encaminhamentos adequados

Na resposta à questão “*Você faz um trabalho psicopedagógico preventivo? Em caso afirmativo, como isso ocorre?*”

O resultado foi de que sete entrevistados (PP1, PP2, PP3, PP4, PP5, PP8 e PP9) realizam um trabalho psicopedagógico preventivo. O restante, portanto, três participantes (PP6, PP7 e PP10) afirmam não realizarem um trabalho preventivo.

Os entrevistados que responderam que realizam um trabalho psicopedagógico preventivo, relataram como ele ocorre.

Assim obtivemos os seguintes resultados:

PP1 – “Eu acredito que faço um trabalho preventivo. Isso ocorre a todo o momento. Eu sou super atenta para o desenvolvimento da aprendizagem dos meus alunos. Também tento evitar que os alunos que já apresentam dificuldades sejam impedidos de realizarem uma determinada atividade por conta de não saber ler ou escrever, ou mesmo compreender o que está escrito. Como trabalho com 5^a. série, recebo muitos alunos vindos da 4^a.série que apresentam enormes dificuldades de linguagem.

Com esses alunos faço um trabalho paralelo, na própria sala. Eu elaboro atividades de reforço do conteúdo, que deveria ter sido aprendido e ao mesmo tempo, já vou acrescentando, o que chamo de atividades desafios, para que eles possam acompanhar melhor a 5^a. série. Trabalho também com atividades de resgate da auto-estima desses alunos.

Eu considero isso um diferencial que a psicopedagogia me proporcionou, pois eu não tinha essa preocupação. Eu percebo que meus colegas professores, não agem desta forma. Eles até oportunizam atividades de reforço aos alunos com dificuldades, mas são atividades padronizadas que muitas vezes, não atendem as necessidades dos alunos”.

PP2 – “Na 5ª. série especialmente, onde trabalho muito com a teoria aliada aos materiais simbólicos e semi-simbólicos. Isto auxilia muito os alunos que chegam com dificuldades nas operações matemáticas. Eles acham que estão brincando, mas na verdade estão construindo ou ampliando seus conhecimentos. Considero isso um verdadeiro trabalho preventivo, pois não tenho como iniciar assuntos como resolução de problemas, operações com frações, equações, e outros, com um aluno que tem dificuldade nas quatro operações básicas.

Nas séries seguintes, trabalho com a teoria aliada aos jogos matemáticos e com resolução de problemas. Procuro sempre situações concretas, pois sei que por elas os alunos se interessam mais. Como sou professora e psicopedagoga há anos, sei onde os alunos têm a tendência de apresentar dificuldades de aprendizagem”.

PP3 – “Analisando as produções dos alunos e o que os erros tem apresentado de significativo para uma intervenção mais direta e mais focada para um trabalho de prevenção aos problemas de aprendizagem”.

PP4 – “Ocorre quando desenvolvo atividades que contribuem para uma boa coordenação motora, para o pensamento lógico-matemático, através de jogos e para o desenvolvimento da escrita”.

PP5 – “Através da observação, reunião com pais e encaminhamentos. Essa reunião com pais, muitas vezes dá um suporte para entender a dificuldade de aprendizagem, (desde quando, como, ...)”.

PP6 – A entrevistada afirma não realizar um trabalho psicopedagógico preventivo.

PP7 – A entrevistada afirma não realizar um trabalho psicopedagógico preventivo.

PP8 – “Quando trabalho com diferentes materiais didáticos o mesmo assunto. Os jogos ajudam muito, os alunos se interessam mais. Já com o E.J.A. é mais difícil, pelo T.C. – 2000, eu procuro me aproximar mais e trazer algumas atividades diferentes, mas nem sempre dá tempo”.

PP9 – “Realizo a avaliação diagnóstica a fim de verificar as funções cognitivas e o nível de operações mentais que encontram-se os alunos e verificar possíveis dificuldades de aprendizagem dos mesmos. Dessa forma os conteúdos podem ser adaptados ou adequados ao nível de conhecimento do aluno”.

PP10 – A entrevistada afirma não realizar um trabalho psicopedagógico preventivo.

Na seqüência, os entrevistados foram questionados sobre “*Qual(is) procedimento(s) diagnóstico(s) você usa para a realização da intervenção psicopedagógica?*”

Diante do questionamento, obtivemos as seguintes respostas:

PP1 – “Eu trabalho sempre com histórias. Entendo que as histórias sejam elas, clássicas, em quadrinhos, infantis, ou mesmo pessoais, são excelentes instrumentos de diagnóstico para a intervenção psicopedagógica. Tenho o cuidado de também trabalhar as histórias de forma oral e escrita.

Também utilizo muito a observação, não o “achismo”. Jamais emito um parecer, ou faço um comentário leviano tomando por referencial um dado ou uma observação isolada de uma situação educacional. Eu observo o desenvolvimento do aluno, o seu interesse, a sua atenção, a sua persistência, ao realizar uma atividade em sala de aula”.

PP2 – “Jogos livres; Jogos de regras; Jogos Matemáticos; Observação; As queixas do aluno; Entrevista com os pais ou responsáveis visando conhecer o histórico da vida educacional e também pessoal desse aluno; Entrevista ou uma conversa, direcionada com o aluno; Conversa informal com meus colegas professores.

Depois de realizar esses procedimentos, vou organizando todas as informações que obtive e tento traçar um perfil do aluno e buscar alternativas para agir”.

PP3 – “Especificamente para o meu caso que trabalho com a 1ª série, procuro analisar se a criança já distingue a diferença entre letra, números e desenhos, se ela reconhece seu próprio nome escrito. A forma como se organiza durante as atividades (lúdicas ou não), a organização de seu material pessoal inclusive em seu caderno”.

PP4 – “Desenvolvimento de atividades que requerem o uso da coordenação motora (grossa e fina), o uso da visão, da audição. Utilizo jogos, nos quais a criança precisa pensar para solucionar e também ditado de palavras de sílabas simples a complexas”.

PP5 – “No âmbito escolar é a observação, investigação para um possível encaminhamento. Procuro analisar também através de jogos, brincadeiras, desenhos, atividades corporais, dramatizações, representações, do brincar,”.

PP6 – “Eu percebi que depois de formada em psicopedagogia, a minha prática norteia-se naquilo que o aluno pode progredir, em suas dúvidas, no seu ritmo de aprendizagem e que quando esse aluno é reprimido, quando se expressa, fica difícil intervir para um melhor aprendizado. Apesar disso, não me lembro de usar nenhum procedimento diagnóstico para a prevenção, além das próprias atividades realizadas pelo aluno”.

PP7 – “Atividades lúdicas, desenhos, histórias, jogos, a própria escrita da criança, a leitura, o raciocínio lógico matemático, a coordenação motora”.

PP8 – “A observação de como o aluno realiza as atividades, como ele joga, como se relaciona com os colegas, se ele gosta de se isolar, se quando as atividades mudam ele apresenta o mesmo interesse ou se é desinteressado em qualquer tipo de atividade.

Com a E.J.A. quando dá, faço alguma intervenção com revistas e notícias de jornais, para diagnosticar as dificuldades de escrita, de leitura, de compreensão,.....

Como trabalho em escolas construtivistas, e também por acreditar na importância da construção do conhecimento, valorizo todas as atividades onde o aluno interage. Acho que isso ajuda muito no diagnóstico que faço”.

PP9 – “Utilizo o sistema de avaliação L.P.A.D. (Learning Potential Assessment Device ou Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem)

- | | | |
|-----------------|-------------------------|---------------------------|
| - Identificação | - Decodificação | - Raciocínio Hipotético |
| - Comparação | - Projeção de Relações | - Raciocínio Transitivo |
| - Análise | - Diferenciação | - Raciocínio Analógico |
| - Síntese | - Representação Mental | - Raciocínio Progressivo |
| - Classificação | - Transformação Mental | - Raciocínio Lógico |
| - Codificação | - Raciocínio Divergente | - Raciocínio Silogístico |
| | | - Raciocínio Inferencial” |

PP10 – “Na sala de aula, como professora titular fica difícil a realização do diagnóstico e intervenção direta, também acho que isso é função da clínica. Minha formação ajuda na intervenção com crianças com dificuldades na aprendizagem provocando situações de conflitos para a elaboração do pensamento”.

A seguir os professores - psicopedagogos foram convidados a relatarem uma intervenção psicopedagógica por meio da seguinte solicitação: *“Relate uma intervenção psicopedagógica que você realizou e que considerou bem sucedida”*.

Diante da solicitação obtivemos o seguinte resultado:

PP1 – “A base do meu trabalho de intervenção psicopedagógica são as histórias. Eu utilizo as histórias como procedimento de diagnóstico e também como instrumento de intervenção visando melhorias no aprendizado de língua portuguesa. De modo geral nas intervenções com a classe eu procuro reverter cada situação difícil seja ela pedagógica ou disciplinar em uma história. Nas situações de dificuldades pedagógicas geralmente os alunos se expressam de forma oral e em seguida de forma escrita, algumas vezes através de dramatizações e desenhos. Existem momentos que eles utilizam o próprio caderno, a lousa, os jogos de frases, pequenos recortes de histórias em quadrinhos e outros materiais. Trabalho de forma individual para atender as necessidades pessoais de cada aluno, e também em pequenos grupos. Os grupos são variados e alternados constantemente. Ora trabalho com grupos de alunos que apresentam as mesmas dificuldades, onde são oferecidas atividades diferenciadas, ora trabalho com grupos mistos de alunos que apresentam ou não dificuldades. Neste caso as atividades são únicas para toda a classe. Todas as atividades são corrigidas, e socializadas. Faço isto, não no sentido de apontar os erros dos alunos, mas no sentido de incentivar os seus acertos. Conseqüentemente estou incentivando a leitura e a escrita que são os objetivos maiores da língua portuguesa nesta série.

Como trabalho com classes numerosas os problemas disciplinares são muitos. Procuo fazer uma intervenção psicopedagógica também neste sentido, sempre utilizando histórias. Não fico dando “sermões” e nem conselhos, a experiência já me mostrou que isso de nada adianta. Nestes casos, procuro reverter as situações difíceis em histórias sem final. Diante disto os alunos é que são instigados a refletirem sobre as dificuldades pessoais e coletivas e assim indicarem um final criativo, ético, consensual”.

PP2 – “Foi uma intervenção que fiz com um grupo de alunos que nunca havia tido a oportunidade de trabalhar com geometria apesar de estarem na 8^a. série do Ensino Fundamental. Esse fato me marcou muito. Como se pode chegar a uma 8^a. série sem nunca ter tido a experiência de trabalhar com geometria? Isso me deixou indignada. Achei que os alunos estavam mentindo, com má vontade,..... Fiz o diagnóstico através de atividades envolvendo figuras, linhas, representações de objetos de dimensões diferentes no plano da folha de papel, e outras atividades. Eles não tinham noção nem de geometria plana, muito menos da espacial. Comecei então a trabalhar com noções iniciais de geometria para aquele grupo, na classe mesmo e depois em alguns encontros semanais, extra-classe. Esse grupo de alunos melhorou muito não só no componente específico mas também em termos de relacionamento, em integração com a classe. Parece que eles se sentiram valorizados com a atenção especial que receberam. Chegaram a dizer que nenhum professor havia dado tanta atenção a eles. Segundo os outros docentes da escola, eles até apresentaram melhoras em termos sociais. Percebo nisto a influencia da psicopedagogia no meu trabalho como professora. Eu jamais agiria assim há 10 anos atrás. Posso dizer que a psicopedagogia influenciou muito a minha prática docente”.

PP3 – “Estou com um caso de uma criança que freqüentou a creche desde os dois anos de idade e que veio para mim esse ano sem reconhecer as letras e não sabendo diferenciá-las de outras formas de expressão gráfica nem tampouco consegue relacioná-las à sonoridade das palavras.

Quando começou a fazer uso de seu caderno, não dominava a grafia das letras por apresentar dificuldades na coordenação motora fina. Comecei a trabalhar com esse aluno sua percepção tátil utilizando diferentes materiais com letras impressas: madeira, EVA, lixa, etc e procurando através dessa percepção tátil fazê-lo perceber o formato da letra. Muitas vezes utilizei suas próprias costas, eu fazendo a letra e ele procurando pela sensação do tato me dizer que letra eu estava fazendo. Começou a surtir efeito após umas duas semanas. Posteriormente, passamos ao caderno e o aluno começou a escrever totalmente espelhado e da direita para a esquerda. Ele não conseguia copiar da lousa na seqüência, por exemplo, o nome da escola e a data. O aluno utilizava as letras contidas no cabeçalho, porém de forma aleatória.

Comecei primeiramente a montar essa atividade em sua carteira com o alfabeto móvel para que depois copiasse, não da lousa, mas de sua carteira.

O aluno melhorou consideravelmente, mas existem outros aspectos ainda a serem trabalhados que representam um grande desafio para o professor-psicopedagogo. Inclusive quando estamos conversando sobre algum assunto que

surgiu na sala de aula ou sobre situações rotineiras de nossa vida, percebo esse aluno permanece alheio ao que está sendo comentado e com uma dificuldade muito grande para articular seus conhecimentos prévios com o assunto que está sendo discutido.

Terei uma intervenção que provavelmente durará um ano inteiro e que necessitará do auxílio de outros profissionais envolvidos nas questões de aprendizagem”.

PP4 – “Realizei uma atividade na qual o aluno através de representações gráficas precisava ordenar uma história e contá-la. O resultado foi surpreendente para a criança em questão”.

PP5 – “Quando observada a dificuldade de aprendizagem do educando, conversei com os pais e solicitei uma avaliação psicopedagógica do aluno. Não posso realizar esta avaliação com meus alunos uma vez que tenho 41 alunos em sala de aula e, esta avaliação não poderia ser realizada. Após esta avaliação, frente ao diagnóstico, o aluno pôde ser trabalhado nas sessões. Conjuntamente foi realizada a recuperação paralela, que é oferecida na escola onde trabalho. Nesta recuperação fui resgatando os conceitos que precisavam ser trabalhados”.

PP6 – “Enquanto estava fazendo o curso, todas as alunas tiveram, individualmente, que fazer a intervenção psicopedagógica com seis alunos com dificuldades de aprendizagem. A escolha dos sujeitos foi realizada por meio de pré-testes. Após a intervenção, todos os alunos obtiveram um grande avanço em relação a sua aprendizagem.

Na minha vida profissional, algumas atividades proporcionadas como intervenção são dadas para o aluno, mas percebo que a atuação psicopedagógica vai muito mais além. É muito difícil atuar individualmente, em uma sala com mais de trinta alunos”.

PP7 – “As intervenções que faço é por meio de atividades pedagógicas, no dia a dia, em sala de aula e todas elas quando são aplicadas individualmente, torna-se possível diagnosticar algo que esta atrapalhando o desenvolvimento do aluno”.

PP8 – “Tenho uma criança que chegou com um diagnóstico de uma professora de que tinha hiperatividade. Eu observei essa criança por algum tempo, fui dando a ela as atividades iguais as das outras crianças da 3ª. série, mas ela não fazia. Ela brincava, conversava, atrapalhava os outros, ou se isolava e ignorava qualquer pedido meu ou das outras crianças. No recreio ao contrário, ela era agitada, mas brincava e tomava o lanche normalmente. Eu conversei com a mãe que informou que não agüentava mais tanta reclamação, que em casa a criança era bagunceira, brigava com os irmãos mas havia dias que ela ajudava a mãe em várias coisas, dependia da vontade da criança.

Comecei então a fazer um rodízio de grupos e de lugares com a classe, mas meu objetivo era integrar aquela criança. Comecei a dar atividades e jogos em grupo e individuais, algumas atividades eram bem simples e outras mais complexas, sempre observando a criança. Com o tempo percebi que muito daquela agitação e

rebeldia era fruto da sua não alfabetização. Ela tentava esconder que ainda não sabia ler nem escrever e por isso bagunçava, desviando a atenção da professora. Ai conversei em particular com ela, que apesar de não admitir a sua dificuldade, melhorou muito seu comportamento, combinamos que ela faria várias outras atividades, algumas iguais aos demais alunos e outras diferentes. Combinamos que essas atividades diferentes poderiam ser realizadas por todos os alunos e algumas eram só para ela. Com o tempo ela passou a fazer muitas das atividades da classe e as que solicitei individualmente para ela. Acredito que isso tenha sido bom para ela e para mim também”.

PP9 – “Uma aluna que faz parte do projeto de inclusão da escola, não apresentava avanço em seu processo de aprendizagem. Após a avaliação diagnóstica concluiu-se que embora a aluna tivesse 9 anos e matriculada na terceira série, a mesma não apresentava condições de realizar as atividades propostas para esta faixa etária e sim, para uma faixa etária de aproximadamente 6 anos. Após a adequação das atividades desenvolvidas para a aluna serem ajustadas as suas reais necessidades e capacidades, houve um avanço muito grande em seu desenvolvimento em todos os aspectos (emocional, cognitivo e comportamental)”.

PP10 – “Intervenção na leitura e escrita com crianças da 3ª. série do Ensino Fundamental da rede pública, quando era aluna de Psicologia da Universidade São Francisco em 2002.

Na seqüência por meio da solicitação *“Indique o que você considera como contribuições essenciais da psicopedagogia”*, obtivemos os seguintes resultados:

PP1 – “A psicopedagogia contribuiu para que eu pudesse rever a minha própria prática docente. Quando cursei psicopedagogia já tinha vários anos de profissão e muitos conceitos e preconceitos já cristalizados. O curso me fez rever várias posturas, me fez acreditar mais na educação, me levou à prestar mais atenção nos alunos, me levou a procurar práticas diferenciadas. Acho que a psicopedagogia me levou à perceber o aluno como um todo. Um aluno que possui um passado, um presente e um futuro e que está ali, na escola diante de nós. Posso afirmar que gosto mais dos meus alunos hoje”.

PP2 – “A importância dada ao ouvir o aluno e sua família; A busca por métodos, estratégias diferenciadas para atender ao aluno; Acreditar sempre no potencial do aluno; Considerar que tudo sempre têm dois lados, o nosso e o do outro; Trabalhar por melhorias na aprendizagem.”

PP3 – “Acredito que a contribuição mais essencial da psicopedagogia seja a sensibilidade do profissional para realizar um trabalho de prevenção ao aparecimento dos problemas de aprendizagem tendo em vista que a escola não é uma organização isolada do sistema sócio- econômico, mas parte dele. Muitas vezes os problemas de aprendizagem surgem decorrentes da má formação do

profissional que está em sala de aula (me perdoem meus colegas) e do comodismo de outros que se habituaram a realizar a mesma prática há 20 anos, não percebendo que os tempos mudaram, os interesses mudaram e as crianças também mudaram. Espera-se muito da escola hoje em dia e muito mais da figura do professor, muitas vezes a única fonte de carinho e respeito que uma criança poderá receber.

O profissional – psicopedagogo – que conseguir trazer aos integrantes da equipe escolar a responsabilidade por um trabalho em conjunto e unificado já terá diminuído em 80% os casos de fracasso escolar”.

PP4 – “A psicopedagogia trouxe um olhar diferente sobre a aprendizagem da criança e a possível origem de suas dificuldades para aprender”.

PP5 – “O psicopedagogo procura observar as condições de aprendizagem e da não aprendizagem, levantando hipóteses, reavaliando-as, reformulando-as constantemente com base no trabalho reflexivo, investigador, questionador. A psicopedagogia tem como meta compreender a complexidade dos diversos fatores envolvidos no processo de aprendizagem.

O enfoque da psicopedagogia, como contribuição essencial, é a aprendizagem, o aprendiz no contexto emocional e cognitivo”.

PP6 – “A psicopedagogia contribui para diagnosticar alunos com dificuldades de aprendizagem e intervir de maneira a fazê-lo acompanhar o ritmo de seus colegas com a mesma faixa etária. A psicopedagogia com base construtivista (no caso da minha formação) apóia-se na ‘Teoria Piagetiana’ para intervir nos problemas de aprendizagem, observando até mesmo indícios de operatoriedade para alguns conteúdos e para outros não. Dessa forma, a atuação psicopedagógica não vê somente se foi aprendido ou não um conceito específico, mas se o aluno possui condições para construí-lo”.

PP7 – “Descobrir, diagnosticar o motivo que uma criança não aprende e ajudar a criança e a escola a encontrarem formas de solucionar o problema”.

PP8 – “Poder avaliar o aluno como um todo, suas relações na classe tanto com o aprendizado, como com os colegas e também fora da classe, com a família”.

PP9 – “A psicopedagogia oferece a possibilidade de analisar o processo de aprendizagem do ponto de vista do sujeito que aprende e da instituição que ensina. Saber como o aluno aprende e constrói seu conhecimento, bem como compreender as dimensões das relações com a escola, para poder contribuir para o esclarecimento dos processos da aprendizagem e informar sobre como superar dificuldades quanto ao rendimento escolar”.

PP10 – “Acredito que no estudo sobre o desenvolvimento do pensamento infantil, possibilitando um maior entendimento de como ocorre a aprendizagem e principalmente trazendo contribuições importantes no trabalho com diferentes dificuldades na aprendizagem que antigamente geravam exclusão”.

A seguir registramos os resultados obtidos diante da seguinte solicitação: “*Tendo como referencial a relação teoria e prática, indique o que você considera como desafio(s) na área psicopedagógica*”:

PP1 – “O maior desafio que considero é a possibilidade de se realizar um trabalho psicopedagógico na sala de aula em função do número de alunos. Torna-se difícil realizar um trabalho individualizado, de observação, de práticas diferenciadas com um excessivo contingente de alunos, na sala de aula.

Outro desafio é a ausência, nas instituições públicas estaduais, de uma supervisão que acompanhe o trabalho psicopedagógico. Seria importante que tivéssemos alguém que pudesse nos orientar, com quem pudéssemos discutir, analisar, alguns casos e situações”.

PP2 – “Que ela entre na rede pública de ensino; Que existam mais professores com curso de psicopedagogia, sensíveis a importância do trabalho psicopedagógico na escola”.

PP3 – “O grande desafio na área psicopedagógica é justamente ter esse profissional dentro da escola assumindo apenas a sua função, orientando professores em reuniões e promovendo grupos de estudos que possam desenvolver um trabalho em conjunto. Percebo que dentro da escola pública os problemas de aprendizagem dos alunos são sempre transferidos a outros profissionais, inclusive, a professores que não acompanham a classe e que pegam as chamadas aulas de reforço realizadas duas a três vezes semanais e com duração de uma hora”.

PP4 – “Um grande desafio é realizar um bom trabalho como professor - psicopedagogo em sala de aula numerosa e heterogênea. Seria de grande valia se o professor tivesse a oportunidade de realizar intervenções com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem”.

PP5 – “Levando em consideração que tenho 41 alunos dentro da sala de aula, é muito difícil estar dando uma atenção especial, como sei que deveria, quando um aluno apresenta algum transtorno ou síndrome. Isto é um desafio”.

PP6 – “Desafio na área psicopedagógica é o professor com formação, conseguir atuar em uma sala numerosa de forma individual. É claro que ocorre esse trabalho de forma individual. Ele é realizado pelo professor, mas não como deveria ser para se ter grande melhorias de aprendizagem. Percebo que a atuação psicopedagógica nas escolas por especialistas está muito longe do que deveria ser adequado.

Também leciono como docente do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Valinhos que têm atendimento psicopedagógico. Os alunos acabam sendo atendidos menos de uma vez por mês, porque são muitos alunos com dificuldades e a psicopedagoga, que vem à escola somente uma vez por semana,

atende dois alunos por vez. Em função disso, a intervenção acaba se perdendo e é difícil apresentar algum avanço”.

PP7 – “Ajudar individualmente a criança a superar as dificuldades e promover a aprendizagem, a trabalhar e desenvolver boas relações com os componentes das diferentes categorias profissionais”.

PP8 – “A dificuldade de fazer um trabalho integrado entre os próprios professores da escola e com os outros profissionais também. E o grande número de alunos das séries iniciais. Essas séries deveriam ter poucos alunos para melhor alfabetizar”.

PP9 – “Acredito que encontramos na epistemologia, psicologia genética e na pedagogia os elementos necessários para a montagem de uma teoria com base na qual se possa organizar melhor a pesquisa sobre a ação didática. Talvez uma teoria provisória, simplificada, constituindo em alguns princípios psicopedagógicos que facilitem o levantamento e o controle de algumas hipóteses e organização do saber assim produzido. Na verdade seria não mais que uma tomada de consciência da teoria implícita que tem regido a pesquisa e a experimentação piagetiana na área da educação.

O que se espera de uma teoria desta natureza é que apresente uma adequada definição dos seus termos principais e especialmente aqueles que dizem respeito ao ensino, até hoje incerto”.

PP10 – “Um dos maiores desafios é o reconhecimento profissional e científico. Acho que de quando me formei até hoje, ampliou-se muito o espaço para os profissionais, mas ainda é necessário maior solidificação”.

Assim, por meio da expressão, *“Espaço reservado para contribuições visando melhorias que envolvam a atuação psicopedagógica”*, nove participantes se manifestaram.

As contribuições obtidas estão apresentadas na íntegra. Com isto temos as seguintes contribuições:

PP1 – “Sugiro que se pense na possibilidade da diminuição do número de alunos em sala de aula. Torna-se muito difícil um trabalho psicopedagógico com esse total de alunos. Sugiro que as escolas públicas tenham na sua equipe escolar um psicopedagogo para auxiliar tanto os docentes como os alunos. Acredito que esses fatores, em princípio, contribuiriam para melhorias na atuação do psicopedagogo na escola”.

PP2 – “A existência de mais cursos de curta duração na área de psicopedagogia; A formação de um núcleo de psicopedagogos de Campinas para troca de experiências e estudos.”

PP3 – “A atuação psicopedagógica melhorará consideravelmente, principalmente dentro das escolas, no dia em que os psicopedagogos apoiados pela direção da

escola, comecem também a conscientizar a família sobre a importância de sua participação na vida escolar do filho e criem cursos para que, esses pais cujos filhos necessitam de um acompanhamento, possam também se esclarecer sobre o trabalho deste profissional e que, se há um encaminhamento, isso não significa que a criança tem problema, mas que está com um problema que pode e deverá ser superado”.

PP4 – “ Acredito que a atuação psicopedagógica teria melhorias se, as escolas disponibilizassem aos professores – psicopedagogos, materiais que possibilitassem um ‘bom diagnóstico’ das dificuldades do aluno, para que ao encaminhá-lo aos psicopedagogos o professor poderia contribuir para um trabalho melhor direcionado e portanto de resultados mais rápidos e eficientes”.

PP5 – “Na minha realidade, deveríamos ter menos alunos em sala de aula para uma melhor assistência”.

PP6 – A entrevistada não apresentou sugestões.

PP7 – “Cursos de atualizações”.

PP8 – “As escolas deveriam ter mais professores com psicopedagogia, diminuir o número de alunos nas salas e também fazer um trabalho mais conjunto com o coordenador e o diretor e também com os outros profissionais que as vezes atendem a criança fora da escola”.

PP9 – “Acredito que a ampliação da divulgação dos resultados de pesquisas e estudos direcionados nessa área contribuirão para o avanço na compreensão e análise das principais dificuldades de aprendizagem encontrados em sala de aula”.

PP10 – “Mais estudos sobre como fazer um diagnóstico na escola”.