



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

KATIANE BRAGA DA SILVA MARTINS

**A CONSTITUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL/ESCOLAR NA
CIDADE DE UBERLÂNDIA – MG**

UBERLÂNDIA

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

KATIANE BRAGA DA SILVA MARTINS

**A CONSTITUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL/ESCOLAR NA
CIDADE DE UBERLÂNDIA–MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Irene Miranda.

**UBERLÂNDIA
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M386c Martins, Katiane Braga da Silva, 1981-
2013 A constituição da psicopedagogia institucional/escolar na cidade
 de Uberlândia – MG / Katiane Braga da Silva Martins. -- 2013.
 136 p. : il.

Orientadora: Maria Irene Miranda.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Psicopedagogia - Teses. I - Teses. I. Miranda,
Maria Irene. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria Irene Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

DEDICATÓRIA

A Deus pela realização deste estudo, por ser a fonte das minhas energias todos os dias, fazendo crer que um bom trabalho exige amor e dedicação.

Ao meu querido esposo Fábio, obrigada pelo companheirismo, compreensão e por todos os momentos que me apoiou para que esse sonho se tornasse realidade.

À minha amada filha Ana Clara, ainda em meu ventre, tão cheia de vida e energia. Agradeço por me dar tantas alegrias e garra para vencer os desafios postos pelo caminho.

À minha mãe Cleonice, obrigada por ter me dado a oportunidade de ter vida, sonhos, desafios, amores (*In memoriam*).

À minha irmã Kelia Soraia, fico eternamente grata pelo entusiasmo que teve quando eu entrei no mestrado, deve estar feliz de me ver cumprir este percurso de tantas lutas. Valeu! (*In memoriam*).

À minha mãe Magna, ao João Carlos, Ademir, João Paulo e Pedro Henrique, aos demais de minha família e amigos, também sou eternamente grata pela torcida tão enriquecedora.

Às crianças e jovens de escolas acometidos pelo fracasso escolar, que estes educandos possam ser apoiados a tempo de conquistar condições e habilidades para aprender e para ser autores do seu próprio processo de produção de conhecimento.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Irene Miranda, agradeço pela oportunidade de ter tido suas orientações. E por todos os seus momentos incansáveis de dedicação para esta pesquisa. Por sua competência, inteligência e orientações sempre muito presentes. Sou lhe eternamente grata!

À Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, sou grata por ter ampliado os meus horizontes, por ter feito com que eu acreditasse na realização deste trabalho e fosse à luta. Valeu por apoiar este estudo. Muito obrigada, querida!

Às professoras da banca de qualificação, Maria Irene Miranda, Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, sou profundamente grata por terem colaborado nas melhorias deste trabalho.

Às professoras da banca de defesa Profa. Dra. Maria Irene Miranda, Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Profa. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira, Profa. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda e Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs, muito obrigada pela generosidade, rigor e competência que dispuseram neste trabalho.

Muito obrigada às pessoas que participaram voluntariamente da pesquisa e pelas contribuições que trouxeram a este estudo sobre a Psicopedagogia.

Meus agradecimentos para: Soraya, Antônio Carlos, Daniela, Carlinhos, Kamila, Tiago e Ana Júlia, valeu por me oferecerem momentos alegres ao longo deste trabalho.

Às amigas Suely, Cláudia, Daniela de Paula, Franciele, Patrícia, Mônica, Telma e ao amigo Mário, muito obrigado por terem me escutado tantas vezes ao longo dos meus estudos e por terem apoiado tantas vezes!

Aos colegas professores da FAGED, Iara Vieira Guimarães, Vanessa Therezinha Bueno Campos, Iara Maria Mora Longhini, Carlos Henrique de Carvalho, Carlos Alberto Lucena, Marcelo Soares Pereira da Silva, Geovana Ferreira Melo Teixeira, Marisa Lomônaco de Paula Neves, Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende... E aos demais, agradeço pela torcida e pelas contribuições dadas em minha formação.

Aos colegas servidores técnicos da FAGED e Jornalismo/UFU, Rosane, Maria Cláudia, Sandra, Roberto, Candinha, James, Giani, Edmilson, Luciana, Oscari e Ricardo, agradeço pelos momentos de escuta, apoio, e torcida. Valeu!

Aos meus amiguinhos do mundo canino, Mel, Bento, Bela e Lua, agradeço a eles e especialmente a Deus pelos momentos alegres vividos e de muitos sorrisos, pois me ajudaram a superar os momentos mais tensos da caminhada.

*“Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu”.*

Fernando Pessoa

RESUMO

MARTINS, Katiane Braga da Silva. **A constituição da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

O objetivo deste trabalho foi analisar a constituição da psicopedagogia escolar na cidade de Uberlândia-MG. O estudo foi delineado com abordagem qualitativa e configuração de estudo de caso. Os campos de pesquisa estiveram representados por uma instituição de ensino superior/IES, Secretarias de Educação do Estado de Minas Gerais/ SRE e do município de Uberlândia/ SME e ainda por quatro instituições de ensino básico dos diferentes segmentos de ensino público (federal/EF, estadual/EE, municipal/EM) e privado/EP. Nesse sentido, os sujeitos participantes foram: diretor-IES, coordenadores de ensino - SME/SRE, pedagogos - EM/EE, psicólogo-EF e psicopedagogo-EP. O processo de construção dos dados transcorreu através de entrevista semi-estruturada e da análise documental do projeto do curso de Psicopedagogia - IES e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Adotamos a análise de conteúdo de Bardin e a partir da problematização da pesquisa e dos objetivos propostos, a organização e interpretação dos dados ocorreram por meio de três categorias de análise: o espaço de formação do psicopedagogo na cidade de Uberlândia, a configuração da atuação psicopedagógica no âmbito de escolas públicas e privadas e a relação entre as concepções de dificuldades de aprendizagem e os saberes psicopedagógicos. A pesquisa revelou que a configuração da atuação psicopedagógica é mais presente nas escolas federal e privada. Nestes espaços foram registrados maior número de profissionais com formação em Psicopedagogia, revelando correlações entre os conhecimentos e práticas desenvolvidos no espaço de formação do psicopedagogo com o trabalho psicopedagógico realizado nas instituições citadas. Estas escolas apresentaram espaços próprios e profissionais específicos para o atendimento nos casos de dificuldades de aprendizagem na perspectiva psicopedagógica e uma maior ênfase para ações preventivas nos processos de ensino aprendizagem. Os segmentos municipal e estadual não possuem atuação na vertente psicopedagógica, com exceção de uma escola da rede municipal de ensino que realiza um projeto de intervenção de natureza psicopedagógica devido a parcerias UFU/SME/EM. A constituição da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia-MG não está configurada de modo homogêneo nas escolas, as ações ocorrem mais em função das propostas de trabalho de cada instituição escolar, sendo menos presente nas diretrizes dos sistemas de ensino. De algum modo, isto se deve à ausência de regulamentação da atuação do psicopedagogo, o que tende a limitar as possibilidades da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia Institucional/Escolar, Aprendizagem, Dificuldades de Aprendizagem.

ABSTRACT

MARTINS, Katiane Braga da Silva. The constitution of Psycho-pedagogic Institutional / Schools in the city of Uberlândia. Master's thesis in Education Federal University of Uberlândia, 2013.

The aim of this study was to analyze the constitution of psycho-pedagogic school teaching in the city of Uberlândia-MG. The study was designed using a qualitative approach and case study setting. The research areas were represented by a higher education institution/IES, Department of Education of the State of Minas Gerais/SRE and Uberlândia/SME and four primary institutions of different segments of public education (federal/FS, state/ES, municipal/MS) and private/PS. The participants were IES director, teaching coordinators - SME / SRE, pedagogues - ME / EE, psychologist-FS and psycho-pedagogue-PS. The data processing was carried out through semi-structured interviews and documentary analysis of Psycho-pedagogic course design- IES and public educational schools. We adopted Bardin analysis through questioning. The research and the proposed objectives, organization and interpretation of data occurred through three categories of analysis: the formation of a psycho-pedagogue space in Uberlândia, setting the action in psychopedagogical context in public and private schools and also considered the relationship between conceptions of learning difficulties and psychopedagogical comprehension. The research revealed that the configuration of the psychopedagogical activity is present in most public and private schools. These spaces were recorded by the highest number of professionals with psycho-pedagogic background, revealing correlations between knowledge and practice developed by psycho-pedagogue training with work done in psychopedagogical institutions. These schools had their own spaces and specific professional care in cases of learning difficulties from a psychopedagogical perspective and a greater emphasis on preventive actions in the processes of teaching/learning. The state and municipal segments have no role in the psychopedagogical aspect, except for one school where teaching is carried out through a process of partnerships among UFU / SME/ EM. The constitution of psycho-pedagogic institutional / schools of the city of Uberlândia is not homogeneously configured in the schools. The work occurs more as a result of actions carried out by each school, instead of institutional guidelines. In a way, this is the result of lack of activity regulation of the psycho-pedagogue, that in a way limits the possibilities of psycho-pedagogic institutional / schools in the city in Uberlândia.

KEYWORDS: Psycho-pedagogic Institutional / School, Learning, Learning Difficulties

LISTA DE SIGLAS

ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia

ADA – Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem

AEP-SP – Associação Estadual de Psicopedagogos do Estado de São Paulo

CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

CPOE – Centro de Pesquisas e Orientação Educacional

DCM – Disfunção cerebral mínima

EE – Escola Estadual

EEG – Eletroencefalograma

EF – Escola Federal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Escola Municipal

EP – Escola Privada

FACED – Faculdade de Educação

GEPPE – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Psicopedagogia Escolar

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PAV – Projeto Acelerar para Vencer

PIP – Programa de Intervenção Pedagógica

PIP/ATC – Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo

PPGED/UFU – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica

PROALFA – Programa de avaliação da alfabetização

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1- A PSICOPEDAGOGIA EM MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL: a constituição do problema de pesquisa.....	16
2- A HISTÓRIA DA PSICOPEDAGOGIA: do surgimento no contexto europeu a atuação no contexto escolar.....	26
A Psicopedagogia na Europa.....	28
A Psicopedagogia na Argentina.....	31
A Psicopedagogia no Brasil.....	33
3- A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO CONTEXTO INSTITUCIONAL/ESCOLAR.....	43
4- O PERCURSO METODOLÓGICO: em foco o processo de construção da pesquisa.....	53
5- A CONSTITUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL/ESCOLAR NA CIDADE DE UBERLÂNDIA–MG.....	64
I - O espaço de formação do psicopedagogo na cidade de Uberlândia.....	66
II - A configuração da atuação psicopedagógica no âmbito de escolas públicas e privadas....	73
Ações que se aproximam da vertente psicopedagógica.....	74
Ações que se distanciam da vertente psicopedagógica.....	91
III - A relação entre as concepções de dificuldades de aprendizagem e os saberes psicopedagógicos.....	102
Concepções de dificuldades de aprendizagem na vertente psicopedagógica.....	102
Concepções de dificuldades de aprendizagem divergentes da vertente psicopedagógica.....	110
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117

REFERÊNCIAS.....	122
-------------------------	------------

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro de Entrevista com Diretor da IES.....	128
Anexo 2 – Roteiro de Entrevista com Coordenadores da SME – SRE.....	129
Anexo 3 – Roteiro de Entrevista com pedagogos, psicólogo e psicopedagogo das escolas...	130
Anexo 4 – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido.....	131
Anexo 5 – Autorização do comitê de ética.....	133

APRESENTAÇÃO

Este trabalho de pesquisa foi realizado no Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, dentro da Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas. O objetivo geral da pesquisa visa analisar a constituição da Psicopedagogia Escolar na cidade de Uberlândia-MG.

O texto consta de seis capítulos e estão assim organizados: capítulo 1 - A Psicopedagogia em minha trajetória acadêmica e profissional: a constituição do problema de pesquisa; capítulo 2 - a história da Psicopedagogia: do surgimento no contexto europeu a atuação no contexto escolar; capítulo 3 - A atuação psicopedagógica no contexto institucional/escolar; capítulo 4 - O percurso metodológico: em foco o processo de construção da pesquisa; capítulo 5 - A constituição da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia – MG; capítulo 6 – Considerações finais.

No primeiro capítulo relato minhas experiências acadêmicas e profissionais. Apresento os significados dos termos psicopedagogia, aprendizagem, dificuldade de aprendizagem e Psicopedagogia Institucional/Escolar. Também são propostos os problemas e objetivos da pesquisa.

Para aprofundar o entendimento acerca da Psicopedagogia, no segundo capítulo são abordadas as características do campo de conhecimento psicopedagógico, como o caráter inter e transdisciplinar a fim de compreender os casos de dificuldades de aprendizagem, comuns em alguns espaços escolares. Ao longo do texto, é apresentado o surgimento da Psicopedagogia no contexto europeu, na Argentina e no Brasil. Em ambos os países o motivo de surgimento da Psicopedagogia esteve relacionado aos quadros de fracasso escolar. O capítulo demonstra que cada país organizou uma proposta de trabalho distinta para corresponder a esta demanda. Na Europa, a Psicopedagogia obteve as primeiras experiências de movimento interdisciplinar entre as áreas de conhecimento como educação e saúde para propor modificação dos quadros de problemas de aprendizagem. Na Argentina, ocorreu a reformulação da proposta de atendimento psicopedagógico, do deslocamento dos sintomas para o estudo das possíveis causas dos problemas de aprendizagem. E no Brasil, ocorreu a apropriação e rearticulação das contribuições da práxis e teorias da Psicopedagogia Argentina. Ao contextualizar a trajetória da Psicopedagogia no Brasil, são apontadas as primeiras experiências de formação tanto para o atendimento clínico como para a atuação preventiva. As diferentes modalidades de trabalho psicopedagógico também foram destacadas como a

Psicopedagogia clínica, institucional (familiar, empresarial, hospitalar e escolar). O capítulo é finalizado demonstrando a necessidade de se debruçar sobre a compreensão da atuação psicopedagógica no contexto escolar.

No terceiro capítulo é abordado o problema do fracasso escolar encontrado em algumas escolas. Para tanto, aponto a relevância da proposta da Psicopedagogia Institucional/Escolar, que pode contribuir para revelar os motivos que ocasionam a não aprendizagem. Destaco as ações de cunho preventivo desta modalidade de trabalho, que visa o repensar das práticas educativas da instituição escolar (métodos de ensino, articulação do currículo com a realidade e cultura local, o processo de avaliação) com a finalidade de otimizar a produção de conhecimento desse espaço. Algumas especificidades da atuação da Psicopedagogia Institucional/Escolar foram demonstradas, como o diagnóstico (investigação da escola), os instrumentos (recursos utilizados para obtenção de dados) e a intervenção (conjunto de ações para modificar a realidade) que podem suscitar a construção da modalidade de aprendizado da escola.

O processo de construção da pesquisa é relatado no quarto capítulo. Com base nos objetivos propostos e na problematização foi definido o percurso metodológico abordando: a modalidade de pesquisa, os instrumentos da coleta de dados, a caracterização dos sujeitos e os campos da pesquisa.

Compreender os significados subjacentes aos resultados da investigação em campo sobre a constituição da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia foi objetivo do quinto capítulo. A partir da problematização da pesquisa e dos objetivos propostos, a organização e interpretação dos dados ocorreram por meio de três categorias de análise: o espaço de formação do psicopedagogo na cidade de Uberlândia, a configuração da atuação psicopedagógica no âmbito de escolas públicas e privadas e a relação entre as concepções de dificuldades de aprendizagem e os saberes psicopedagógicos.

Em seguida estão as considerações finais do trabalho, a apresentação das referências, os anexos.

Espero que a realização desta pesquisa contribua para dar visibilidade e reconhecimento à área da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia. Este processo implica a luta pela regulamentação da atuação do psicopedagogo em escolas, pois tal conquista pode redimensionar qualitativamente os modos de se promover a construção da aprendizagem e de prevenção das dificuldades de aprendizagem em âmbito escolar.

A PSICOPEDAGOGIA EM MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL: a constituição do problema de pesquisa

“Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora, cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê
Flor flor e fruto

Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração,
Juventude e fé”
(*Coração de Estudante*, Milton Nascimento)

Ao me deparar com o campo da psicopedagogia, debruço-me em seu objeto de estudo, a aprendizagem e as dificuldades em seu processo. Segundo Bossa (2000), a psicopedagogia é uma área de conhecimento interdisciplinar que possui fundamentos pedagógicos e psicológicos que se articulam às contribuições de outras áreas como a fonoaudiologia, a linguística e a neurologia, para assim compreender o sujeito “aprendente”.

Sendo assim, entender o que é a aprendizagem torna-se fundamental para o campo de trabalho psicopedagógico,

A aprendizagem é um processo de ação recíproca entre o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e o ambiente, cujo resultado se dá numa mudança de comportamento. Em se tratando de um processo de ação recíproca, as causas que provocam os problemas de aprendizagem tanto podem ser encontradas na própria pessoa aprendente, na pessoa do ensinante, como no ambiente onde o processo está se realizando; o que se observa é que a causa nunca está isolada. Quando uma criança fracassa na escola, na maioria dos casos, estão influenciando causas oriundas do ambiente familiar e escolar – as causas exógenas -, que se associam às características individuais, ou seja, às causas endógenas (GRIZ, 2009, p. 83).

Segundo Porto (2009), aprender envolve o aspecto psicossocial, o cognitivo, o corpo, o desejo e também o interesse do sujeito aprendente. Para tal, valoriza-se a singularidade do indivíduo.

Considerando o campo da psicopedagogia e o trecho da canção de Milton Nascimento, citada no início deste capítulo, penso sobre a situação de inúmeros estudantes presentes no cotidiano escolar que não conseguem aprender. Essa questão me angustia, principalmente quando os obstáculos no aprendizado mantêm a ausência de um contexto de estímulos que favorecem o desenvolvimento e o aprendizado da criança. Isso ocorre quando se ignoram seus interesses prévios e especificidades para aprender, observados em atividades como a utilização do jogo, da brincadeira entre os seus pares, da expressão artística, do diálogo e da sua própria lógica para compreender os fenômenos. Sem respeitar essas condições básicas, incorre-se na possibilidade de prejudicar todo o processo de aprendizagem do aluno em fase de escolarização. Com isto, ocorre o cerceamento do seu potencial humano e, então, o seu aproveitamento, suas possibilidades futuras de se inserir em espaços acadêmicos ou no mercado de trabalho são comprometidos.

Assim, visualizo na psicopedagogia a possibilidade de intervenções exitosas para os casos de dificuldades no aprender que, por vezes, transformam-se em fracassos para a vida do indivíduo. Na perspectiva psicopedagógica, a dificuldade da aprendizagem deve ser compreendida de modo complexo, ou seja, com referência na concepção holística e sistêmica de desenvolvimento humano, em que todos os fatores são investigados de modo contextualizado, em relação às condições internas e externas do indivíduo para aprender, já que tais condições possibilitam ou não a aquisição da aprendizagem, conforme afirmam as autoras abaixo:

As dificuldades de aprendizagem não são uma condição ou síndrome simples, nem decorrem apenas de uma única etiologia, trata-se de um conjunto de condições e de problemas heterogêneos e de uma diversidade de sintomas e de atributos que obviamente subentendem diversificadas e diferenciadas respostas clínico-educacionais (PORTO, 2009, p. 101).

Entendo que uma boa parte das dificuldades de aprendizagem se deva à falta de interesse e reduzida necessidade de aprender, que podem estar relacionadas com a natureza das experiências vividas e elaboradas pelo sujeito na relação com o outro. Podemos também pensar nas dificuldades de aprendizagem de ordem reativa, ou seja, decorrentes de um processo educacional mal conduzido. Em síntese, aprendizagem é um processo complexo, que envolve toda uma gama de componentes. Assim a compreensão das dificuldades de aprendizagem exige capacidade de considerar múltiplos fatores envolvidos. A psicopedagogia utiliza-se de uma

visão holística e sistêmica, para compreender um sujeito cognoscente (RUBINSTEIN, 2012, p. 21).

Observar o processo de aprendizado é uma questão que desde muito cedo esteve presente em minhas cogitações. Por volta de oito anos de vida, recordo de ter algumas percepções sobre as escolas em que estudei. A partir dessas percepções, comecei a entender que existiam diferentes percursos para aprender.

Em meados do ano de 1988, aos seis anos de idade, passei a frequentar a Escola de Educação Infantil. Naquele tempo, observava que minha professora utilizava uma variedade de recursos pedagógicos, o que tornava o ensino estimulante. Lembro que conseguia aprender alegremente naquela antiga pré-escola. Havia afetividade nas relações e as atividades escolares eram variadas, envolvendo histórias com muitas imagens, desenho, pintura, teatro, movimento do corpo, música. Eu aprendia e me sentia feliz, com liberdade para me expressar e para interagir com meus colegas de classe. A professora dessa etapa de ensino contava histórias e, simultaneamente, buscava interagir com os alunos a fim de criar momentos de diálogo. E o espaço da escola era bastante aproveitado. Recordo que quando chegávamos à escola, antes de entrar na sala de aula, íamos adentrando ao som de piano, o que tornava o ambiente muito tranquilo e aconchegante.

Em sequência, a minha trajetória escolar foi marcada por sucessivas mudanças de escolas¹. As experiências vivenciadas em cada uma marca de modos diversos a minha vida, naquilo que se refere, particularmente, à *relação professor/aluno* (mais próximo e afetivo, na educação infantil e nas séries seguintes do ensino fundamental, principalmente na 1ª série, constatei um esvaziamento na relação afetiva, à medida que avançava nas séries escolares); ao *desenvolvimento de atividades lúdicas* e recursos diversificados para fomentar a aprendizagem (mais presente na educação infantil e diminuindo nas séries seguintes); às *atividades corporais* (transformadas em atividades de punição no ensino fundamental por meio dos castigos físicos²); às *dificuldades de aprendizagem* (especialmente na disciplina de

¹ Na educação infantil, frequentei duas escolas distintas, ambas da rede privada de ensino; no ensino fundamental estudei em três outras escolas, uma da rede privada e duas na rede pública (1ª série em uma escola e da 3ª a 8ª séries em outra escola).

² Cheguei a experimentar castigos impostos pela professora, na primeira série, que consistia em ficar atrás da porta da sala de aula, escrever até cem vezes no caderno expressões como “não vou bagunçar a sala de aula”.

Matemática); às *atividades fora da sala de aula* como forma de articulação do conhecimento da escola com o mundo (visitas a outros espaços)³.

Ressalto que a experiência como aluna da 1ª série do ensino fundamental me marcou negativamente. Recordo que a sala de aula possuía carteiras dispostas uma atrás da outra e não oferecia atividades como jogos ou brincadeiras para realizar com os colegas de classe. As atividades eram essencialmente desenvolvidas na lousa. Para mim, as relações professor/aluno não foram perpassadas com afeto, mas sim por indiferença e não entendimento de comportamentos diferentes, evidenciados quando o aluno queria correr, pular, brincar ou quando fazia atividades no caderno aquém das expectativas do professor. Tais fatos eram vistos como inapropriados ao funcionamento escolar. Essas características refletem uma escola que em geral, segundo Candau (2008), adota um único modo de ensinar e homogeneiza a individualidade de todos os alunos que pertencem ao grupo escolar. Todos são considerados iguais para o que se deve ensinar. A escola comumente vai se definindo por um caráter monocultural: “inviabilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa” (CANDAU, 2008, p. 25).

Ainda considerando minha trajetória escolar, posteriormente à vivência no ensino fundamental e médio, veio o momento de decisão para o vestibular. Optei pelo curso de graduação em Pedagogia da UFU. Essa opção estava associada ao fato de gostar da vivência com crianças e do desejo de trabalhar em escolas destinadas a elas. E, também, estava em busca de respostas para muitas indagações, por exemplo: Como o indivíduo aprende? Como o adulto deve se relacionar com a criança no processo de ensino-aprendizagem? Como contribuir com a formação e desenvolvimento infantil e infanto-juvenil? Como a escola deve se estruturar para atender o seu público de modo diversificado? Sentia que, inerente à minha formação, deveria estar presente o compromisso de compreender e buscar condições adequadas para o bom desenvolvimento da educação na infância, como a organização de um ambiente educativo, com estímulos à atuação criativa, ativa e original da criança.

Assim, em 2003, iniciei o Curso de Pedagogia da UFU. Desde o início do curso, já considerava a oportunidade de me aproximar dos conhecimentos da psicologia da educação, pois sempre tive necessidade de compreender como as pessoas, com seus distintos papéis, organizam os seus modos de lidar, pensar e agir em suas vidas frente aos diversos processos

³ Refiro-me a aulas que podem ser articuladas com visitas em espaços como parques, Departamento Municipal de Água e Esgoto (DMAE), etc. Lembro-me de que, na segunda série, a visita ao DMAE me marcou pela riqueza, diversidade e novidade.

educativos do cotidiano. Também almejava encontrar uma área de conhecimento que tivesse por seu objeto de estudo o processo da aprendizagem.

Entre os anos de 2003 e 2006, como aluna do Curso de Pedagogia, participei de relevantes discussões e estudos sobre diversos aspectos do fenômeno educativo. Alguns estudos despertaram mais a minha atenção, pois se relacionavam ao que eu vivenciava profissionalmente como educadora infantil⁴ (2003-2010) e, outros, em igual importância, faziam-me refletir sobre a minha atuação futura. Esses estudos, especificamente, referiam-se às leituras e debates no campo da aprendizagem e desenvolvimento humano, realizados de maneira mais enfática nos conteúdos da área da Psicologia da Educação. Além disso, a participação em cursos, minicursos e eventos acadêmicos vinculados à área da Psicologia Escolar e Educacional e à área da Educação Infantil foram outras fontes que despertaram a minha atenção e me suscitaram o interesse pelo campo da psicopedagogia, pois me possibilitaram a reflexão acerca de situações por mim experienciadas na atuação profissional e como estudante do curso de Pedagogia.

A experiência do Estágio Curricular Supervisionado, nas séries iniciais do ensino fundamental⁵, destaca-se em minha formação acadêmica e profissional. Através dela percebi a relevância do conhecimento psicopedagógico para a resolução de dificuldades de aprendizagem que podem se apresentar em alguns alunos. No estágio foi elaborado um projeto de recuperação paralela para alguns alunos do 4º ano do ensino fundamental, por meio do qual foram desenvolvidas ações de observações e de apoio pedagógico para trabalhar as dificuldades de aprendizagens das crianças. Ao ministrar o reforço escolar fiquei surpresa ao constatar a existência de dificuldades de alfabetização e/ou de noções matemáticas que deveriam ter sido sanadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

No decorrer do Estágio Curricular Supervisionado, ao analisar sobre o que levava os alunos a terem dificuldades de aprendizagem, senti-me provocada e envolvida com a situação escolar das crianças que faziam os estudos de recuperação paralela. Considero que esta vivência me fez recordar minhas próprias experiências, já relatadas, quando fui estudante nas

⁴ Em Escola de Educação Infantil da rede pública da Prefeitura Municipal de Uberlândia, lidava com crianças na idade de zero a três anos. Sentia que para desenvolver um bom trabalho nessa etapa da educação e da vida das crianças, era necessário a constituição de um ambiente seguro, acolhedor e educativo. Nesse contexto, foi possível observar que as crianças interagem entre si por meio de jogos, brincadeiras e músicas, ou seja, em um ambiente estimulante com variedade e qualidade de atividades como: modelagem, pintura, desenho, atividades psicomotoras, contação de histórias, etc; demonstravam aprendizagens e desenvolvimento acerca das linguagens, das relações interpessoais e da ampliação do modo como vêem/compreendem o mundo.

⁵ O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia foi realizado no último ano do curso, em 2006, em escola pública de ensino fundamental, da rede estadual, na cidade de Uberlândia-MG.

antigas 1ª e 5ª séries do ensino fundamental. Constatou-se que o ensino pode se beneficiar com as contribuições da perspectiva psicopedagógica, pois o processo de ensino-aprendizagem pode ser redimensionado, como a relação do aprendente/aluno e ensinante/professor, que precisa ser permeada por um forte vínculo, em que se contemplem as condições afetivas, cognitivas, pedagógicas e psicossociais necessárias ao ato de aprender.

A experiência no Estágio Curricular Supervisionado possibilitou-me acompanhar de perto o processo de escolarização de alguns alunos que estavam com dificuldades de aprendizagem. No decorrer das atividades foram vários os momentos de diálogo e de escuta, buscando conhecê-los como pessoas e também analisar suas dificuldades. Os maiores desafios desses alunos eram em relação à aquisição da leitura e da escrita, assim como os conhecimentos básicos da Matemática. Essa angustiante realidade despertou-me o desejo de compreender a aprendizagem e as dificuldades que envolvem esse processo. Para trabalhar com os alunos era necessário conhecê-los, saber o que conheciam sobre o mundo, quais eram os seus interesses e habilidades.

Ainda no período de realização do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia, realizei um curso de extensão intitulado *Psicologia na Educação Infantil: A importância do Ambiente no Aprendizado e Desenvolvimento Humano* (2006)⁶. Esse curso me fez repensar sobre as características do ambiente escolar, assim como a postura dos educadores ao atender os educandos. Reconhecer a importância do vínculo entre professores e alunos pode interferir na construção de aprendizado significativo. O curso foi destaque para mim, pois demonstrou que o professor deve acreditar no potencial do aluno, estabelecer diálogo, identificar as crianças pelo nome, conhecer sobre seu modo de ser, seus interesses e dúvidas e, sobretudo, escutá-las. Com isto, percebi que é importante que os educadores planejem o processo de ensino-aprendizagem, determinando como vai ser o uso do tempo e do espaço escolar. Para tanto é necessário contar com a colaboração dos alunos, pois envolvê-los em todas as etapas da atividade é garantir interesse e compromisso com o estudo.

Os conhecimentos propiciados pela Psicologia, como as experiências do curso de extensão descritas acima, ofereceram elementos relevantes, sobretudo para o entendimento quanto à importância da mediação do adulto, na medida em que a relação significativa com o outro pode ampliar o potencial das ações educativas dos sujeitos envolvidos no processo escolar.

⁶ Curso de Extensão ofertado pelo Instituto de Psicologia da UFU para professores da rede municipal de ensino de Uberlândia e realizado no CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Pedagógicos da Secretaria de Educação do Município de Uberlândia-MG.

Assim, o período citado foi enriquecedor e também ímpar em minha trajetória, considerando que fazia a minha formação acadêmica inicial ao mesmo tempo em que vivenciava as primeiras experiências profissionais na área da educação. Tais vivências me possibilitaram refletir, na prática profissional, sobre os conhecimentos que correspondiam às necessidades diretas da educação infantil, no espaço de minha atuação (em instituição pública municipal de educação infantil em um bairro periférico da cidade de Uberlândia) e de minha formação inicial. Nesse sentido me apontavam pistas para estudos sobre questões relacionadas ao desenvolvimento infantil, à afetividade entre professor e alunos, às perspectivas para obter parcerias de trabalhos entre a família e a escola, à organização do ambiente escolar. Essas temáticas são bem discutidas também na psicopedagogia, o que me motivou a buscar a pós-graduação nesta área logo que terminei o curso de graduação.

Instigada pelo desejo de saber mais sobre os processos de ensino e aprendizagem, objetos da psicopedagogia, realizei o curso de pós-graduação lato-sensu em *Psicopedagogia em Contextos Educacionais* pela Faculdade Católica de Uberlândia (2007/2008).

Os dois momentos de formação acadêmica, graduação e pós-graduação (*lato sensu*), vivenciados em épocas diferentes de minha vida, estão associados à minha experiência profissional enquanto educadora infantil em escolas da rede pública municipal da Prefeitura de Uberlândia (2003-2010).

A realização do curso de pós-graduação em Psicopedagogia contribuiu de modo efetivo no meu trabalho na educação infantil, de forma que no cotidiano escolar observava que algumas crianças eram mais agitadas que outras, com muita energia e disposição para tudo. A partir dos conhecimentos da psicopedagogia, compreendia que essas crianças necessitavam de atividades que pudessem se movimentar, pois elas queriam se expressar corporalmente e extravasar as suas energias. Em outros casos, constatava que as crianças precisavam se expressar com outros tipos de atividades que envolvessem o trabalho com músicas ou desenhos livres, pois eram atividades que colaboravam para propor concentração, relaxamento, além de desenvolver outras habilidades, como a expressão artística e a coordenação motora fina.

A partir dos estudos no campo da Psicopedagogia compreendi a relevância de considerar as condições necessárias para aprendizagem, atentando para o fato de que as crianças gostam de brincar. É importante para o educador ter a dimensão de que os educandos, principalmente na fase correspondente à educação infantil, se desenvolvem quando se movimentam, brincam e interagem com seus pares; quando realizam atividades em meio a músicas e histórias estimulantes. O processo de ensino-aprendizagem precisa fazer

sentido para as condições de aprendizado das crianças, porque limitá-las a ficar sentadas e copiando questões do quadro, desvinculadas de suas principais motivações, não faz sentido para elas. Ao considerar isto, o aprendente pode descobrir o desejo por aprender novos conhecimentos, possibilitando a construção de aprendizagens.

A psicopedagogia também oferece elementos para que o profissional da educação infantil tenha condições de compreender e lidar com crianças que estão em fase de adaptação no contexto escolar, situação em que pode ocorrer o choro recorrente. Esse ambiente precisa inspirar segurança e estímulos adequados às necessidades dos pequenos.

Para Bassedas (1996), o campo de trabalho da Psicopedagogia é complexo. O psicopedagogo institucional pode intervir nos processos escolares, considerando a complexidade gerada a partir dos diversos sistemas (escola, família, contexto social). Nessa perspectiva, o aluno é reconhecido como sujeito em desenvolvimento, não apenas em sua dimensão cognitiva, mas também social e afetiva.

Acredito que a Psicopedagogia Institucional/Escolar é relevante devido às possibilidades de reconfigurar o saber presente na escola, que em geral funciona com um único modo de ensinar, marcado pela aula expositiva. Segundo Freire (1996), o professor que se intitula como detentor do conhecimento, remete ao aluno a condição de mero acumulador de conteúdos. O autor informa-nos ainda que é preciso ter “a crítica e a recusa ao ensino bancário, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (FREIRE, 1996, p.25), sendo importante reconhecer a diversidade inerente aos alunos que recebemos nas escolas.

Além disso, acrescento que o conhecimento psicopedagógico pode estar presente no projeto pedagógico da escola, tornando-se um elemento norteador das ações dos profissionais. Dessa forma deve articular o ensino com as questões do mundo real, como também reconhecer as condições necessárias para que a criança se desenvolva, buscando legitimar as singularidades do processo de ensino-aprendizagem. Assim, as ações da coordenação pedagógica daí decorrentes podem ser decisivas para a compreensão da aprendizagem e para a identificação das possíveis causas das dificuldades para aprender.

Reconhecer as singularidades dos alunos leva, portanto, a considerar a importância da escola como instituição formadora que possui condições sócio-histórico-culturais para ofertar o ensino. Na concepção psicopedagógica,

A instituição escolar é um espaço de construção do conhecimento não só para o aluno, mas para todos nela envolvidos. Na escola, a investigação e a

ação psicopedagógica tem como foco a prevenção das dificuldades de aprendizagem. Essa prevenção passa pela construção de uma dinâmica relacional sadia na instituição, onde o contexto escolar possa voltar-se para os aspectos sadios da aprendizagem e do conhecimento. Assim, a ação da Psicopedagogia Institucional busca, fundamentalmente, auxiliar o resgate da identidade da instituição com o saber e, portanto, com a possibilidade de aprender. A reflexão sobre o individual e o coletivo traz a possibilidade da tomada de consciência e da inovação por meio da criação de novos espaços de relação com a aprendizagem (PORTO, 2009, p. 116).

Deste modo, abordar o trabalho psicopedagógico no ambiente escolar remete aos processos de ensino e aprendizagem em que intervenções psicopedagógicas podem ser necessárias para se redimensionarem novos espaços de articulação com o conhecimento.

Na perspectiva preventiva, a atuação psicopedagógica é realizada antes de as dificuldades de aprendizagem dos alunos se instalarem.

O trabalho preventivo pretende “evitar” os problemas de aprendizagem, utilizando-se da investigação da instituição escolar, de seus processos didáticos e metodológicos, etc. Enfim, analisa a dinâmica institucional com todos os profissionais nela inseridos, detectando os possíveis problemas e intervindo para que a instituição se reestruture (PORTO, 2009, p.109).

Diante do exposto e por estar convencida das contribuições que a psicopedagogia pode oferecer ao trabalho escolar, surgiu o interesse em analisar a constituição deste campo em escolas na cidade de Uberlândia-MG. Para tanto foram propostas as seguintes questões problematizadoras: Como a psicopedagogia escolar está se constituindo na cidade de Uberlândia? Como se configura a atuação psicopedagógica no âmbito das escolas da rede pública e privada da cidade de Uberlândia? Quais são os conhecimentos mobilizados nas possíveis intervenções psicopedagógicas em escolas da rede pública e privada da cidade de Uberlândia-MG? Os saberes psicopedagógicos estão contribuindo para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem e para a prevenção das dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar?

Desse modo, analisar a constituição da psicopedagogia escolar na cidade de Uberlândia-MG foi o objetivo geral deste estudo. Os objetivos específicos foram assim delineados: Mapear quais são os tipos de ações educativas de escolas da rede pública e privada da cidade de Uberlândia-MG que envolvem os saberes psicopedagógicos (por ações educativas entendemos o ensino em sala de aula, a recuperação paralela e o atendimento com pedagogo ou psicopedagogo institucional/escolar); analisar de que modo o discurso dos sujeitos da pesquisa revelam as possíveis relações e contribuições entre os saberes

psicopedagógicos e os casos de dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar; caracterizar a atuação do psicopedagogo escolar em Uberlândia.

Investigar a constituição da Psicopedagogia institucional/escolar na cidade de Uberlândia, considerando as suas diferentes instâncias (Federal, Estadual, Municipal, Privado), busca revelar as principais características da atuação psicopedagógica em contexto escolar, ou seja, como os seus fundamentos, métodos e técnicas são mobilizados na prática com o aluno. Acrescento, ainda, ser relevante a constatação sobre como os diferentes espaços escolares da cidade de Uberlândia lidam com a aprendizagem e as dificuldades de seu processo, fenômeno este que corresponde ao objeto de conhecimento da psicopedagogia. É importante esclarecer se o trabalho educacional, na perspectiva psicopedagógica, está institucionalizado, ou se aparece como projetos educativos de apoio à construção do conhecimento para estudantes considerados com dificuldades de aprendizagem. E, por conseguinte, destaco como o trabalho preventivo é compreendido/realizado no cotidiano escolar em consideração às escolas que já possuem a atuação do psicopedagogo.

Por fim, com base nos objetivos e na problematização propostos e tendo em vista a importância do entendimento acerca da psicopedagogia para realização do estudo, o próximo capítulo abordará o surgimento deste campo de conhecimento, do contexto europeu à atuação no Brasil.

A HISTÓRIA DA PSICOPEDAGOGIA: do surgimento no contexto europeu à atuação no contexto escolar

“Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas, como um mar
Num indo e vindo infinito

Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
tudo muda o tempo todo no mundo

Não adianta fugir
Nem mentir pra si mesmo agora
Há tanta vida lá fora
Aqui dentro sempre

Como uma onda no mar”
(*Como uma onda*, Lulu Santos e Nelson Motta)

Dos primórdios do surgimento da Psicopedagogia até a contemporaneidade, várias transformações acompanharam sua trajetória, conforme será delineado ao longo deste capítulo. Esta área esteve relacionada ao contexto histórico de cada época e seu corpo teórico foi se constituindo, respaldado principalmente nos princípios da ciência européia.

Em relação ao sentido do que é Psicopedagogia, o significado do termo para algumas pessoas pode remeter à ideia de área de intersecção entre Pedagogia e Psicologia. Entretanto, segundo Bossa (2000), Griz (2009), essa concepção não se sustenta atualmente, pois ao abordar o processo de aprendizagem, a psicopedagogia sintetiza as contribuições oriundas de diversas áreas (Psicologia, Pedagogia, Psicanálise, Linguística, Neurologia, Filosofia, Ciências Sociais, Epistemologia, dentre outras), buscando elucidar questões acerca da compreensão de seu objeto de estudo: a aprendizagem e as dificuldades de seu processo. Dessa forma, limitar a psicopedagogia a intersecção entre Psicologia e Pedagogia é, no mínimo, uma visão reducionista.

A canção citada na epígrafe deste capítulo possibilita, de certa maneira, uma reflexão ao compará-la ao fenômeno psicopedagógico. O dinamismo das mudanças pode representar as transformações da psicopedagogia ao longo de sua história. As supostas dificuldades e problemas de aprendizagem, presentes de forma recorrente no cotidiano das escolas, podem

ser comparadas às ondas, que vistas de longe podem parecer perigosas, arrebatadoras, monstruosas. Mas se olhadas por outro ângulo, podem ser tranquilas, reveladoras e admiráveis, ou a exemplo de um surfista, podem ser boas para surfar. Assim é preciso reconhecer “a vida lá fora, aqui dentro e sempre”. Mas onde ela se encontra? Certamente está no sujeito, em seus potenciais que propulsionam o desenvolvimento e o aprendizado. Se compreender a aprendizagem e seus desafios é função do psicopedagogo, a psicopedagogia busca conhecer os diferentes modos de aprender para desvendar os bloqueios que impedem o desenvolvimento da aprendizagem. Para tanto, efetiva-se como campo interdisciplinar (articula o conhecimento de diversas áreas) e transdisciplinar (transcende o conhecimento estabelecido e busca constituir seu próprio arcabouço teórico), aliada a uma postura investigativa e crítica da realidade.

A Psicopedagogia, no entanto, não se limitou à visão interdisciplinar. Ela vai mais além. Ela transita pelo conhecimento das múltiplas disciplinas, ultrapassando – as, para, ocupando um lugar que é seu, se fixar no estudo, na análise e na solução do problema daquele sujeito que apresenta dificuldades no seu processo de aprendizagem. É com este olhar transdisciplinar que a Psicopedagogia analisa a queixa de dificuldade na aprendizagem do sujeito, tendo uma compreensão dinâmica e levando em consideração as contradições e tensões da mente humana. Neste olhar, a Psicopedagogia sofre uma modificação estrutural, a partir da contribuição da Psicanálise, que permite a dimensão transdisciplinar da práxis psicopedagógica, indo além do visto e do dito. Hoje, podemos estudar, analisar os vários aspectos que influenciaram para que o sujeito construísse uma modalidade de aprendizagem que lhe possibilite ou não adquirir um conhecimento (GRIZ, 2004, p. 57 -58).

Considerando o objeto da psicopedagogia, historicamente a práxis psicopedagógica lida com a problemática do fracasso escolar. Cabe dizer que no decorrer deste capítulo ficará evidente que desde o seu surgimento até os dias atuais, os estudos no campo psicopedagógico têm sido impulsionados pela constatação de casos de fracasso em âmbito escolar, em diferentes países do mundo.

Nesse sentido, é relevante conhecer os estudos desta área à medida que buscam revelar as causas do rendimento insatisfatório de alunos nas escolas, compreendendo essas causas de modo inter e transdisciplinar. A partir dessa compreensão, são delineadas as condições (intervenções) para que alunos e educadores possam superar os obstáculos que se apresentam ao processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, quando não são disponibilizadas as condições de superação para o sujeito com dificuldades de aprendizagem, colabora-se para aumentar a sua sensação de

fracasso e impotência, atingindo outros segmentos, a ponto de tornar-se um fracasso de vida. Segundo Fini (1996), pais e educadores vêm confiando na atuação psicopedagógica para modificar esse quadro, uma vez que a psicopedagogia pode elucidar casos de dificuldades dos alunos, esclarecendo ainda sobre as responsabilidades do educador que, ao fazer uma análise criteriosa e contextualizada das dificuldades, possibilita ao aluno obter sucesso em sua vida escolar.

Enfim, a relevância do campo de conhecimento psicopedagógico para a resolução de casos de dificuldades de aprendizagem exige o conhecimento do contexto do surgimento da psicopedagogia na Europa, conforme apresentado a seguir.

A Psicopedagogia na Europa

Segundo Bossa (2000), a Psicopedagogia surgiu na Europa do século XIX e seu modo de constituição nesse período se destacou por meio de produções teóricas da literatura francesa, de tal forma que tais produções vieram a influenciar as teorizações sobre a área psicopedagógica na Argentina que, por sua vez, influenciou as produções teóricas e a prática psicopedagógica no Brasil.

Quando a psicopedagogia surgiu na Europa no século XIX, conforme informa Bossa (2000), o contexto era influenciado pelas concepções iluministas (a educação passava a ser um direito de todos), pela Revolução Industrial (os novos modos de produção do mercado geraram novas demandas sociais), pelo Cientificismo (concepção de ciência moderna), pelo Positivismo (promoção da ordem e progresso na sociedade), pelo Darwinismo (Teoria da evolução das diferentes espécies) e, ainda, pelas influências das produções científicas referentes ao Organicismo e ao Biologicismo nas ciências humanas.

O Cientificismo presente na Europa do século XIX propiciou um movimento de construir, de pensar um modo de ciência, antes não visto. Além disso, a compreensão social daquele tempo, influenciada pelas premissas do Iluminismo, propunha a educação como um direito de todas as pessoas. Logo, muitos sujeitos passaram a frequentar a escola e, em consequência do maior número de pessoas adentrando os espaços escolares, começaram a surgir os primeiros casos de problemas em adaptação escolar, seja por aspectos comportamentais (delinquência) ou por alguma deficiência. Esses indivíduos eram encaminhados para instituições específicas (asilos) para serem atendidos em suas necessidades. Nesse período, devido ao crédito dado à genética como preponderante para

constituir o ato de aprender, evidencia-se a presença da concepção inatista no processo de elaboração do conhecimento, tanto que as pessoas que não conseguiam se adaptar ao meio escolar eram retiradas do ambiente e levadas para espaços mais voltados ao atendimento médico. Nesses espaços, passou-se a debruçar sobre os problemas apresentados (inadaptação escolar, problemas comportamentais, déficit mental e/ou sensoriais) e a suspeitar que estes indivíduos podiam aprender, observadas algumas condições necessárias. Houve então maior interesse pelo atendimento na área de Educação Especial.

Para Bossa (2000), alguns autores se destacaram, produzindo trabalhos valorosos acerca do processo de aprendizagem: Itard desenvolveu estudos sobre o processo de reeducação; Pestalozzi estudou a percepção por meio do método intuitivo e natural; Pereire elaborou estudos acerca dos sentidos, principalmente visão e tato; Seguin fundou a primeira escola de reeducação na França e criou o método fisiológico; Claparede e Neville introduziram as classes especiais na escola pública; Maria Montessori elaborou um método de ensino embasado na estimulação dos órgãos dos sentidos; e Decroly criou os famosos centros de interesse.

Os autores apresentados acima muito contribuíram em sua época para proposição de métodos que proporcionassem o ensino e a aprendizagem, alguns deles ainda referenciados na atualidade, como Montessori e Decroly.

Esse período marcou o início da relação entre Educação e Saúde, favorecendo os estudos sobre o desenvolvimento dos indivíduos em processo de aprendizagem, o que colaborou para o surgimento da psicopedagogia.

As questões pontuadas acima remetem ao contexto que propiciou o surgimento da psicopedagogia. Os casos de adaptação presentes no meio escolar demandavam outro modelo de escola, com novas formas de lidar com o conhecimento e compreender o sujeito aprendente.

Na perspectiva sistêmica de aprendizagem, o sujeito é compreendido de forma integrada e contextualizada. Nesse sentido, Fagali (2004) afirma que,

Segundo uma abordagem da complexidade do homem e da visão ecossistêmica, as pesquisas e reflexões atuais, focalizam a aprendizagem como um processo mobilizado por uma rede de forças que interagem: 1- Forças criativas do sujeito aprendiz, que por meio de suas diferentes formas de pensar e de se expressar no mundo acaba por construir a si próprio, e o conhecimento nas relações interativas com o outro. Um sujeito que recebe influências da cultura e que também gera transformações na mesma. 2 – Forças das diferentes culturas que se manifestam, fechando ou abrindo espaços para as descobertas e realizações do sujeito aprendiz, do educador e

dos grupos e instituições envolvidas na questão sócio-educacional. 3- Forças resultantes das interações entre forças individuais e coletivas, em que se faz necessário o movimento de transitar entre múltiplas linguagens e pensamentos, e diferentes condições de aprendizagem e contextos culturais (FAGALI, 2004, p. 45).

Se o sujeito não pode ser considerado apenas em sua dimensão orgânica, o campo de estudos da psicopedagogia surgiu recebendo contribuições de diversas áreas de conhecimentos, constituindo assim sua natureza interdisciplinar. Nessa perspectiva, surgiram as parcerias de trabalhos. Segundo Griz (1997), neuropediatras, psiquiatras e educadores começaram a colaborar entre si e, com a articulação de áreas distintas como a medicina, a pedagogia, a psicanálise e a psicologia, passaram a propor atendimento às pessoas com problemas de comportamento, deficiências, distúrbios. Em 1946, foram fundados por J. Boutonier e George Mauco os primeiros centros psicopedagógicos.

Os trabalhos de Janine Mery, psicopedagoga francesa, que apresenta algumas considerações sobre o termo psicopedagogia e sobre a origem dessas ideias na Europa, e os trabalhos de George Mauco, fundador do primeiro centro médico - psicopedagógico na França (do qual se tem notícia na literatura), onde se percebem as primeiras tentativas de articulação entre medicina, psicologia, psicanálise e pedagogia, na solução dos problemas de comportamento e de aprendizagem (BOSSA, 2000, p. 37).

A constituição da Psicopedagogia, em sua origem, traz considerações interessantes. Sua história indica de onde surgiu o enfoque interdisciplinar e a equipe de trabalho multiprofissional na tentativa de oferecer atendimento para pessoas que eram excluídas do espaço escolar comum. Os primeiros atendimentos propostos ficaram conhecidos por pedagogia curativa, que se tornaria o que atualmente denominamos de psicopedagogia,

A Pedagogia Curativa introduzida no Centro de Psicopedagogia de Estrasburgo, França, poderia ser conduzida individualmente ou em grupos, sendo entendida como “método que favorecia a readaptação pedagógica do aluno”, uma vez que pretendia tanto auxiliar o sujeito a adquirir conhecimentos, como também desenvolver a sua personalidade (BOSSA, 2000, p. 39).

Os atendimentos aos casos de insucesso escolar registrados na Europa do século XX significaram uma inovação e incentivaram estudos extremamente dedicados em resgatar a capacidade de aprender. À medida que os estudos avançavam, as limitações do enfoque orgânico, como explicativo da não aprendizagem, ficavam evidentes.

De fato, foi o enfoque orgânico o primeiro a orientar médicos, educadores e terapeutas na definição dos problemas de aprendizagem. Nesta concepção,

nascida no início do século XX no bojo do grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente da psiquiatria, são estimulados os estudos neurológicos, neurofisiológicos e neuropsiquiátricos, desenvolvidos em laboratórios junto aos hospícios e que classificavam rigidamente os pacientes como anormais. O conceito de anormalidade, aos poucos, foi sendo deslocado dos centros psiquiátricos para as escolas. A criança que não conseguia aprender era taxada como “anormal”, devido à interpretação de que a causa de seu fracasso era atribuída a alguma anomalia anatomofisiológica (BOSSA, 2000, p.37).

Com base na premissa de educação para todos, ficou claro o despreparo da escola para suprir a demanda de casos de inadaptação e fracasso escolar, o que intensifica o diálogo entre educação e saúde e propicia uma situação favorável à emergência da psicopedagogia.

Cabe dizer que a psicopedagogia, nascida do contexto europeu, articulou referenciais teóricos contundentes acerca de seu objeto e influenciou a configuração da área em outros espaços, conforme ocorreu na Argentina.

A Psicopedagogia na Argentina

Segundo Griz (1997), a literatura produzida na França por autores como Jacques Lacan, Maud Mannomi, Françoise Douto, Julián Ajuriaguerra, Janine Mary, Pichon Riviére, Pierre Vayer exerceu influência na formação teórica da Psicopedagogia na Argentina, que, por sua vez, posteriormente vai influenciar a trajetória da psicopedagogia no Brasil. Para Bossa (2000), tal influência ocorre devido à proximidade geográfica entre Brasil e Argentina e, também, pela produção teórica contundente que foi sendo construída acerca do conhecimento Psicopedagógico na Argentina.

Segundo Bossa (2000), na Argentina, nas primeiras décadas do século XX, ainda não existia o psicopedagogo, mas já havia a demanda por um profissional que ocupasse um espaço de trabalho voltado para reeducação, com o propósito de solucionar o fracasso escolar que era alarmante na época. Sendo assim, profissionais de diferentes áreas buscavam desenvolver ações relacionadas às dificuldades de aprendizagem e ao fracasso escolar.

Nesse contexto, surgiram os cursos de graduação em Psicopedagogia, cuja organização curricular foi elaborada de acordo com o momento histórico (BOSSA, 2000). No período de 1956 a 1961, o curso tinha a duração de três anos, com ênfase em formação filosófica e psicológica. O currículo era voltado para reeducação e tinha a docência como pré-requisito; no período de 1963 a 1969, o curso passou por reformulação, sendo influenciado pelos conhecimentos da psicologia experimental, passou a ter quatro anos de duração e ênfase

na formação instrumental, contemplando a capacidade de mediação das funções cognitivas e afetivas; em 1978 ocorre o terceiro momento de alteração curricular. O curso passa a ter cinco anos de duração e devido à extinção da Escola Normal (1969), passa integrar ao currículo a licenciatura e, também, as disciplinas Clínicas Pedagógicas I e II, valorizando os aspectos terapêuticos da atuação psicopedagógica.

Pode-se, assim, inferir que a Psicopedagogia na Argentina teve um delineamento originado também pela demanda desencadeada pelo fracasso escolar, organizando-se como uma área que problematizou, investigou e institucionalizou os estudos sobre o processo de aprendizagem.

De acordo com Bossa (2000), se a princípio a Psicopedagogia dirigia as suas análises para o sintoma dos problemas de aprendizagem, à medida que avançaram os estudos e os entendimentos acerca desse processo, deslocavam-se da queixa apresentada para as possíveis causas, numa perspectiva sistêmica de desenvolvimento humano. A configuração do percurso histórico da psicopedagogia na Argentina compreende a proposta de reeducação mediante o fracasso escolar, até chegar ao atendimento clínico, respaldado nos conhecimentos das áreas de Educação e Saúde. Atualmente na Argentina, a psicopedagogia tem atuado em espaços escolares e não escolares, refletindo sobre o processo de aprendizagem e propondo intervenções para suprir as demandas apresentadas.

As produções dos estudiosos argentinos muito têm contribuído para constituição identitária da psicopedagogia no mundo. Obras importantes são consultadas e citadas de forma recorrente por pesquisadores e estudiosos da área. Griz (1997) cita Sara Paín (*Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem* (1985); *Psicopedagogia Operativa* (1987); *A Função da Ignorância* (1999)); Jorge Visca (*Clínica Psicopedagógica* (1985); *Psicopedagogia: Novas Contribuições* (1991)), Alicia Fernández (*A Inteligência Aprisionada* (1991); *A Mulher Escondida na Professora* (1994)).

Em suma, a psicopedagogia na Argentina configurou-se a partir de teóricos da literatura francesa, além de ter sido mobilizada pela demanda de fracasso escolar presente nas escolas. Como não existia o psicopedagogo, foi necessário propiciar a formação de um profissional para atuar junto aos problemas de aprendizagem. Assim, surgiu a proposta de formação por meio de curso de graduação em Psicopedagogia, que passou por três fases principais, conforme já foi dito: 1956-1961, reeducação; 1963-1969, psicologia experimental; e 1978, clínica pedagógica.

Além disso, os profissionais dessa área na Argentina avançaram ao reformularem a proposta de atendimento psicopedagógico, propiciando uma mudança de concepção,

deslocando a atenção do sintoma para a causa que origina a dificuldade de aprendizagem, na perspectiva da abordagem sistêmica, que ocorre por meio de análise contextualizada. É importante acrescentar ainda que, ao longo da história da psicopedagogia na Argentina, vários autores renomados se destacaram nos estudos dessa área, influenciando a constituição da psicopedagogia no mundo. Sendo assim, torna-se relevante conhecer como o conhecimento psicopedagógico argentino influenciou a formação e atuação do psicopedagogo no Brasil.

A Psicopedagogia no Brasil

Os modos de constituição da Psicopedagogia no Brasil ofereceram elementos norteadores pertinentes às práticas psicopedagógicas da cidade de Uberlândia, pois na medida em que o Brasil se organiza na área de conhecimento psicopedagógico, vai se delineando um estilo de formação que corresponde a um modo de atuação, com características da demanda que dá origem aos atendimentos psicopedagógicos (dificuldades de aprendizagem ou intervenções preventivas desses problemas).

Torna-se oportuno observar os elementos essenciais dessa trajetória histórica da Psicopedagogia: a origem na Europa, a reformulação da proposta psicopedagógica na Argentina e, por fim, a apropriação e rearticulação no Brasil das contribuições das práxis e teorias da psicopedagogia argentina. Contudo, tornar clara a configuração da Psicopedagogia no Brasil indica, para esta pesquisa, um modo de olhar profundamente para o seu fenômeno, conhecendo a sua história com o objetivo de aprender com as experiências de sua trajetória.

Assim como na Argentina, a realidade educacional brasileira também demandava respostas diante dos casos de fracasso escolar. De acordo com Bossa (2000), a psicopedagogia argentina vai se inserindo no Brasil, tanto pela literatura produzida, em relação ao conhecimento psicopedagógico, quanto pela vinda de psicopedagogos argentinos com produções teóricas na área da psicopedagogia, que vinham para colaborar na organização e docência de cursos. As primeiras propostas de cursos no campo da Psicopedagogia no Brasil ocorreram em Porto Alegre- RS. Em 1954, aconteceu o Curso de Orientação Psicopedagógica financiado pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacional (CPOE) da Secretaria de Educação e Cultura, coordenado por Aracy Tabajara e Dorothy Fossati. No mesmo ano, é fundado o Departamento de Educação Especial destinado ao atendimento de crianças excepcionais.

Nos finais dos anos 1960, a tendência tecnicista na educação influenciou as concepções de aprendizagem no Brasil, respaldada na psicologia behaviorista, em que o conhecimento é visto como externo ao indivíduo. Este, por sua vez, deveria se apropriar do

conteúdo transmitido pelo ensino escolar por meio do processo de estímulos e respostas. Segundo Saviani (2007, apud Alves, 2008), a tendência tecnicista na educação (período de 1969 a 1980 aproximadamente) visava a objetividade do trabalho pedagógico, em que a racionalidade, a eficiência e a produtividade eram as suas premissas fundamentais para a organização do ensino escolar. Nessa perspectiva, o foco estava nos recursos tecnológicos (materiais didáticos instrucionais, retro-projetor, máquina de escrever, etc) utilizados para facilitar o ensino. Professor e aluno não eram focos de discussão. É nesse contexto que surgem as primeiras experiências com a Psicopedagogia no Brasil.

Segundo Bossa (2000), em 1967, é realizado um curso no Rio Grande do Sul com dois anos de duração, destinado aos professores especializados no atendimento psicopedagógico das Clínicas de Leitura. Este curso foi supervisionado pelo professor e médico argentino Júlio Bernaldo de Quirós, autor renomado em seu tempo nos estudos de leitura e escrita e publicações relacionadas às questões de linguagem e de aprendizagem. Nesse período foi fundado pelo Dr. Nilo Fichtner (médico psiquiatra gaúcho), o Centro de Estudos Médicos e Psicopedagógicos, em Porto Alegre, tendo por referência o Centro Médico de Pesquisas de Buenos Aires; com isso, a formação ofertada aos profissionais em psicopedagogia foi se revestindo no modelo médico de atuação. E, por conseguinte, em 1970, foram iniciados cursos com dois anos de duração, de formação de especialistas em Psicopedagogia na Clínica Médico-Pedagógica de Porto Alegre. O curso fora coordenado pelo Dr. Nilo Fichtner e Sônia Maria Moojen Kiguel, propiciando a especialização em Deficiências Específicas da Aprendizagem e Área dos Excepcionais (Deficiência Mental, Auditiva e Visual).

Assim, a estrutura do paradigma médico de atendimento serviu de referência para a formação de profissionais na área de conhecimento psicopedagógico. Isso se explica pela credibilidade e reconhecimento dadas à área de atuação médica no meio social. Sendo assim, alguns métodos de trabalho foram incorporados, como o diagnóstico médico que passou a ser diagnóstico psicopedagógico na atuação psicopedagógica. Outra influência marcante da área médica diz respeito ao modo de conceber os déficits da aprendizagem, tendo como determinante a questão organicista, ou seja, no que se refere à constituição orgânica do sujeito para aprender.

Assim, conforme informa a autora Bossa (2000), a DCM (Disfunção Cerebral Mínima), por exemplo, ficou disseminada em 1970, propagando a ideia de que qualquer dificuldade na escola caracterizava essa alteração. Esse diagnóstico equivocado mascarava os reais problemas presentes no ensino escolar do período, pois não se consideravam as questões sócio-pedagógicas do ensinar. Os problemas de aprendizagem eram simplesmente traduzidos

em termos de psicologia individual, ou seja, problemas de aprendizagem ou de comportamento eram vistos como sintomas patológicos do indivíduo, concebido como portador de disfunções psiconeurológicas, mentais e psicológicas. Em consequência, tornaram-se comuns as intervenções medicamentosas, ou seja, ações que incidiam sobre os alunos com dificuldades para aprender, com procedimentos de medicação devido à crença no adoecimento; paradoxalmente a escola ficava isenta de qualquer análise.

De maneira geral, a crítica dirigida por diversos autores à medicalização diz respeito à redução de questões amplas – que envolveriam em sua análise diversas disciplinas (sociologia, antropologia, psicologia, economia, ciências políticas, história, medicina, etc) – a um único domínio metodológico disciplinar: a medicina. A medicalização foi então tomada como expressão da difusão do saber médico no tecido social, como difusão de um conjunto de conhecimentos científicos no discurso comum, como uma operação de práticas médicas num contexto não terapêutico, mas político-social. Medicalizar um fenômeno teve, tradicionalmente, o sentido geral de reduzir as problemáticas sócio-políticas a questões individuais. Além disso, se o objeto da medicina foi, até certo momento histórico, quase que exclusivamente a investigação sobre as doenças, suas causas e suas terapêuticas, medicalizar um fenômeno ou acontecimento, teve por consequência patologizá-lo (GUARIDO, 2010, p. 30).

Atualmente, a patologização do sujeito não está totalmente superada à medida que assistimos a incorporação indiscriminada de outros rótulos (seja por ações da escola, ou da determinação de diagnósticos médicos ou psicológicos) como dislexia (distúrbio na área da leitura e da escrita), disritmia (alteração do ritmo elétrico cerebral), TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) na vida de sujeitos com processos de aprendizagem escolar prejudicados. Esses diagnósticos apressados marcam negativamente a história de vida de muitos educandos. Contudo, por meio da Psicopedagogia, a compreensão sobre o sujeito com problemas para aprender, pelo viés organicista, gradualmente foi se modificando, na medida em que foi se percebendo a relevância de outras questões do processo de aprendizagem, como as sociais e pedagógicas.

Na década de 70, segundo Bossa (2000), foram realizados cursos com enfoque psicopedagógico, em nível institucional, que antecederam a criação de cursos formais de especialização e aperfeiçoamento na área da psicopedagogia. Por volta de 1973, a psicopedagogia foi inserida por meio de disciplinas das Faculdades de Porto Alegre, como também foi disponibilizado o Curso de Especialização em Psicopedagogia terapêutica e realizadas atividades comunitárias, de pesquisa e de assessorias em escolas. Em 1979, foi criado o primeiro curso regular de Psicopedagogia no Instituto Sedes Sapientiae, em São

Paulo, sob a coordenação de Maria Alice Vassimon (pedagoga e psicodramatista) e Madre Cristina Sodré Dória (diretora do Instituto). Antes o instituto era ocupado por psicólogos e psicanalistas e Maria Alice Vassimon, respaldada em princípios psicopedagógicos, buscou defender um espaço também para a área educacional, questionando a primazia da psicologia da época. O curso oferecido pelo Instituto Sedes Sapientiae passou por momentos distintos, sendo o primeiro marcado pelo enfoque da reeducação, compreendida como,

(...) um processo de reintegração em que estavam presentes os fatores afetivos, os de raciocínio e os conceitos de maneira geral. A compreensão do raciocínio apoiava-se na Epistemologia Genética de Piaget, e os aspectos afetivos fundamentavam – se na relação vincular, no aqui e agora, segundo abordagem gestáltico-fenomenológica (FAGALI e FERRETI, apud BOSSA, 2000, p. 55).

De acordo com Bossa (2000), o curso de Psicopedagogia do Instituto Sedes Sapientiae no final da década de 70 e início da década de 80, tinha uma configuração coerente com o entendimento psicopedagógico vigente, isto é, priorizava a reeducação e reintegração dos indivíduos com problemas para aprender. Mas se a princípio o curso tinha enfoque mais terapêutico, gradativamente começou a contemplar as questões preventivas do atendimento psicopedagógico:

O curso assume um caráter mais terapêutico, onde, no âmbito clínico, aprofunda-se nos aspectos afetivos da aprendizagem. Daí em diante, as mudanças continuam, e abre-se um espaço para se refletir e praticar a Psicopedagogia na instituição escolar. Hoje o curso do Sedes vive um momento onde se privilegia as diferenciações no papel do psicopedagogo, buscando-se uma análise mais rigorosa da identidade desse profissional na distinção entre o perfil clínico e o institucional (BOSSA, 2000, p.56).

Para Bossa (2000), o pioneirismo do curso regular de Psicopedagogia do Instituto Sedes Sapientiae está nas bases das reestruturações ao longo do tempo, desconstruindo concepções de fracasso escolar e passando a considerar relevante a reflexão e a prática da psicopedagogia no espaço escolar. O estudo sobre a aprendizagem do indivíduo, necessariamente, passa pela abordagem da instituição escolar. Assim como no Instituto Sedes Sapientiae, a Pontifícia Universidade Católica-RS, em 1979 e 1980, realizou cursos de especialização com temas como Reeducação em Linguagem 1979/80 e Curso de Psico-Reeducação 1982/83. Isto remete ao fato de que no final da década de 70 e início da década de 80 os psicopedagogos almejavam compreender os modos de se promover a reeducação de sujeitos acometidos pelo fracasso escolar.

Segundo Andrade (2004), não se pode negligenciar o contexto histórico marcado pela ditadura militar (período entre 1964 e 1982 aproximadamente), que reprimia a liberdade de escrita e expressão. No período permeado pela ditadura militar, cabe dizer que as instituições de ensino eram forçadas a demonstrar rapidamente bons resultados e seus profissionais e jovens estudantes tinham que se adaptar às condições de ensino da escola. Nesse ínterim, os alunos acometidos pelo fracasso escolar eram apoiados pela reeducação psicopedagógica, um trabalho que buscava contribuir para pôr fim no insucesso escolar dos estudantes. Contudo, a psicopedagogia continuou a desenvolver seus estudos e pesquisas, intencionando não apenas corresponder à demanda social do período para extinguir o fracasso escolar, mas, sobretudo, voltou-se gradualmente para o sujeito da aprendizagem, com a finalidade de compreender não só uma, mas todas as questões que interferem no processo de aprender do sujeito escolarizado (especialmente das crianças originárias das classes populares, mais acometidas pelo fracasso escolar), questões de ordens educativas, sociais ou do próprio desenvolvimento do indivíduo,

A análise do fracasso escolar tem como um de seus principais argumentos, o fato de que os problemas de aprendizagem incidem maciçamente sobre as crianças das classes populares e é sobre elas que durante décadas recaem as explicações a respeito dos chamados problemas de aprendizagem: ou porque apresentam problemas psicológicos, ou biológicos, ou orgânicos ou mais recentemente, sócio-culturais; bem como analisando o caráter ideológico e repleto de equívocos presentes nessas explicações, resultado de concepções preconceituosas a respeito do pobre e da pobreza no Brasil. E em segundo lugar, ao conviver durante um longo período numa escola pública e analisar os processos que constituem o cotidiano escolar, pôde demonstrar que existe um complexo universo de questões institucionais, políticas, individuais, estruturais e de funcionamento presentes na vida diária escolar que conduzem ao seu fracasso, mantendo altos índices de exclusão, principalmente das crianças e adolescentes das camadas mais pobres de nossa sociedade (SOUZA, 2010, p. 59).

Para Andrade (2004), em meados dos anos de 1980 ocorreu o desgaste dos governos ditatoriais e começou a se delinear uma abertura para a democracia. Com isso as produções teóricas mais reflexivas foram adentrando com maior alcance, como o conhecimento fenomenológico, por exemplo, que se opõe à ciência positivista (em sua precisão objetiva e visão simplista de causa e efeito). O conhecimento fenomenológico considera que não são relevantes os instrumentos de observação em si, mas como olhar o fenômeno sob diferentes ângulos.

Dessa forma, ampliam-se os estudos na área da Psicopedagogia, assim como suas possibilidades de atuação. A construção do conhecimento passa a ser entendida por meio da

interação dos atos constitutivos do aprender, na articulação entre aspectos externos e internos ao indivíduo. O olhar e a escuta psicopedagógica para o objeto de conhecimento da Psicopedagogia, a aprendizagem, deslocam a atenção do sintoma para a causa geradora das dificuldades de aprendizagem.

Assim, com a primeira experiência do curso de Psicopedagogia no Instituto Sedes Sapientiae com abordagem preventiva no atendimento psicopedagógico, efetiva-se a integração entre profissionais de diferentes áreas que promovem discussões acerca do conhecimento psicopedagógico.

O primeiro grupo formado pelo Instituto Sedes Sapientiae, incentivado pelo seu corpo docente, congregou profissionais preocupados com os problemas de educação com este novo enfoque, o que resultou na fundação da então APp, a Associação Paulista de Psicopedagogia, que posteriormente se transformou em ABPp. A Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp, que muito tem contribuído para a definição do perfil profissional do Psicopedagogo, iniciou as suas atividades em 1980, promovendo encontros para reflexão e trocas de experiências vividas no exercício da profissão (BOSSA, 2000, p.71).

A ABPp foi e ainda é fundamental na trajetória histórica da psicopedagogia no Brasil, uma vez que propicia estudos essenciais referentes à práxis psicopedagógica, colaborando para que a Psicopedagogia se organize e some esforços de diversos profissionais, discutindo e problematizando sua ação e corpus teórico.

Enquanto elemento de organização formal de uma categoria profissional não reconhecida legalmente, a Associação Brasileira de Psicopedagogia não deixa de dar contornos à prática psicopedagógica em nosso país. Tem sido responsável pela organização de eventos de dimensão nacional, bem como por publicações cujos temas retratam as preocupações e tendências na área. Os temas dos encontros e congressos promovidos por essa entidade ao longo desses anos refletem a trajetória da atuação psicopedagógica dos seus primórdios aos nossos dias (BOSSA, 2000, p. 57).

Atualmente a ABPp se destaca no cenário nacional por ser uma associação que fomenta a discussão da área, promove debates e reflexões, divulga o conhecimento psicopedagógico e busca elementos norteadores para sustentar práticas eficientes e éticas,

Com a fundação da ABPp, uma nova prática psicopedagógica começa a construir uma nova concepção dos problemas de aprendizagem. Para isto, contribuíram os estudos e as pesquisas de Emília Ferreiro, cuja sustentação

teórica era piagetiana, e que deram ao profissional da Educação uma concepção do erro bem diferente da então estabelecida (GRIZ, 2004, p. 56).

Os estudos promovidos pela ABPp têm possibilitado uma nova visão do sujeito aprendente, do erro como parte integrante da construção de seu conhecimento, da aprendizagem constituída na interação com o objeto do conhecimento. Para tanto, os fundamentos piagetianos e vygotskyanos são constantemente abordados como aporte teórico da práxis psicopedagógica.

Os avanços da psicopedagogia no Brasil podem ser observados também por meio da proliferação dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, principalmente a partir da década de 90. Segundo Bossa (2000), o crescimento na proposição de cursos corresponde ao crescente interesse pela psicopedagogia em nosso país. O aumento de profissionais formados na área oportunizou uma maior participação de psicopedagogos de diversas regiões do Brasil nos eventos da ABPp, conforme constatado no IV Encontro de Psicopedagogos ocorrido em São Paulo em 1990, quando foi registrada a participação de psicopedagogos de mais dez estados brasileiros.

Por outro lado, a proliferação de cursos de Psicopedagogia tem uma dimensão preocupante, uma vez que algumas instituições de ensino oferecem formação precária, com fins meramente lucrativos, o que acarreta certificações para a atuação de psicopedagogos mal formados. Consequentemente, os atendimentos realizados por estes profissionais que obtiveram formação precária tendem a ser mal sucedidos.

De acordo com Bossa (2000), buscando respaldar a atuação psicopedagógica, a ABPp elaborou o Código de Ética do Psicopedagogo. Trata-se de um documento com dez capítulos que versam sobre: I – Dos princípios para a atuação psicopedagógica (sobre a área, seu objeto de estudo, formação e atuação); II – Das responsabilidades dos psicopedagogos (sobre o zelo com sua prática); III – Das relações com outras profissões (atuação no que lhe compete, respeitando as especificidades de outros profissionais); IV – Do Sigilo (guardar sigilo em decorrência de fatos relativos ao exercício de suas atividades); V – Das publicações científicas (regras que orientam a divulgação de trabalhos científicos da área); VI – Da publicidade profissional (divulgação do trabalho com honestidade e veracidade); VII – Dos honorários (fixados de forma justa); VIII – Das relações com educação e saúde (reflexão com autoridades competentes para a execução de projetos de Educação e Saúde); IX – Da observância e cumprimento do código de ética (execução do código como um direito que valoriza o

exercício da psicopedagogia); X – Das Disposições Gerais (cumprimento do código recomendado pelos Conselhos Nacional e Estaduais da ABPp).

Para Bossa (2000), outra ação sistemática da ABPp é o esforço mobilizado para regulamentação da Psicopedagogia como profissão, o que estenderia a atuação psicopedagógica para os espaços públicos, atendendo um número maior de pessoas em suas necessidades relacionadas ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, tramita no Congresso Nacional um Projeto de Lei para regulamentar a profissão de psicopedagogo. No entanto, esse não é um procedimento simples, pois envolve o embate teórico e prático com outras áreas, as quais se mobilizam no sentido de defender a Psicopedagogia como uma especialização e não como profissão. É o caso, principalmente, da Psicologia e da Fonoaudiologia, que exercem forças políticas e ideológicas contrárias à regulamentação da Psicopedagogia.

Pode-se inferir que a ABPp é comprometida com a área à medida que busca fundamentar o conhecimento psicopedagógico e o conceito de Psicopedagogia; orientar a prática; propiciar a discussão de elementos essenciais à formação do psicopedagogo, contribuindo assim para construção de uma identidade acadêmica e profissional forte e responsável.

A Psicopedagogia está se constituindo no Brasil por meio de configurações distintas, resultando em modalidades diferenciadas de atendimento, tal como ocorreu na Argentina. Nesse sentido Bossa (2000) esclarece que

Em ambos os países, a prática surgiu da necessidade de contribuir na questão do “fracasso escolar”. Inicialmente, o exercício psicopedagógico apresentava um caráter reeducativo, assumindo ao longo do tempo um enfoque terapêutico. A psicopedagogia nasce com o objetivo de um trabalho na clínica e vai ampliando a sua área de atuação até a instituição escolar, ou seja, vai da prioridade curativa à preventiva. Encontra terreno fértil nesses dois países, em função da demanda que lhe deu origem (BOSSA, 2000, p. 58).

Se tanto na Argentina como no Brasil a Psicopedagogia iniciou sua atuação no espaço clínico, torna-se relevante entender o significado do atendimento clínico, que consiste na investigação da modalidade de aprendizagem do sujeito e na intervenção da(s) causa(s), com o intuito de sanar suas dificuldades.

A configuração clínica da prática psicopedagógica nos remete à compreensão da situação de aprendizagem do sujeito, seja na dimensão individual ou em grupo, considerando-o na particularidade de cada contexto. Trata-se de uma atitude investigativa diante de uma

situação particular e única, identificando elementos facilitadores e limitantes na construção da aprendizagem. Nas palavras de Bossa,

A Psicopedagogia clínica procura compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, orgânicos e pedagógicos que interferem na aprendizagem, a fim de possibilitar situações que resgatem o prazer de aprender em sua totalidade, incluindo a promoção da integração entre pais, professores, orientadores educacionais e demais especialistas que transitam no universo educacional do aluno (BOSSA, 2000, p. 67).

Na atuação da Psicopedagogia clínica, a tarefa de diagnóstico é essencial para compreender a modalidade de aprendizagem do sujeito. A metodologia de trabalho psicopedagógico, ao longo do tratamento, requer procedimentos específicos, pois cada caso é um caso. No Brasil, o atendimento psicopedagógico clínico ocorre, principalmente, em consultórios particulares.

No espaço institucional, o atendimento psicopedagógico considera a dinâmica da instituição a partir da forma de interação entre as pessoas que compõem o espaço.

Enquanto psicopedagogos institucionais estamos olhando e dialogando com este complexo que se manifesta como um sistema particular. Dessa forma estamos atuando mais diretamente na construção do conhecimento do sujeito que neste momento é a instituição, articulada aos seus desejos e valores. Este sujeito institucional tem uma identidade, leis, organizações próprias e funções sociais específicas que se manifestam sob diferentes configurações. Neste caso, a demanda, a queixa, a dificuldade de aprendizagem estão associadas à forma de ser e existir deste sujeito institucional, seja ele família, a escola, uma empresa industrial, um hospital, uma creche, uma organização assistencial. O trabalho pode ter uma conotação mais terapêutica se as questões de aprendizagem estão aliadas principalmente à dinâmica das relações afetivas ou às desarticulações entre a construção concreta real e as fantasias e o imaginário da instituição e do grupo. Sabemos como as instituições, neste momento, estão desarticuladas, ante esta visão de processo e produto, diante da interação afeto – lazer – trabalho e até nos aspectos relacionados ao respeito, aos direitos humanos e à ética (FAGALI, 1998, p. 40).

A atuação psicopedagógica em âmbito institucional se caracteriza por meio de ações de cunho preventivo, redimensionando os processos de aprendizagem, redefinindo os papéis dos que pertencem ao grupo para que possam adquirir novos conhecimentos. Também se considera relevante pensar novas formas de avaliar a funcionalidade do grupo: os conhecimentos disponíveis, as pessoas e suas respectivas funções, os processos, os produtos e os objetivos almejados pela instituição. Desse modo, segundo Fagali (1998), a

Psicopedagogia institucional possui uma dimensão educativa articulada à particularidade dos vários contextos: Psicopedagogia Familiar (trabalhando com a função educativa da família), Psicopedagogia Empresarial (buscando identificar os potenciais e habilidades de trabalho do grupo); Psicopedagogia Hospitalar (resgatando o desejo e a alegria de aprender) e Psicopedagogia Escolar (visando construir aprendizagens significativas). Bossa (2000) confirma que a atuação psicopedagógica institucional está presente em empresas, hospitais, creches, organizações assistenciais e escolas.

Já a Psicopedagogia Institucional/Escolar colabora na organização de um ensino preparado para a demanda do sujeito aprendente (aluno) e do sujeito ensinante (professor), ou seja, as ações psicopedagógicas preventivas na instituição escolar podem ocorrer quando se aprofunda o conhecimento sobre os modos de aprender dos envolvidos no processo de ensino. A escola se beneficia das ações psicopedagógicas preventivas. Confirmando essa idéia, Porto (2009) considera que,

O enfoque da Psicopedagogia Institucional aqui adotado está vinculado a uma concepção crítica da Psicopedagogia e, conseqüentemente, da educação, que muito tem a contribuir com as situações de não – aprendizagem na escola e com sua conseqüente superação. Desta forma, a ação do psicopedagogo está centrada na prevenção do fracasso e das dificuldades escolares, não só do aluno como também dos educadores e demais envolvidos neste processo. Para tanto, é necessário que a intervenção psicopedagógica invista na melhoria das relações de aprendizagem e na construção da autonomia não só dos alunos, mas principalmente, dos educadores. A construção da autonomia do professor, da postura crítica em relação à sua ação pedagógica e o desenvolvimento da autoria de pensamento pode acontecer pela intervenção psicopedagógica na escola (PORTO, 2009, p. 116)

Nesse contexto, cabe ao psicopedagogo analisar a realidade escolar e promover novos espaços e relações com o aprender, mesmo antes de qualquer problema se instalar.

Após conhecer os delineamentos históricos do surgimento da Psicopedagogia e suas características em âmbito nacional, o próximo capítulo dará continuidade acerca das especificidades de trabalho da Psicopedagogia Institucional/Escolar, uma vez que a atuação psicopedagógica remete à compreensão dos processos de aprendizagem do sujeito inserido em contexto escolar. Por outro lado, a abordagem da ação/atuação psicopedagógica no contexto escolar é relevante para fundamentar a presente pesquisa.

A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO CONTEXTO INSTITUCIONAL/ESCOLAR

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes. Eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que a gente estudava. Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior. E assim, os vidros iam crescendo à medida em que você ia passando de ano. Se você não passasse de ano, era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou não coubesse. Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E pra falar a verdade, ninguém cabia direito (ROCHA, 1986, p. 2-3).

As palavras dessa epígrafe, extraídas do livro *Admirável mundo louco*, da autora Rocha (1986), são tomadas, aqui, como metáfora para algumas situações vividas hoje por estudantes de instituições escolares, comumente homogeneizados em suas condições para aprender. Sabemos que, muitas vezes, para cada um deles um “pote de vidro” também está reservado, pois em determinados contextos escolares o aluno é “forçado” a se adaptar a alguns parâmetros institucionais que não contribuem, necessariamente, para que o conhecimento seja alcançado da melhor forma possível. E uma das consequências disso é que alguns sujeitos não conseguem progredir, visto que um número significativo de alunos que transitam nas séries iniciais do ensino fundamental, e até mesmo nas séries posteriores, não apresenta domínio suficiente da leitura, da escrita e da matemática, o que ocasiona a sensação de fracasso escolar.

Importante é entender o que se passa em um processo educativo e os motivos que levam essas dificuldades a fracassos escolares, tornando-se muitas vezes fracassos de vida. Importante e desafiante é repensar as práticas educativas, envolvendo não só os alunos, mas também professores, coordenadores, diretores e todos que fazem parte do processo, um recorte para uma intervenção psicopedagógica (PORTO, 2009, p.97).

Destarte, se as práticas educativas não forem repensadas, a escola apresentará dificuldades para cumprir o seu papel político e social quanto à oferta de um ensino que propicie o desenvolvimento e sucesso de todos os seus alunos. Nesse contexto, a Psicopedagogia Institucional/Escolar possibilita, portanto, reflexões em relação às exigências da escola, que não raramente diminuem a expressão natural e possibilidades de criação dos alunos, muitas vezes controlados para que fiquem sentados por várias horas e se mantenham

em silêncio. Dessa forma, a atuação do psicopedagogo na instituição escolar se configura como uma contribuição com vistas à resignificação das relações que envolvem a aprendizagem, o que possibilitará ao educando a conquista da autonomia e do prazer em aprender.

Para realizar o seu trabalho na escola, o psicopedagogo investiga a instituição por meio do diagnóstico psicopedagógico. De acordo com Miranda (2011), esse processo investigativo visa conhecer e interpretar a problemática que envolve a aprendizagem. Quando a escola informa, por exemplo, que os alunos estão com baixo rendimento, que não estão aprendendo, ou que estão desinteressados nas aulas, ela ressalta aspectos que podem ser interpretados como indícios de que algo não vai bem na instituição. Nos bastidores dessas problemáticas pode estar alguma limitação na mediação do ensino ou talvez se deva à desarticulação entre o saber escolar e a realidade do aluno. E é justamente nesse contexto de fragilidades do processo de ensino e aprendizagem que a atuação do psicopedagogo, por meio de orientação e elaboração de soluções, se faz necessária.

Os sintomas e as queixas que o psicopedagogo observa na instituição escolar, na realidade, demandam uma investigação das combinatórias de fatores que influem no processo de ensino e aprendizagem. Dentre tais fatores, citamos alguns exemplos: alunos sem habilidades e estratégias para conhecer e apreender o objeto do conhecimento; professores sem domínio de metodologias e de recursos de mediação que poderiam levar o indivíduo a progredir nos estudos; direção autoritária nas escolas e que não mobilizam a autonomia dos diferentes sujeitos envolvidos com o ensino; famílias que não se interessam ou não participam da vida escolar dos filhos. Desse modo, segundo Miranda (2011), o diagnóstico psicopedagógico é relevante, pois proporciona ao profissional a leitura da realidade.

Na perspectiva psicopedagógica, a intervenção nos casos de dificuldades de aprendizagem parte do diagnóstico. Para realização dessa tarefa investigativa, utilizam-se instrumentos que podem ser pré-estruturados ou construídos pelo próprio psicopedagogo, o que dependerá do caso que está sendo estudado. Os primeiros contatos com a escola, com os alunos, com os professores e com os demais profissionais possibilitam ao psicopedagogo a identificação do perfil da queixa escolar, bem como a escolha do instrumento a ser utilizado na coleta dos dados. Quanto aos instrumentos, eles não devem ser empregados de maneira rígida, pois podem ser utilizados como recursos flexíveis na obtenção de informações sobre o caso. De acordo com Miranda (2011), à disposição do psicopedagogo estão os seguintes instrumentos de referência, e cabe a ele escolher os mais apropriados ao processo de diagnóstico desejado:

1. Anamnese – Trata-se de uma entrevista realizada com os pais, ou responsáveis pelo sujeito, com vistas a reunião de dados sobre sua história de vida, seu passado e seu presente;
2. Entrevista com o professor – Visa a obtenção de elementos relacionados à situação escolar do estudante, bem como as suas condições de desenvolvimento para o aprendizado. Esse instrumento auxilia na identificação das expectativas e representações do professor acerca do aluno com dificuldades de aprendizagem;
3. Entrevista com o sujeito – Consiste na realização de um conjunto de perguntas que se refere à sua vida cotidiana no que diz respeito a aspectos familiares, escolares e afetivos. É feita com o objetivo de conhecer seus potenciais e limitações para o processo de aprendizagem, permitindo, ainda, a obtenção de dados quanto à autopercepção e autoestima;
4. Entrevista operativa centrada na aprendizagem (EOCA) – Criada pelo psicopedagogo argentino Jorge Visca, fundamenta-se na psicologia social, na psicanálise e na psicologia genética. A EOCA propõe uma entrevista com o sujeito acerca de sua aprendizagem na escola e por meio da realização de atividades que são aprendidas no espaço escolar. Esse instrumento busca pontuar as reações do sujeito durante a realização da atividade, como a iniciativa, a criatividade, a ansiedade, o desânimo, etc. As respostas obtidas por meio da EOCA permitem compreender como o aprendente se relaciona com o conhecimento e qual a sua postura diante do aprender;
5. Testes de inteligência – Alguns são de uso específico de psicólogos, por isso o psicopedagogo precisa do auxílio destes profissionais. Segundo Bossa (2000), um exemplo é o teste de inteligência Wisc (Escala de Inteligência Wechsler), constituído por dois subtestes agrupados em duas escalas, uma verbal e outra de desempenho. Os dados obtidos por meio desse instrumento não devem ser utilizados pelo psicopedagogo como único referencial, sendo considerados apenas como uma fonte de dados a mais para a compreensão do caso em estudo;
6. Provas piagetianas – Trata-se da realização de atividades que abrangem as noções de seriação, conservação, classificação e quantificação. Essas atividades demonstram a estrutura cognitiva do sujeito, cujo nível de desenvolvimento pode ser pré-operatório, operatório concreto ou operatório formal. As provas piagetianas são indicadas para analisar o nível e modo de organização do pensamento, e todas as respostas apresentadas são valorizadas, independente de estarem corretas ou incorretas, pois o que é observado é a lógica do pensamento;

7. Atividades de produção escrita – Consistem na escrita, por meio da execução de um ditado, do nome próprio, de palavras simples e complexas, de frases e de textos. Também pode ser proposta a produção de frases e textos de forma livre, a partir de imagens ou a partir de outro texto lido pelo mediador. Para a realização da atividade, o psicopedagogo deve conversar com o sujeito, buscando orientá-lo e encorajá-lo. Após a atividade, o sujeito é convidado a fazer a leitura e as correções que achar necessário. Esse instrumento permite conhecer as noções disponíveis em relação ao sistema de escrita, o modo de utilização das letras, a coesão e a coerência da produção escrita;
8. Atividades de leitura – Com o intuito de observar os procedimentos de leitura utilizados pelo sujeito, é solicitado a ele que leia palavras, frases e textos com imagem e sem imagem. As estratégias podem ser observadas quando o sujeito consegue identificar palavras, imagens ou outros recursos disponíveis para fazer a leitura. Com isso, também é avaliada a sua capacidade de compreensão do texto. Com essa atividade, torna-se possível verificar o nível de desempenho na leitura;
9. Desenho livre – É solicitado ao sujeito que faça um desenho livre. Para tanto, são disponibilizados diversos materiais, como papel, canetas, borracha, lápis colorido e preto. Por meio desse recurso são avaliadas as características de produção do sujeito, como a capacidade de iniciativa, a criatividade, o planejamento, o estilo de traçado, a qualidade do colorido, seu interesse e envolvimento com a execução da atividade;
10. Desenho dirigido – São oferecidos diversos materiais para a realização dessa atividade, como papel, canetas, borracha, lápis colorido e preto. Solicita-se ao sujeito a realização de um desenho a partir do trabalho de um tema pré-definido, como uma história, uma música ou texto. As características de produção do sujeito destacadas no desenho livre também são observadas nesse recurso, mas o objetivo central é avaliar se o sujeito faz relação de sua produção com o tema que foi proposto;
11. Situações-problema – São atividades que utilizam o raciocínio lógico matemático com vistas à solução de algum problema. A situação-problema tem o intuito de analisar o vínculo do sujeito com o conhecimento, bem como o seu nível cognitivo;
12. Análise de material escolar – É feita uma análise do material escolar utilizado pelo sujeito. Busca-se, com isso, pontuar aspectos como o cuidado e a organização. Nesse momento também é observado se o material está completo ou não. Alguns registros são reveladores, como as marcas do acompanhamento do professor e/ou dos pais, as anotações pessoais, as músicas e os desenhos. Esse instrumento permite descobrir, portanto, o vínculo que o sujeito estabelece com o seu material;

13. Teste Bender – É um teste embasado na teoria de Gestalt, criado por Lauretta Bender, para analisar o sujeito em sua condição perceptomotora. O psicopedagogo utiliza esse instrumento quando precisa avaliar o sujeito quanto ao grau de maturidade visomotora e quanto à aquisição de certos domínios cognitivos relacionados a noções figurativas;
14. Testes projetivos – Possibilitam a revelação da subjetividade por meio da realização de ações propostas, como o desenho da família e da figura humana. O teste projetivo é indicado para analisar os conteúdos manifestos do sujeito: por exemplo, é quando se observa como foi verbalizada a narração da história no momento da produção do desenho e/ou da escrita;
15. Teste psicomotor – São exercícios contendo estruturas rítmicas, temporais, espaciais e perceptivas, dominância lateral, esquema corporal, entre outros, que possibilitam avaliar as habilidades psicomotoras. O uso deste instrumento permite a compreensão do nível do domínio corporal do sujeito, o que pode interferir em outras aquisições;
16. Atividades lúdicas – Observa-se o comportamento do sujeito a partir da realização de jogos e brincadeiras. Essas atividades visam revelar ao psicopedagogo a relação que o sujeito estabelece com a realidade e com o conhecimento;
17. Conversa informal – Por meio deste recurso podem ser suscitadas informações reveladoras em situações espontâneas e inesperadas. O psicopedagogo pode utilizar as informações para reunir elementos e ampliar a análise e compreensão do caso;
18. Observação – Propicia ao psicopedagogo a atenção e registro dos aspectos que abrangem o caso. Possibilita o agrupamento de informações que ampliam o entendimento do caso investigado;
19. Relatório de outros profissionais – Os relatos do psicólogo, do neurologista e do fonoaudiólogo integram as informações que podem ser relevantes para uma análise mais completa do processo de diagnóstico.

Durante e após a realização do diagnóstico, ocorre a análise dos dados para a construção da intervenção, que deve responder às demandas institucionais. E os resultados obtidos não devem servir para rotular ou criar estigmas acerca dos alunos.

Em relação ao sujeito aprendente, a intervenção psicopedagógica visa possibilitar a autoria de pensamento e o desenvolvimento de habilidades que permitam a apreensão do objeto de conhecimento. Nesse sentido,

A intervenção psicopedagógica focaliza o sujeito na sua relação com a aprendizagem. A meta do psicopedagogo é ajudar aquele que, por diferentes razões, não consegue aprender formal ou informalmente, para que consiga não apenas interessar em aprender, mas adquirir ou desenvolver habilidades necessárias para tanto. A opção por uma intervenção que ultrapasse a reeducação (considerada como uma prática voltada para o desaparecimento do sintoma) concede a esta um dinamismo. Dinamismo entendido como flexibilidade em contraponto ao predeterminismo e à rigidez (RUBINSTEIN, 2012, p. 21-22).

Segundo Rubinstein (2012), algumas questões subsidiam a realização da intervenção psicopedagógica, como a definição de atividades que visem à utilização funcional da estrutura cognitiva do sujeito aprendente. Assim, o diálogo e o questionamento disponibilizam ao aprendiz, por meio de mediação, a abertura quanto ao ato de perguntar e conhecer a realidade. A intenção é possibilitar-lhe a produção do conhecimento, conforme sua identidade cultural e estilo de aprendizagem.

O diagnóstico e a intervenção psicopedagógica realizados na instituição escolar têm a função de identificar os estilos de aprendizagem existentes com vistas ao desenvolvimento de ações de prevenção das dificuldades de aprendizagem, ou seja, compreende-se a modalidade de aprendizagem desse espaço para depois intervir de forma a propiciar a otimização das relações do grupo com o aprender.

Para Miranda (2011), possibilitar uma intervenção psicopedagógica na instituição escolar para os alunos com dificuldades de aprendizagem é fundamental para que eles tenham condições de superar as barreiras que impedem o sucesso nos estudos.

A intervenção psicopedagógica no espaço escolar interfere nas questões teórico-metodológicas (facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem), relacionais (vínculo aprendente-ensinante), socioculturais (relação entre o conhecimento escolar e a realidade), de formação de seus profissionais, do projeto político pedagógico, visando à prevenção da incidência de casos de dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, segundo Noffs (2003), é essencial que o psicopedagogo desenvolva a escuta e o olhar atento para descrever a situação observada da forma mais fiel possível, ou seja, para que ele relate os dados como eles se apresentam. Como já foi dito, o psicopedagogo realiza o seu trabalho desenvolvendo etapas bem definidas na consecução de suas ações, como o diagnóstico psicopedagógico, a escolha criteriosa dos instrumentos mais indicados para a busca de dados, a análise do conjunto de informações obtidas, a realização da intervenção psicopedagógica e a avaliação dos resultados obtidos para retomar novas ações, se necessário. É preciso se debruçar sobre algumas particularidades que envolvem esse

trabalho, investigar cada instituição escolar como um caso único, identificar como esse espaço se organiza para ofertar o ensino-aprendizagem aos sujeitos em situação de escolarização.

Para Noffs (2003), a atuação do psicopedagogo na instituição escolar pode ser iniciada com a escuta aos professores, buscando identificar os problemas de ordem pedagógica. Porém, também é interessante a comunicação/interação com a equipe técnica da escola, com vistas a conhecer a filosofia de trabalho, com seus pontos de facilitação e resistências, e a reelaborar o que for possível para construir ações mais funcionais entre especialistas, professores, alunos e familiares. Isso se faz necessário porque alguns problemas de “ensinagem”⁷ advêm do fato de que a escola é um espaço com tendência a modelos rígidos de ensino, o que desfavorece a comunicação e a flexibilidade no percurso das atividades realizadas com seus alunos.

Desse modo, segundo Noffs (2003), para reestruturar o contexto de ações educativas, deve-se contar com a colaboração da equipe de profissionais da escola, revendo suas atribuições e tarefas, ressaltando as ações reais de cada profissional, e não apenas o que é previsto pelo regimento da escola. Assim, professores, coordenadores pedagógicos e diretores devem assumir, juntos, uma postura de diálogo e de abertura, abolindo atitudes autoritárias e propiciando acordos claros e possíveis de serem cumpridos.

A Psicopedagogia Escolar prioriza diferentes projetos, o diagnóstico da escola; busca da identidade da escola; definições de papéis na dinâmica relacional em busca de funções e identidades, diante do aprender; instrumentalização de professores, coordenadores, orientadores e diretores sobre práticas e reflexões diante de novas formas de aprender; reprogramação curricular, implantação de programas e sistemas avaliativos; oficinas de vivências de novas formas de aprender; análise de conteúdo e reconstrução conceitual; releitura, ressignificação de sistemas de recuperação e reintegração do aluno no processo; o papel da escola no diálogo com a família (FAGALI, 1998, p. 41).

As vivências de sensibilização psicopedagógica acerca de questões do cotidiano escolar são necessárias para promover reflexões profundas, em que diversas situações podem ser compreendidas em sua essência. Um caso de não aprendizagem, por exemplo, pode revelar bem mais do que a simples constatação de um problema, pode indicar o despreparo dos professores para lidar com o aluno que não aprende conforme o esperado.

⁷ Problemas de ensinagem se referem aos métodos de ensino utilizados na escola já sem sucesso na vida escolar do aluno em situação de dificuldades de aprendizagem.

Com base em sua pesquisa de mestrado, Lemes (2012) afirma que, normalmente, a expectativa que muitos professores possuem é a de que os alunos devem aprender conforme um ideal de estudante que não possui dificuldades ou conflitos para dominar conhecimentos, seguindo uma lógica linear e padronizada de ensino-aprendizagem. Todavia, a escola precisa estar mais bem preparada para receber o seu alunado, acolhendo a diversidade, que é mais própria das características e singularidades do desenvolvimento humano. Nesse sentido, o trabalho psicopedagógico contribui para a compreensão da aprendizagem na contemporaneidade, com todo o seu dinamismo e complexidade.

No contexto escolar, repensar as práticas educativas pelo viés da Psicopedagogia implica conceber o desenvolvimento humano numa perspectiva sistêmica que integra diferentes aspectos numa mesma análise: o contexto sócio-histórico e cultural (escola, família, sociedade), níveis de desenvolvimento, modalidades de aprendizagem, o desejo do sujeito para aprender e suas habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória de vida.

Nesse sentido, de acordo com Noffs (2003), o psicopedagogo busca conhecer a realidade da escola em seus diferentes aspectos: físicos (estrutura de salas, pátios, quadras, biblioteca, etc.), econômicos (dos recursos que são disponibilizados ao ensino, livros, jogos, internet, computador, passeios orientados) e profissionais (identificação da formação acadêmica e valorização dos saberes e das competências dos docentes em exercício).

Para Noffs (2003), a atuação psicopedagógica propicia melhor conhecimento acerca do cotidiano escolar e suscita uma identidade de trabalho com tendência à integração e à interação, promovendo parcerias de colaboração mútua (alunos e professores, equipe pedagógica e demais profissionais da escola, família e comunidade). Assim, os diferentes sujeitos que a instituição escolar envolve são levados pela ação psicopedagógica a superar ilusões e obstáculos visando ao bom andamento das questões educacionais. Isso acontece por meio da ação transformadora, que “é aquela que supre alguma necessidade radical do grupo e/ou da instituição; daí o esforço para se conhecer bem quais as necessidades da instituição que planeja. Para saber o que fazer, precisamos, então, localizar as necessidades” (VASCONCELLOS, 2002, p. 29).

Noffs (2003) informa que a criação de parcerias e vínculos entre os elementos que compõem a instituição escolar pode suscitar novas modalidades de aprendizagem, rearticulando o currículo com a realidade e a cultura local. Para repensar o currículo em conexão com a realidade é necessária a proposta de projetos de trabalho como uma opção para a integração de professores, alunos, coordenadores pedagógicos, diretores.

O que se pretende desenvolver com os Projetos é buscar a estrutura cognoscitiva, o problema eixo, que vincula as diferentes informações, as quais confluem num tema para facilitar seu estudo e compreensão por parte dos alunos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 62).

Para Noffs (2003), essa estratégia favorece a modalidade de articulação entre os conteúdos, os conhecimentos escolares e as atividades de ensino-aprendizagem, superando, portanto, os moldes rígidos de ensino e a fragmentação curricular demonstrada por meio da organização das disciplinas. O intuito da organização de projetos de trabalho é propiciar a compreensão em função das referências refletidas em grupo, possibilitando aos estudantes melhor apropriação do saber escolar.

Outro aspecto pertinente na organização do trabalho escolar, e de considerável importância para a análise que o psicopedagogo realiza na instituição, diz respeito à avaliação dos processos de ensino-aprendizagem que, para Porto (2009), não pode ficar limitada apenas à verificação de resultados, em que o sujeito fica estático, não obtendo progressos em sua vida escolar. Sobretudo, a avaliação deve orientar práticas educativas, com referência na combinação de três dimensões: diagnóstica (identificação de conhecimentos fundamentais, referências para as próximas aprendizagens); formativa (quando o aluno toma consciência de seus erros e acertos a partir da mediação docente que o motiva e orienta, habilitando-o para o sucesso nos estudos) e somativa (com função classificatória, conforme níveis de aproveitamento nas avaliações).

Em geral, a função diagnóstica e a formativa da avaliação não têm sido muito aprofundadas na vida escolar de muitos jovens, já que existe um considerável número de estudantes que estão prosseguindo em séries do ensino básico sem o domínio de conhecimentos/habilidades essenciais para o sucesso e aptidão nos estudos. Ao contrário, vão seguindo em companhia do fracasso e da impotência. Além disso, muitos alunos não são incentivados a conviver com o erro de modo construtivo, de forma a entender que suas hipóteses são importantes; mesmo as equivocadas são necessárias para dialogar com o ato de conhecer o objeto e a si mesmo.

O erro é uma preciosidade que nenhum professor deve desperdiçar; visto que, por meio dele, temos a oportunidade de observar como a criança está raciocinando e como constrói seu pensamento. Seria cruel demais simplesmente apontar o erro, sendo mais justo repensá-lo junto à criança para que ela possa fazer as correlações necessárias e descobrir o que deverá ser modificado (SAMPAIO, 2011, p. 52).

Ressalta-se, portanto, que a escola contemporânea, em geral, tem enfrentado o desafio da não-aprendizagem e que o psicopedagogo é o profissional cuja função é atuar na aprendizagem, identificando possíveis complicações nesse processo. Com a sua efetiva atuação e com a especialidade de seu trabalho, o psicopedagogo pode corresponder à demanda escolar no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, buscando descobrir as modalidades de aprendizagem do sujeito ensinante (professor) e do sujeito aprendente (aluno) em relação aos processos educativos na instituição escolar.

Além disso, é verificado em Fontes (2006), em sua pesquisa de mestrado, que foi feito um levantamento de dissertações e teses acerca do tema Psicopedagogia, o que aumenta a relevância deste estudo, já que podemos fazer relação com pesquisas que já foram realizadas no Brasil, como *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*, PUC-SP, dissertação de mestrado, 1993, da autora Nádia Bossa; *A atuação do profissional em Psicopedagogia e a formação do psicopedagogo em São Paulo no período de 1980 a 1990*, USP, dissertação de mestrado, 1993, do autor Nascimento, M. da G.

Uma vez contextualizada a psicopedagogia institucional/escolar e de acordo com os objetivos e a problematização desta pesquisa, será apresentada, no próximo capítulo, a definição do percurso metodológico para a investigação da constituição da psicopedagogia institucional/escolar na cidade de Uberlândia-MG.

O PERCURSO METODOLÓGICO: em foco o processo de construção da pesquisa

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

LEONARDO BOFF (1998)

A citação acima sugere a refletir sobre a função de pesquisador(a): determinado foco pode permitir ver, ou não, as questões referentes ao tema que se pretende pesquisar. Colocar-se no lugar do outro, na existência que é do outro, pode ser um começo, mas ao mesmo tempo com o distanciamento e a responsabilidade próprios de pesquisador, para conseguir refletir e interpretar, lembrando que cada um lê com os olhos que tem.

São necessárias variadas e densas leituras sobre o tema e contato abundante com o objeto da pesquisa. Dessa forma, é com a cautela de quem ousa desvendar um caminho inédito que se apresenta o percurso metodológico da pesquisa.

Cabe lembrar que esta pesquisa visa responder as seguintes questões de investigação: Como a Psicopedagogia Escolar está se constituindo na cidade de Uberlândia? Como se configura a atuação psicopedagógica no âmbito das escolas da rede pública e privada da cidade de Uberlândia? Quais são os conhecimentos mobilizados nas possíveis intervenções psicopedagógicas em escolas da rede pública e privada da cidade de Uberlândia-MG? Os saberes psicopedagógicos estão contribuindo para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem e para a prevenção das dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar?

Assim, de acordo com a problematização, o objetivo geral é analisar a constituição da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia-MG. Como objetivos específicos foram delineados: mapear quais são os tipos de ações educativas de escolas da rede pública e privada da cidade de Uberlândia-MG que envolvem os saberes psicopedagógicos (por ações educativas entende-se o ensino em sala de aula, a recuperação paralela e o atendimento com pedagogo ou psicopedagogo institucional/escolar); analisar de que modo o discurso dos sujeitos da pesquisa revelam as possíveis relações e contribuições

entre os saberes psicopedagógicos e os casos de dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar; caracterizar a atuação do psicopedagogo escolar em Uberlândia.

Tendo em vista as questões de investigação e os objetivos apresentados, foi feita a opção por uma abordagem qualitativa de pesquisa, considerando que “a fonte direta dos dados é o ambiente natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47). Para esses autores, a investigação qualitativa possui as seguintes características: é descritiva, é indutiva e considera mais relevante o processo do que os resultados aparentes na pesquisa, buscando um significado epistemologicamente revelador. Desse modo, este estudo pretende capturar por meio de inserção no contexto, a constituição da Psicopedagogia Institucional/Escolar, analisando como os fundamentos, métodos e técnicas psicopedagógicos podem orientar as ações educativas no cotidiano escolar.

A opção pela pesquisa de natureza qualitativa se justifica porque tanto o objeto de estudo quanto os objetivos propostos, qual seja, da compreensão dos modos pelos quais se constitui a Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia, demandam a compreensão do contexto. Com isto, a apreensão do fenômeno implica conhecer as diferentes compreensões acerca da construção da aprendizagem e das intervenções às supostas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, propiciadas pelo saber e atuação psicopedagógicos em diferentes escolas da cidade de Uberlândia.

Com as contribuições dos pressupostos da investigação qualitativa, as questões analisadas neste estudo consideraram que não existe conhecimento neutro. O conhecimento é socialmente produzido e o que somos reflete crenças, teorias e concepções de mundo.

A premissa da investigação é a de que nada é trivial. Quaisquer dados podem indicar potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão esclarecedora deste objeto de estudo, nesse caso a Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia. Sendo assim, o contato direto com a realidade do que é vivido no cotidiano escolar propicia a obtenção de indícios. Nenhum detalhe é desconsiderado sobre o objeto de estudo desta pesquisa, pois esses dados são essenciais para tecer interpretações que correspondam à realidade das práticas educativas no âmbito escolar que se articulam às questões tratadas pelo conhecimento psicopedagógico.

A investigação qualitativa é relevante por enfatizar mais o processo do que simplesmente os resultados ou produtos. Segundo Rey (2010), a investigação qualitativa não possui a intenção de se apegar à rigidez do método para se chegar as informações, mas dar sentido aos diferentes aspectos do tema estudado, construindo uma descrição interpretativa

densa, problematizada e minuciosa. O próprio pesquisador também precisa se situar diante desse processo de análise,

A pesquisa qualitativa proposta por nós representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa, o qual enriquece de forma constante a representação teórica sobre o modelo teórico em desenvolvimento. Tal representação teórica guia os diferentes momentos da pesquisa e define a necessidade de introduzir novos instrumentos e momentos nesse processo, em dependência das ideias e novos fatos geradores de novas necessidades no desenvolvimento do modelo teórico (REY, 2010, p. 81).

De acordo com os princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa, o tema foi investigado por meio do *estudo de caso*, considerando a natureza do objeto e as características do problema. Segundo Merrian (1988, apud Bogdan; Biklen, 1994), o estudo de caso estabelece a realização de uma observação minuciosa de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. O autor afirma ainda que o caso constituído no estudo torna-se relevante pelo que revela do fenômeno estudado. O estudo de caso é pertinente por representar as situações da vida real, consideradas em sua complexidade e em sua dinâmica natural.

Desse modo, a constituição da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia configura um acontecimento específico, marcado pelo contexto social, histórico e cultural. Destarte, o aspecto social desse fenômeno refere-se à possibilidade de atuação da psicopedagogia em meio a contextos escolares, tantas vezes afetados pelos casos de dificuldades de aprendizagem, que culminam em situações de fracasso escolar. Portanto, ao utilizar o estudo de caso, colabora-se para elucidar o que tem sido realizado de intervenções para modificar os episódios de não-aprendizagem escolar.

Com isso, observar a dimensão histórica do acontecimento é relevante, pois pode suscitar o que se pensa e o que se pratica na escola e na Psicopedagogia acerca do processo de ensino-aprendizagem, pontuando as principais condições históricas instituídas no âmbito escolar, como a organização do currículo, modos de se aplicar a avaliação escolar, a relação professor-aluno, entre outros. Consequentemente, o aspecto cultural do objeto de estudo desta pesquisa pode informar como o saber escolar tem se tornado acessível e significativo para os estudantes, como se lida com a aprendizagem em relação com os diversos sujeitos que compõem esse espaço: aluno, professor, pedagogo, psicopedagogo, coordenador de ensino, diretor, família e outros. É importante ressaltar que esses indivíduos citados possuem

características específicas nos diferentes cotidianos escolares, dadas as particularidades de cada localidade.

Nesse sentido, o estudo de caso favorece a descoberta de novos significados do conhecimento psicopedagógico, ao se debruçar sobre as principais questões relacionadas à atuação da Psicopedagogia Institucional no cotidiano escolar. Também possibilita a produção de respostas às questões problematizadoras da pesquisa, pois aborda o contexto e a relação com as experiências concretas do cotidiano, fato em que se analisa como as intervenções psicopedagógicas são conduzidas, considerando informações sobre as características de seu local de atuação. Com isso, o contexto fornece apontamentos que podem estar relacionados às concepções sobre escola, professor, aluno e ensino-aprendizagem.

Segundo André (2008), o estudo de caso é um processo de investigação que se realiza por meio de uma descrição densa e simultaneamente ampla e integradora de uma unidade social complexa, constituída de diversas variáveis. Desse modo, são analisadas as caracterizações da oferta do atendimento psicopedagógico em instituições de Ensino (Federal, Estadual, Municipal e Privado) para compor as diferenças e semelhanças de suas atuações e, gradativamente, delinear a configuração da psicopedagogia na cidade de Uberlândia, capturando os significados deste contexto único.

Além disso, acrescenta-se ao caso constituído em investigação, a consideração do expressivo número de faculdades nesta cidade que ofertam cursos de pós-graduação em Psicopedagogia (*lato sensu*). É perceptível a colocação de que esses cursos se relacionam com a demanda gerada nos espaços escolares quanto à questão da aprendizagem e seus processos constitutivos. Esses dados são significativos para compor a interpretação sobre a configuração das ações da Psicopedagogia que permeiam os espaços escolares da cidade de Uberlândia.

Para contextualizar o objeto desta pesquisa é relevante pensar sobre os motivos que impulsionam muitos profissionais que atuam em escolas a buscarem a formação em cursos de pós-graduação em Psicopedagogia (*lato sensu*). A demanda social e escolar impulsiona a procura por esta modalidade e especificidade de formação. E o perfil e a identidade que o curso propõe aos seus formandos podem influenciar o modo de cada profissional atuar em escolas. Esses aspectos são pertinentes para contribuir no entendimento do contexto da cidade de Uberlândia, relativo ao objetivo proposto por esta pesquisa.

Constata-se, assim, a necessidade de se analisar os desdobramentos dos pressupostos psicopedagógicos no contexto institucional/escolar da cidade de Uberlândia. Deve-se levar em conta que a práxis psicopedagógica tem sido planejada e realizada para promover a

aprendizagem e o desenvolvimento de alunos que frequentam as escolas e são apontados como sujeitos que apresentam dificuldades para aprender.

Uma vez delineada a modalidade de investigação, eis os campos da pesquisa, compostos por:

- uma Instituição de Ensino Superior (IES);
- duas secretarias de educação, Estado de Minas Gerais (SRE) e município de Uberlândia (SME);
- uma escola pública federal (EF);
- uma escola pública estadual (EE);
- uma escola pública municipal (EM);
- uma escola privada (EP);

Para compreender a constituição da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia faz-se necessário recorrer ao espaço de formação do psicopedagogo. Nesse sentido, foi feita a opção por uma instituição de ensino superior (IES), que foi a primeira a oferecer o curso de especialização em Psicopedagogia na cidade de Uberlândia, assim como apresenta uma regularidade na oferta, estando atualmente em sua 22ª edição.

A SRE e a SME são as instâncias responsáveis pelos sistemas estadual e municipal de educação, respectivamente, motivo pelo qual podem explicar a existência e abrangência de ações psicopedagógicas no âmbito das instituições de ensino desses segmentos.

Com o objetivo de analisar a relação entre os saberes psicopedagógicos e as práticas educativas desenvolvidas nas escolas, foi necessário recorrer a quatro instituições escolares que representam os diferentes segmentos de ensino em Uberlândia (Federal, Estadual, Municipal e Privado). Estas instituições foram definidas a partir do critério de tradição no ensino, ou seja, são escolas conhecidas e conceituadas na cidade. Outro critério importante foi a predisposição e o consentimento das mesmas em participar da pesquisa.

A EE é uma instituição que oferece o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano no turno vespertino, o Ensino Médio do 1º ao 3º ano no turno matutino e noturno e ainda dispõe da educação de Jovens e Adultos no noturno (EJA). Desse modo, o ensino é ofertado para 1972 alunos. A escola está situada em um bairro afastado do centro de Uberlândia. Conta com uma área de apoio pedagógico sob o assessoramento da Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais (SRE/MG); é participante do PIP – Programa de Intervenção Pedagógica.

A EM é uma instituição que oferece o Ensino Fundamental nos turnos diurno e vespertino para 835 alunos e não possui ensino noturno. A escola localiza-se em região

periférica de Uberlândia e dispõe de apoio psicopedagógico por meio de projeto de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Uberlândia.

A EF é uma instituição que oferece a educação infantil e o ensino fundamental nos turnos diurno e vespertino e a educação de jovens e adultos no noturno, para 969 alunos. A escola se localiza em região central da cidade de Uberlândia. Conta com uma área de apoio psicopedagógico denominada *Psicologia Escolar, Psicopedagogia e Educação Especial*.

A EP é uma instituição que oferece a educação infantil e o ensino fundamental nos turnos diurno e vespertino para 632 alunos. Não possui ensino noturno. Esta instituição localiza-se nas proximidades da região central da cidade de Uberlândia. Dispõe do atendimento psicopedagógico por meio da área denominada de Orientação Escolar.

Desse modo, com as especificações acerca do campo necessário à realização do estudo, eis os sujeitos da pesquisa - de acordo com os campos da pesquisa e sem perder de vista a problematização e os objetivos, foram definidos os seguintes sujeitos: IES – diretor, SRE e SME – coordenadoras pedagógicas, EE – pedagogo, EM – pedagogo, EF – psicólogo, EP – psicopedagogo.

- Instituição de ensino superior (IES): o diretor representa a unidade acadêmica responsável pelo curso de especialização em Psicopedagogia; é professor dessa instituição e atua há um ano na função de direção; possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.
- Superintendência Regional de Ensino (SRE): a coordenadora pedagógica é responsável pela área de assessoramento pedagógico da rede estadual de ensino; atua há 3 anos nessa área; é graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho / PR.
- Secretaria Municipal de Educação (SME): a coordenadora pedagógica é responsável pela área de assessoramento pedagógico da rede municipal de ensino; atua há 4 anos nessa área; possui graduação em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade Federal de Uberlândia, Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia e Mestrado em Magistério Superior pelo Centro Universitário do Triângulo – UNITRI.
- Escola Estadual (EE): a pedagoga é responsável pelo apoio pedagógico da escola, atua há dois anos nessa área e possui graduação em Pedagogia.

- Escola Municipal (EM): a pedagoga é responsável pelo setor de apoio pedagógico da escola; atua há cinco anos nesse setor; possui graduação em Pedagogia pela UNITRI - Centro Universitário do Triângulo, com pós-graduação na área de Educação Especial pela Faculdade Católica de Uberlândia.
- Escola Federal (EF): o psicólogo é responsável pela área de apoio psicopedagógico da escola, atua há 3 anos nessa área; tem graduação em Psicologia pela Universidade Vale do Rio Doce, pós-graduado em Educação para as relações étnico-raciais e História e cultura Africana e afro-brasileira e Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia.
- Escola Privada (EP): a psicopedagoga é responsável pela área de apoio psicopedagógico da escola, atua há 2 anos na função; possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela União Educacional de Minas Gerais e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Uma vez definidos os campos e sujeitos da pesquisa foram definidos os seguintes instrumentos para coleta de dados:

- Entrevista semi - estruturada
- Análise documental

É importante abordar a pertinência da entrevista individual semi-estruturada e da análise documental para a pesquisa proposta. Para tanto é importante apresentar as especificidades do procedimento de entrevista e, em sequência, demonstrar as singularidades do processo de análise documental.

Segundo Szymanski (2002), a entrevista consiste em um procedimento em que ocorre o encontro entre duas pessoas, de modo que se cria um contato face a face e a possibilidade de interação em torno de um assunto. Nessa situação, estão em jogo diferentes aspectos. Nesse processo, o entrevistador possui informações e almeja outras. Do mesmo modo, aquele que é entrevistado também processa conhecimentos e percepções sobre o entrevistador, fato em que produz as suas conclusões para a situação em que se encontra.

Seguindo esses princípios para a presente pesquisa, foram realizadas sete entrevistas, sendo uma para cada sujeito ou participante. Cinco dos sete sujeitos que participaram da pesquisa permitiram que as entrevistas tivessem gravação em áudio. Assim, após a transcrição e digitalização das informações, as gravações foram apagadas. Os outros dois sujeitos não

permitiram a gravação em áudio, Assim, após a realização da entrevista foram realizadas as anotações necessárias sobre o tema investigado.

De acordo com Szymanski (2002), a entrevista semi-estruturada se caracteriza por não se orientar por um roteiro fechado mas, ao contrário, se organiza em um roteiro aberto, podendo se pautar na fala do entrevistado, com a finalidade de levantar informações para composição da pesquisa.

No primeiro encontro da entrevista ocorreu a apresentação mútua. Foi um momento apropriado aos esclarecimentos e para demonstrar a finalidade da pesquisa ao entrevistado. Esse momento também pode ser um espaço para perguntas e dúvidas, construindo uma relação mais cordial entre entrevistado e entrevistador. Antecedendo ao encontro presencial foram realizados telefonemas para descobrir quem era o responsável pela área de atendimento pedagógico e/ou psicopedagógico ou o responsável em oferecer assessoramento educacional às escolas públicas da cidade de Uberlândia. Depois dos primeiros contatos por telefone, foi sondada a possibilidade de fazer uma visita para melhor conhecer o local e sujeito da pesquisa e, então, realizar a apresentação e do trabalho proposto.

Os encontros iniciais possibilitaram abertura para uma conversa informal e apresentação da finalidade da pesquisa, com seus objetivos e questões problematizadoras. Evidenciou-se, nesse momento, a valiosa contribuição que os entrevistados poderiam oferecer ao trabalho. Os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa, com a disponibilidade para compreender o estudo, tirar as suas dúvidas e liberdade para consentir ou não acerca de sua adesão.

Em relação ao momento de se aplicar a entrevista, ficou estabelecido o período mais adequado aos sujeitos de forma a não prejudicar a rotina de seu cotidiano. Cinco entrevistas levaram o tempo médio de 30 minutos para a sua realização: a mais curta durou aproximadamente 15 minutos e a mais longa levou quase 60 minutos. As entrevistas foram realizadas predominantemente nas escolas e instituições que se constituem campos da pesquisa. Em alguns locais, foi desafiadora a execução da atividade, porque o entrevistado, às vezes, era interrompido por profissionais da escola, que queriam resolver alguma questão ou problema. Contudo, houve bastante aprendizado com a riqueza de detalhes que foi obtido sobre o assunto investigado quanto à complexidade dos conflitos, desafios e limitações que ocorrem no cotidiano escolar acerca dos processos de ensino-aprendizagem mal sucedidos e quanto às características das ações educativas que buscam resolver esses entraves.

De posse do conteúdo das entrevistas, foram realizadas as sínteses que possibilitaram configurar o quadro narrativo que pontuou os principais aspectos do discurso. Algumas

questões foram vislumbradas, como as referentes às características de atuação psicopedagógica institucional/escolar. Para realizar essas sínteses, verificaram-se quais informações obtidas nas entrevistas correspondiam aos objetivos e questões-problema deste estudo. Com isso, delimitavam-se quais elementos eram essenciais ao trabalho. Desse modo, a construção de sínteses tornou-se fundamental desde o processo de entrevista: foi necessária a atenção com os dados construídos, que indicaram como promover a imersão no discurso do entrevistado e quais questões do estudo eram possíveis de se aprofundar.

A realização de entrevistas contribuiu com a pesquisa proposta, pois revelou as questões ocultas aos objetivos e problemas desse estudo, evidenciando o que não estava aparente. E, por conseguinte, a junção de elementos propiciou a obtenção de respostas que explicaram como vem sendo caracterizada a constituição dos trabalhos da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia. Além disso, a descoberta de informações inéditas suscitou aspectos que favoreceram a composição do estudo, nesse caso, foram analisadas as possíveis atuações psicopedagógicas diante das dificuldades de aprendizagem e o potencial das ações de enfoque preventivo antes de as dificuldades de aprendizagem se instalarem na escola.

Quanto aos sujeitos convidados a participarem da pesquisa, em sua maioria (seis de sete) foi bastante receptiva ao trabalho e quis colaborar de modo entusiástico, o que colaborou com o estudo, pois foram suscitadas informações valiosas em clima de tranquilidade e parceria. Não obstante um dos entrevistados aceitou participar da pesquisa, porém foi mais difícil para agendar e para realizar a entrevista, pois se manteve algum tempo desconfiado, mas depois de muito diálogo, esclarecimentos sobre o assunto e ressaltando o sigilo do participante, acabou colaborando de modo satisfatório.

Conforme Szymanski (2002), no modelo de entrevista semi-estruturada alguns cuidados são fundamentais. Os objetivos devem estar nítidos, também é relevante ter clareza da informação que se pretende obter, buscando uma compreensão pertinente do material que está sendo coletado. As perguntas realizadas pelo entrevistador devem trazer à tona os significados produzidos a partir da interação entrevistado/entrevistador – no caso deste estudo, revelando como as ações psicopedagógicas são configuradas no âmbito das escolas de Uberlândia-MG. Nesse processo de elaboração da entrevista, os objetivos e a problematização da pesquisa respaldaram as questões desencadeadoras, minuciosamente formuladas, pois deveriam orientar o início da fala do entrevistado e focar no ponto almejado,

Com isso, já teremos um direcionamento das reflexões do entrevistado, ao qual será oferecido, inicialmente, um tempo para a sua expressão livre a respeito do tema que se quer investigar. A questão tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido (SZYMANSKI, 2002, p. 27-28).

Desse modo, as questões desencadeadoras formuladas devem propiciar a possibilidade de delinear a configuração do objeto de estudo da pesquisa, elaborando uma narrativa produzida a partir do processo de entrevista, cujas respostas corroboram na junção de elementos detalhados do fenômeno.

A seguir, é abordada a pertinência da análise documental para realização desta pesquisa. Segundo Silva; Almeida; Guindani (2009), a análise documental é indicada quando o pesquisador necessita de determinados documentos para desenvolver a pesquisa à qual se dedica.

Assim, a utilização da análise documental em uma investigação é pertinente quando esta possui o potencial de revelar informações esclarecedoras, relativas ao objeto de estudo. Para análise documental nesse estudo foram considerados os projetos pedagógicos das escolas campo da pesquisa e o projeto pedagógico do curso de especialização em Psicopedagogia da instituição de ensino superior.

Os referidos documentos foram escolhidos devido à possibilidade de contribuir para responder a problematização e os objetivos deste estudo e também porque os projetos pedagógicos das escolas e da instituição de ensino superior oferecem diretrizes que norteiam e normatizam a condução do trabalho. Tais documentos podem ser reveladores de indícios do conhecimento psicopedagógico nos processos de ensino e aprendizagem da instituição. Logo, foram fontes interessantes de consulta para a investigação realizada.

Para Silva; Almeida; Guindani (2009), os conceitos-chave de um texto/documento podem indicar elementos que representam determinado significado. Quando o pesquisador promove diversas leituras e releituras do documento, tem condições de identificar temáticas ou temas mais frequentes, revelando concepções e tendências. Nesta pesquisa, buscaram-se nos projetos pedagógicos das escolas e no projeto pedagógico do curso de especialização em Psicopedagogia, as concepções psicopedagógicas subjacentes às propostas teóricas e metodológicas. Para tanto, ao visitar os campos da pesquisa, a direção de cada local foi consultada sobre a possibilidade de estudo desses registros, solicitando a autorização para investigar tais documentos. A leitura dos documentos se orientou pelo aparecimento de temas

frequentes e comuns ao assunto estudado. Dessa forma, a realização da análise documental contribuiu para que algumas respostas e objetivos da pesquisa pudessem ser obtidos.

Os dados obtidos por esta pesquisa serão analisados no próximo capítulo, tendo como referência a análise de conteúdo de Bardin,

No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, citaremos em primeiro lugar a análise por categorias; cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 2011, p.201).

Nesse sentido, no intuito de revelar as categorias de análise, foi necessário vislumbrar quais eram as temáticas distintas e de destaque referentes às perguntas e aos objetivos de pesquisa. Desse modo, foram construídas três categorias de análise, categoria de análise I, o espaço de formação do psicopedagogo na cidade Uberlândia; categoria de análise II, a configuração da atuação psicopedagógica no âmbito de escolas públicas e privadas; e categoria de análise III, a relação entre as concepções de dificuldades de aprendizagem e os saberes psicopedagógicos.

Para compreender a configuração da atuação psicopedagógica no âmbito escolar por meio da categoria de análise II, foram construídas duas sub-categorias: ações que se aproximam da vertente psicopedagógica e ações que se distanciam da vertente psicopedagógica. E para elucidar as possíveis relações entre as concepções de dificuldades de aprendizagem e os saberes psicopedagógicos por meio da categoria de análise III, também foram construídas duas sub-categorias: concepções de dificuldades de aprendizagem na vertente psicopedagógica e concepções de dificuldades de aprendizagem divergentes da vertente psicopedagógica. As categorias de análises e as sub-categorias definidas serão analisadas no capítulo de análises, a partir da p.64. Informa-se que esta pesquisa passou por análise e aprovação do comitê de ética, com número do parecer consubstanciado CEP: 153.322 e CAAE: 09262112.3.0000.5152.

Assim, uma vez apresentado o percurso metodológico da pesquisa, o próximo capítulo abordará a constituição da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia-MG, analisando os dados coletados nos campos da pesquisa.

A CONSTITUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL/ESCOLAR NA CIDADE DE UBERLÂNDIA-MG

Todas as coisas são ajudadas e ajudantes, todas as coisas são mediatas e imediatas, e todas estão ligadas entre si por um laço que conecta umas às outras, inclusive as mais distantes. Nessas condições, considero impossível conhecer o todo se não conheço as partes.

PASCAL

Neste capítulo são apresentados os resultados da leitura/análise dos dados construídos sobre a constituição da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia-MG.

Tendo em vista os objetivos propostos e a problematização, para interpretação dos dados foram definidas categorias de análise na perspectiva teórica metodológica de Bardin (2011), segundo a qual a organização dos dados possibilita a constituição das categorias de análise, considerando que cada elemento característico de um dado só pôde ser registrado em uma das categorias; cada grupo categorial possuiu função de registro e de análise; as diferentes categorias representaram as intenções da investigação; os diferentes elementos são codificados do mesmo modo, elucidando as variáveis tratadas, assim, dados brutos são modificados sistematicamente, agrupados em unidades, de modo que se permita a descrição apropriada às características pertinentes ao conteúdo. As categorias de análise apresentam resultados profícuos quanto aos índices de referência, hipóteses inéditas e dados consistentes acerca do assunto tratado. Nesse sentido, o processo de inferência e interpretação dos dados analisados exige confrontação sistemática do material coletado/tratado com os objetivos da pesquisa proposta.

As autoras Moroz e Gianfaldoni (2006) elucidam sobre a importância de se organizar os dados da pesquisa.

Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar; um conjunto de informações sem organização é de pouca serventia, daí ser importante o momento da análise de dados, quando se tem a visão real dos resultados obtidos. É nesta etapa que o conjunto do material (as informações coletadas) passa por um processo de análise, termo que apresenta vários significados, dentre eles decompor um todo em suas partes componentes, esquadrinhar, examinar criticamente (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p.85)

Assim, por meio de material construído sobre o assunto investigado e ao identificar as diferentes temáticas que se evidenciaram nos problemas e objetivos da pesquisa, foram definidas categorias de análise para agrupar as informações correspondentes de cada uma.

Desse modo, na intenção de realizar a análise, eis os significados suscitados pelas categorias. Inicialmente são abordadas as informações construídas referente à categoria de análise I, *o espaço de formação do psicopedagogo na cidade Uberlândia*; em seguida são apresentados os significados acerca da categoria de análise II, *a configuração da atuação psicopedagógica no âmbito de escolas públicas e privadas*; e por fim as compreensões sobre a categoria de análise III, *a relação entre as concepções de dificuldades de aprendizagem e os saberes psicopedagógicos*. Para ilustrar a relação entre a problematização, os objetivos e as categorias de análise segue um quadro síntese.

Problematização	Objetivos	Categorias
Como a psicopedagogia escolar está se constituindo na cidade de Uberlândia? Como se configura a atuação psicopedagógica no âmbito das escolas da rede pública e privada da cidade de Uberlândia? Quais são os conhecimentos mobilizados nas possíveis intervenções psicopedagógicas em escolas da rede pública e privada da cidade de Uberlândia-MG? Os saberes psicopedagógicos estão contribuindo para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem e para a prevenção das dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar?	Analisar a constituição da psicopedagogia escolar na cidade de Uberlândia-MG. Mapear quais são os tipos de ações educativas de escolas da rede pública e privada da cidade de Uberlândia-MG que envolvem os saberes psicopedagógicos (por ações educativas entende-se o ensino em sala de aula, a recuperação paralela e o atendimento com pedagogo ou psicopedagogo institucional/escolar). Analisar de que modo o discurso dos sujeitos da pesquisa revelam as possíveis relações e contribuições entre os saberes psicopedagógicos e os casos de dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar. Caracterizar a atuação do psicopedagogo escolar em Uberlândia.	O espaço de formação do psicopedagogo na cidade de Uberlândia. A configuração da atuação psicopedagógica no âmbito de escolas públicas e privadas. A relação entre as concepções de dificuldades de aprendizagem e os saberes psicopedagógicos.

I - O espaço de formação do psicopedagogo na cidade de Uberlândia

O espaço de formação do psicopedagogo foi considerado como campo de pesquisa tendo em vista que é também por meio deste percurso que são construídas as bases de conhecimentos e práticas na área da Psicopedagogia. Sobretudo, o lócus de formação traz influências para a constituição da identidade de atuação do psicopedagogo, interferindo no modo que vai compreender e solucionar as demandas de sua práxis.

A instituição de ensino superior (IES), campo dessa pesquisa, foi a primeira a oferecer o curso de especialização *lato sensu* em psicopedagogia na cidade de Uberlândia, no ano de 1991. O curso apresenta regularidade e continuidade em sua oferta: são vinte anos atuando na formação de psicopedagogos, estando atualmente em sua 22ª edição.

Por meio de entrevista com o diretor da IES e da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Psicopedagogia do ano de 2012, buscamos conhecer o espaço de formação do psicopedagogo ofertado pela instituição. Estes instrumentos viabilizaram o acesso a informações em relação às bases de formação, que por sua vez interferem na atuação do psicopedagogo, e ainda indicaram possíveis aspectos de relevância ao trabalho psicopedagógico no âmbito escolar.

O surgimento do I Curso de Especialização em Psicopedagogia na cidade de Uberlândia correspondeu à abrangência da área em âmbito nacional, como se refere o diretor ao afirmar que,

Já pelos anos 1980, ainda na minha graduação em Goiânia - GO, o campo da psicopedagogia começava a despontar enquanto possibilidade de estudos e formação, e há uma contribuição importante nessa condição para a cidade de Uberlândia-MG (Diretor da IES).

Em consonância com essa afirmativa, o campo de estudos da Psicopedagogia tornou-se mais conhecido e estudado, segundo Bossa (2000), entre os anos de 1980 e 1990, quando ocorreu a integração de diferentes profissionais que passaram a discutir esta área em diversas regiões do Brasil, buscando entender e definir o perfil e função do psicopedagogo. Esse movimento possibilitou o surgimento da Associação Brasileira de Psicopedagogia ABPp, que significou um importante espaço para os debates, reflexões e definições acerca da atuação do psicopedagogo. Ocorreu também a expansão de cursos de especialização em todo o Brasil.

Acompanhando a tendência dos grandes centros, a cidade de Uberlândia apresentava demanda de formação para psicopedagogos, estabelecendo a sua proposta de trabalho a partir

do ano de 1991, período em que se propagaram os estudos na área da aprendizagem na perspectiva psicopedagógica.

Para Bossa (2000), a proliferação dos cursos de Psicopedagogia pelo Brasil se deve ao interesse por este campo de estudos, pelas compreensões que realiza acerca da aprendizagem e de identificação dos aspectos dificultadores da mesma. O contexto social, econômico, histórico e cultural influenciou o campo da psicopedagogia, cujo trabalho se pautava na intenção de solucionar o problema do fracasso escolar ocasionado pelas dificuldades de aprendizagem.

Em Uberlândia, o interesse pelo curso pode ser confirmado pela demanda e baixa taxa de evasão.

(...) existe demanda para Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia e ela é grande aqui na Faculdade de Educação, é um curso que tem demonstrado muita procura (Diretor da IES).

A taxa de evasão do curso, ela é muito pequena. O nosso curso de psicopedagogia é um curso que tem direcionamento para a psicopedagogia escolar, essa é a diferença (Diretor da IES).

Pode-se inferir que a demanda pelo Curso de especialização em Psicopedagogia da IES na cidade de Uberlândia está relacionada ao foco nas questões da aprendizagem escolar, visto que boa parte dos alunos do curso é constituída por professores em atuação nas escolas, principalmente egressos do curso de Pedagogia da mesma instituição. Essa demanda de formação na área da Psicopedagogia não é uma realidade somente na cidade de Uberlândia. Peres (1998) confirma que no Curso de Especialização em Educação e Psicopedagogia da PUC-Campinas nos anos 1997 e 1998, a maioria dos discentes atuava em escolas e buscava subsídios para a prática docente,

Este crescente interesse pode ser constatado recentemente, por ocasião da implantação do “Curso de Especialização em Educação e Psicopedagogia”, oferecido pela PUC-Campinas onde aplicamos por dois anos consecutivos, 1997 e 1998, um instrumento de sondagem de interesses e expectativas em relação ao curso. Neste levantamento obtivemos, dentre outros, os seguintes dados: No ano de 1997 (1ª turma) participaram da pesquisa os 40 alunos selecionados para o curso. Deste total, 29 alunos atuavam diretamente em sala de aula com o ensino fundamental e 04 em função de coordenação de escola. Destes 40 alunos, 27 vieram em busca de subsídios para a própria prática docente. No ano de 1998 (2ª turma) participaram da pesquisa os 30 alunos selecionados para o curso. Deste total, 22 alunos atuam diretamente em sala de aula com o ensino fundamental, 03 alunos atuam como coordenadores pedagógicos, 03 alunos atuam como orientadores educacionais e 02 alunos atuam como diretores de escola. Destes 30 alunos, 23 vieram em busca de subsídios para a própria prática docente (PERES, 1998, p. 43).

Cabe dizer que a formação no campo psicopedagógico é relevante, sobretudo porque potencializa a descoberta de estratégias para os profissionais da educação que lidam diariamente com alunos que apresentam aprendizagem insatisfatória e dificuldades para prosseguir nos estudos de modo significativo. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem em escolas também pode ser otimizado, já que se pode identificar o nível de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, simultaneamente à compreensão das possibilidades de trabalho que a equipe de profissionais da escola pode propiciar em colaboração com familiares e a comunidade escolar para a elevação da qualidade do ensino ofertado.

Nesse sentido, a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) revela o foco na aprendizagem escolar:

As consequências de vínculos problemáticos entre o sujeito e o objeto de conhecimento são observadas principalmente na instituição escolar, espaço cultural e socialmente privilegiado para o acesso e construção de saberes. Sendo assim, são comuns as queixas dos educadores e das famílias em relação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, seguidas de solicitações sobre como lidar com aquele educando que não está aprendendo (PPC/IES, 2012, p.2).

O projeto do curso de Psicopedagogia preconiza a formação do psicopedagogo para atuar também em contextos escolares devido a situações recorrentes de não-aprendizagem, atreladas ao fracasso escolar. Assim, identifica-se uma questão fundamental de demanda social e educativa que mobiliza a oferta do curso de psicopedagogia na atuação institucional/escolar.

Nessa vertente a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) defende que a dificuldade de aprendizagem oriunda do âmbito escolar não precisa ser resolvida apenas pelo atendimento na clínica psicopedagógica, mas pode ser bem compreendida e solucionada na própria unidade escolar, por meio de ações de prevenção, com o conhecimento sobre as necessidades de aprendizagem de discentes e com o reconhecimento dos possíveis percalços que acometem o ensino e das estratégias para superá-los,

Segundo a “Associação Brasileira de Psicopedagogia”, há alguns anos atrás o curso de psicopedagogia era procurado por especialistas, que exerciam atividades em clínicas e buscavam subsídios para atuar com as patologias e com os distúrbios de aprendizagem. Atualmente estes cursos são procurados por profissionais que atuam nas escolas e que frente às novas pesquisas e à realidade educacional, vêm em busca de subsídios para uma ação

preventiva, visando evitar ou superar possíveis dificuldades de aprendizagem na própria unidade escolar (ABPp, 1989, p. 23, apud PERES, 1998, p. 43).

Conforme estabelecido em seu PPC o curso tem como objetivo geral:

(...)Formar o psicopedagogo para atuar em espaços institucionais e clínicos junto a sujeitos considerados como problemas de aprendizagem, por meio do estudo de caso e da intervenção psicopedagógica, e na assessoria ao trabalho docente e familiar(...) (PPC/IES, 2012, p.4).

O objetivo geral do PPC propõe uma formação abrangente, baseada na apropriação de conhecimentos que possibilite a atuação/intervenção em diferentes espaços. Nesse sentido Fonseca (1994) afirma que a formação do psicopedagogo exige: aulas, leituras e estudos acerca do desenvolvimento e aprendizagem, por meio de abordagem multidisciplinar e interdisciplinar; estudos sobre o campo da psicopedagogia preventiva, institucional/ escolar e clínica; estudos de caso; estágio; reuniões científicas e congressos.

Em nosso entendimento, quando o PPC institui o estudo de caso e a intervenção psicopedagógica como exigência para a formação está possibilitando a abordagem dos problemas de aprendizagem por meio da práxis, ou seja, articulando dialeticamente a ação e a reflexão. Desse modo, o egresso do curso dispõe de elementos para articular a teoria e prática. Nessa perspectiva a formação contempla o objeto da psicopedagogia a partir da realidade. Ademais, para que o psicopedagogo tenha confiança no próprio trabalho, ele precisa vivenciar experiências de como lidar com o ato de aprender, seu e do outro, aperfeiçoando as suas estratégias e ações de trabalho, por isso, a articulação teórico-prático torna-se fundamental.

Os cursos precisam ter um direcionamento teórico-prático, por várias razões: 1) para o psicopedagogo vivenciar situações para lidar com o próprio aprender e para lidar com o aprender do outro; 2) para o psicopedagogo desenvolver, com propriedade, o uso de recursos específicos, quer para assessorar professores ou outros profissionais em situações específicas de aprendizagem, quer para o atendimento do aprendiz; 3) para o psicopedagogo saber, de forma cientificamente fundamentada, o porque utilizar um ou outro recurso para o aluno com quem está lidando. Por essa razão, os cursos necessitam ter um currículo composto de aulas teóricas e estágios supervisionados, que constituam um espaço de discussão e reflexão teórica sobre a prática (MASINI, 2006, p. 257).

Em consonância com esse princípio a matriz curricular do curso é constituída por componentes de natureza teórico-prática, como visitas orientadas, estágio supervisionado e TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). As disciplinas estão organizadas por eixos temáticos:

A estrutura curricular do XXII Curso de Psicopedagogia configura-se em quatro eixos temáticos articulados entre si: I - Fundamentos da Psicopedagogia; II - O processo de aprendizagem e desenvolvimento enquanto objeto da psicopedagogia; III - A ação psicopedagógica no âmbito institucional e clínico; IV- A organização do ensino e da pesquisa na área da psicopedagogia (PPC/IES, 2012, p.8).

Cada eixo temático é composto por um conjunto de disciplinas,

I-Fundamentos da Psicopedagogia: Introdução e fundamentos da psicopedagogia; Fundamentos psicológicos da psicopedagogia; Fundamentos neurológicos da psicopedagogia; Fundamentos psicanalíticos da psicopedagogia e a dimensão subjetiva/afetiva da ação psicopedagógica; Psicomotricidade na perspectiva psicopedagógica; II – O processo de aprendizagem e desenvolvimento enquanto objeto da psicopedagogia: Aspectos fonológicos da aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva psicopedagógica; Aspectos psicolinguísticos da aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva psicopedagógica; O processo de aprendizagem da matemática na perspectiva psicopedagógica; O ensino e as dificuldades de aprendizagem; III - A ação psicopedagógica no âmbito institucional e clínico: O estudo de caso psicopedagógico: diagnóstico e intervenção; A psicopedagogia e a Educação Especial: perspectivas de inclusão; A ação psicopedagógica para as altas habilidades e Superdotação; A psicopedagogia hospitalar; A ação psicopedagógica no campo: visitas orientadas; IV - A organização do ensino e da pesquisa na área da psicopedagogia: Metodologia do Ensino Superior e técnicas de estudo e pesquisa; Estágio Supervisionado; Orientação de TCC; O estudo de caso psicopedagógico – apresentação do TCC (PPC/IES, 2012, p.8).

Com isso, é importante remeter às diretrizes básicas para a formação do psicopedagogo presentes no documento de regulamentação, disponibilizada no endereço eletrônico da ABPp⁸: “o Curso deverá contemplar as atuações do psicopedagogo em diferentes espaços formais e não formais nas dimensões: institucional e clínica, considerando a interdependência das mesmas e a unicidade da atuação profissional.” (ABPp, 2006). As disciplinas do curso abrangem a formação para o âmbito institucional e clínico. Com isso, o discente do Curso de Psicopedagogia pode experimentar o uso de técnicas e métodos de trabalho em diferentes contextos.

De acordo com as orientações da ABPp acerca dos eixos temáticos para Cursos de formação em Psicopedagogia, é dada a importância para a oferta das seguintes disciplinas,

⁸ ABPp. **Regulamentação**. Disponível em: < <http://www.abpp.com.br/apresentacao.htm>>. Acesso em: 06 mai. 2013.

A ESPECIFICIDADE E A CONCEITUAÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA. Contextualização da Psicopedagogia: histórico, objeto de estudo, âmbitos de atuação, interfaces com outras áreas. Ética no trabalho psicopedagógico. Metodologia científica e produção do conhecimento. Filosofia das Ciências: bases epistemológicas da psicopedagogia. Sociologia: cultura, sociedade e ideologia, pensamento contemporâneo. PSICOPEDAGOGIA E AS ÁREAS DE CONHECIMENTO. Desenvolvimento sócio-afetivo e implicações na aprendizagem. Desenvolvimento cognitivo, aquisição de conhecimento e habilidades intelectuais. Desenvolvimento psicomotor e implicações na aprendizagem. Constituição do sujeito do conhecimento e da aprendizagem (natureza e cultura). Aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. Processos de pensamento lógico-matemático. Aprendizagem e contextos sociais: família, escola, comunidade, organizações. DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA. Fundamentos teóricos do atendimento psicopedagógico. Avaliação psicopedagógica da aprendizagem individual e grupal com utilização de instrumentos próprios da Psicopedagogia. Intervenção psicopedagógica em diferentes contextos de aprendizagem. ARTICULAÇÕES. Os conteúdos dos eixos temáticos se articulam e se integram por meio da realização de pesquisa e de estágios supervisionados, culminando com a elaboração e apresentação de uma monografia ou trabalho final de curso. Pesquisa em Psicopedagogia. Estágio supervisionado clínico e institucional. Trabalho de conclusão de curso articulando teoria e prática (ABPp, 2006).

Observa-se que a grade curricular do curso de psicopedagogia da IES atende as recomendações da ABPp. As disciplinas revelam desde a sua denominação, pertinente articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, assim como articulação entre teoria e prática, conforme constata-se nas fichas de disciplinas. Dessa forma, o curso pode proporcionar ao psicopedagogo em formação a constituição de bases para atuar de modo abrangente e articulado à realidade, seja no contexto institucional ou clínico.

Segundo Mendes (2006), a identidade do psicopedagogo se afirma com a socialização de conhecimentos por meio da prática psicopedagógica. A autora acrescenta ainda a importância de questionar, de transformar e de refletir sobre o trabalho no campo da Psicopedagogia.

Se o profissional psicopedagogo deve estar atento aos potenciais e limitações do ser humano em situação de aprendizagem (Masini, 2006), o estudo do diagnóstico e da intervenção proposto pelo curso, seja em âmbito da clínica e/ou institucional, por meio de estudo de caso e estágio, pode colaborar para o formando obter uma visão crítica acerca do referencial teórico, instrumentos e técnicas que irá utilizar, considerando cada caso como único, respeitando o desenvolvimento global do indivíduo associado ao profundo

conhecimento de seus potenciais para aprender. Nessa vertente Masini (2006) afirma que a formação do psicopedagogo deve:

1) ampliar sua percepção e a acuidade às manifestações do ser humano em situação de aprendizagem, considerando as relações que facilitam ou limitam seu ato de aprender; 2) assegurar sua atenção à totalidade do sujeito na situação do ato de aprender, considerando-o no seu contexto, em sua afetividade, valores, hábitos e linguagem; 3) garantir a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento do ser humano, teorias de aprendizagem, relações com o outro; 4) desenvolver visão crítica sobre as teorias que embasam sua ação em relação ao contexto no qual atua profissionalmente e sobre a utilização dos recursos propostos (instrumentos e técnicas), para o desenvolvimento global do aprendiz, considerando-o em seu meio social específico e em seu momento histórico; 5) incutir o cuidado em analisar quando os recursos científicos e tecnológicos da atualidade estariam distanciando o aprendiz de si próprio e de seus significados (MASINI, 2006, p. 257).

O corpo docente do curso é constituído basicamente por mestres e doutores, muitos com experiências, estudos e pesquisas na área da psicopedagogia. A coordenadora do curso é associada à Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp, o que contribui para manter o projeto atualizado e articulado às discussões da área em âmbito nacional.

Desse modo, o curso da IES tem a configuração curricular que está de acordo com as recomendações da ABPp quanto às Diretrizes Curriculares para a realização do Curso de Psicopedagogia no Brasil e em conformidade com as discussões da ABPp, acerca dos requisitos básicos para a formação e atuação do psicopedagogo. O curso possui em sua totalidade 552 horas, superando o mínimo exigido por lei que é de 360h e se aproximando consideravelmente ao mínimo de horas recomendado pela ABPp que é de 600 horas. Estabelece carga horária de atendimento psicopedagógico que é considerada como estágio supervisionado, totalizando 100 horas. A exigência para integralizá-lo é de um ano e seis meses.

Em relação à abordagem dos conteúdos proposta no PPC, esta se estabelece de forma inter e transdisciplinar. Segundo Griz (2006), a transdisciplinaridade permite o transitar entre várias disciplinas, buscando configurar um campo de conhecimento que vai solucionar o problema do sujeito que apresenta dificuldade de aprendizagem.

Além disso, garantir a qualidade na formação e produção de pesquisas na área da psicopedagogia contribui para legitimar e tornar necessário o trabalho do psicopedagogo. Para Bossa (2008), a pesquisa no campo da psicopedagogia permite a “construção de modelos

explicativos mais integradores, realísticos e contextualizados dos processos de ensino-aprendizagem” (BOSSA, 2008, p.46). Assim, a pesquisa na área da Psicopedagogia propicia a habilidade de articular conhecimentos em prol da definição de procedimentos gerais e específicos, como as estratégias de intervenção psicopedagógica, com a intenção de solucionar problemas concretos e singulares, seja em situações de dificuldades de aprendizagem ou para otimizar o ensino.

Na cidade de Uberlândia, a formação em Psicopedagogia acontece por meio de cursos de especialização, como ocorre na maioria das regiões brasileiras. Nesse sentido Bossa (2000) afirma que no Brasil predomina a formação em psicopedagogia por meio de cursos de especialização, sendo um desafio formar o psicopedagogo nesse nível, já que necessita dominar a articulação de uma grande variedade de áreas de conhecimento para compreender o sujeito em situação de aprendizagem. Além disso, o psicopedagogo em formação precisar de condições para pôr em práticas seus conhecimentos por meio de estágio prático.

Por fim, o modelo de formação ofertado pelo curso de especialização em Psicopedagogia da IES influencia a identidade de atuação do psicopedagogo, à medida que o curso contempla questões essenciais à práxis psicopedagógica, como o domínio teórico de sua área, habilidade de articular teoria e prática e reflexão da ação psicopedagógica com base em referenciais teóricos pertinentes ao campo da psicopedagogia.

Uma vez analisado os dados referentes ao espaço de formação, dando continuidade ao processo de investigação em consonância com objetivos e questões de pesquisa, consideramos o espaço de atuação, as escolas públicas e privadas da cidade de Uberlândia, buscando identificar as interfaces com os saberes da psicopedagogia.

II – A configuração da atuação psicopedagógica no âmbito de escolas públicas e privadas

As entrevistas com os coordenadores pedagógicos dos sistemas de ensino (municipal e estadual) e profissionais das escolas das redes pública (federal, estadual e municipal) e privada, assim como a análise dos PPP das instituições, contribuíram para compreensão acerca da configuração da atuação psicopedagógica no âmbito escolar. Os dados dessa categoria não foram organizados de forma linear; na inter-relação e transversalidade das informações foram construídas duas sub-categorias, assim denominadas: *ações que se aproximam da vertente psicopedagógica* e *ações que se distanciam da vertente psicopedagógica*, apresentadas a seguir.

Ações que se aproximam da vertente psicopedagógica

Não há uma configuração linear e padronizada de ações das escolas que se aproximam da vertente psicopedagógica. Cada espaço se organiza de forma específica.

Na EM é desenvolvido um projeto na vertente psicopedagógica em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia. Segundo a coordenadora pedagógica do município é a única instituição que realiza o projeto com princípios psicopedagógicos.

Nós temos hoje esta parceria com a UFU por meio do grupo de estudos da psicopedagogia escolar, um projeto⁹ de intervenção, em uma escola apenas. A gente trabalha com as séries iniciais, justamente esta questão na perspectiva de compreender este processo de estar intervindo na aprendizagem deles. Essa proposta, eu creio que é muito interessante, e, eu acho que ela vai ser uma base científica comprovada mesmo, pois é uma pesquisa – ação, caso o secretário queira depois reformar alguma proposta. Eu acho que é um recomeço, em novos dados da educação, um novo olhar na questão para as crianças que tem aprendizagem mais lenta (Coordenadora Pedagógica da SME).

O projeto de pesquisa e intervenção psicopedagógica, ao qual se refere a coordenadora pedagógica da SME, resulta da parceria ativa e voluntária de profissionais da UFU, da SME e da EM que se coadunaram no mesmo propósito.

Projetos dessa natureza são de suma importância à medida que a pesquisa é relevante no campo da Psicopedagogia, porque impulsiona a organização de marcos conceituais que aprofundam o estudo de referenciais teóricos, de estratégias e da resolução de problemas desse lócus de conhecimento (BOSSA, 2008). Interessante destacar que o projeto está embasado na pesquisa-ação, o que enriquece densamente o trabalho, já que investiga a área de estudos, simultaneamente à atuação.

As ações do referido projeto visam interferir na aprendizagem dos educandos que apresentam dificuldades no processo de alfabetização, portanto busca investigar os aspectos tanto externos como pessoais do educando, uma vez que a causa do problema de aprendizagem não possui um único fator determinante: pode estar no sujeito aprendente, mas

⁹ O referido projeto denomina-se “O pedagogo e os problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da pesquisa de intervenção”, coordenado pelo GEPPE/UFU em parceria com a SME e EM.

pode estar também no sujeito ensinante ou ainda no ambiente escolar e/ou familiar. Há situações que todas essas dimensões interferem no ato de aprender do indivíduo, por isso, não basta querer propor uma intervenção, é preciso estudar e investigar a queixa do aluno, considerando a combinatória de fatores que o levam ou não a apropriação de novos saberes (GRIZ, 2009).

Destaca-se que o desenvolvimento do projeto de intervenção no campo da psicopedagogia na EM é relevante, pois cria possibilidades de tornar mais conhecido o trabalho da Psicopedagogia Institucional/Escolar no segmento público. Ademais, contribui para o desenvolvimento de práticas psicopedagógicas e no fomento de estudos e pesquisas da área.

Para implementação do projeto foi feita uma triagem na EM para definir sobre quais alunos poderiam ser atendidos,

Foi feito um movimento/levantamento nas salas comuns em uma EM, por meio de triagem com pedagogo, para identificar o que seria possível, do quantitativo dos alunos, para participar do projeto de pesquisa e extensão da UFU - Universidade Federal de Uberlândia. Assim, iniciou os atendimentos/intervenções com os alunos, e, paralelo a isto, desenvolveu-se a formação continuada dos profissionais da escola. O aluno está sendo atendido, assistido em suas necessidades, e os profissionais da educação estão refletindo sobre o saber. Mas, para que isto ocorra também, o profissional precisa saber como fazer, quem é este aluno, daí está a visão holística, a instituição escola não vai atuar sozinha, nem o professor sozinho, nem o aluno sozinho, não é um atendimento separado, é em conjunto, vai se pensar, vão se construindo saberes ali, então, o projeto é neste sentido. Só lembrando esta proposta, que foi feita em parceria UFU – EM, ela tem toda uma questão, assim, que vai avaliando também, este é positivo, não está, como é que retoma, para estar intervindo, há também no projeto, a questão de avaliar, quanto ao que precisa melhorar. Hoje a avaliação do projeto já é positiva, dando o retorno (Coordenadora Pedagógica da SME).

Assim foi selecionado um grupo de alunos para ser atendido na escola. No espaço de realização do projeto podem ocorrer alguns obstáculos, como a dificuldade de encontrar espaço para o atendimento e quanto a incompreensões ou rejeição de algum dos profissionais que fazem parte da equipe de trabalho da escola. Por isso é relevante a discussão e a formação sobre o tema do projeto com todos os envolvidos, o que ocorre de forma simultânea ao trabalho com os alunos. A identificação dos entraves na aprendizagem passa pela investigação dos métodos de ensino e da competência dos profissionais, assim a Psicopedagogia também contribui no desenvolvimento profissional dos docentes.

A Psicopedagogia, como área que estuda e lida com os processos de aprendizagem, não pode deixar de se preocupar com o tema da formação continuada, mesmo porque, entre as várias possibilidades de atuação do psicopedagogo, encontra-se a supervisão, elaboração ou coordenação de projetos de desenvolvimento profissional de educadores (ALTENFELDER, 2005, p.1).

Foi exposto pela coordenadora pedagógica da SME o cuidado em avaliar o projeto de modo contínuo, para aperfeiçoar as ações diante das informações obtidas ao longo do trabalho com os alunos e professores, contemplando assim as intenções da ação psicopedagógica. Por outro lado, as parcerias de trabalho que resultaram na execução do projeto na EM remetem à questão da ausência de regulamentação da atuação do psicopedagogo na cidade de Uberlândia. Essa regulamentação poderia ampliar o público a ser atendido. E contribuiria para valorizar o espaço de atuação do psicopedagogo, que é diferente da prática de outros profissionais da escola, pois segundo Noffs (2003) o psicopedagogo busca identificar os jeitos de ensinar e aprender da instituição escolar, desse modo se especializa no campo da aprendizagem, enquanto que em outros profissionais, como o professor, a ênfase se dá no modo de preparar e ensinar o conteúdo.

A pedagoga da EM participa do GEPPE, grupo responsável pela coordenação do projeto. Segundo ela os atendimentos com os alunos são conduzidos por meio do diálogo e da escuta psicopedagógica, buscando conhecer em que momento a criança está em sua relação com o aprender.

Nós temos o projeto da UFU, está sendo desenvolvido pelas bolsistas e para nós está sendo uma surpresa em relação a frequência, porque os alunos estão gostando muito de vir, as mães nos informam. Eu acredito que o trabalho está tendo um sucesso maior pela proposta, pelo uso de recursos diferenciados, porque não é uma aula de reforço comum. O carisma também, assim, o acolhimento, tudo isso, tem despertado o interesse, o vínculo, entende, eles tem gostado muito, e, a gente percebe que já vem tido reflexo de trabalho delas no contexto de sala de aula. Eu acho assim, que a longo prazo, é que a gente vai tendo um retorno maior (Pedagoga da EM).

A afirmação da pedagoga de que a longo prazo é possível obter um retorno maior no atendimento psicopedagógico, remete à ideia de que a ação psicopedagógica respeita o tempo de aprendizagem do sujeito e não foca em resultados imediatos, uma vez que se preocupa mais com o como aprender, com as estruturas de pensamento subjacente à aprendizagem.

O projeto apresenta características específicas que o identifica aos pressupostos psicopedagógicos, já que propicia o uso de recursos diferenciados, postura de receptividade

de quem realiza o trabalho, mobiliza o interesse do aluno; essas são questões fundamentais para a criação de bons vínculos entre aluno-professor e do educando na relação com o saber escolar. Para Arbex (2007), o processo de ensino-aprendizagem é viável quando há trocas de papéis entre educador e educando, em que se considera que o aluno tem algo para ensinar ao professor e este também precisa estar disposto a aprender. Nesse sentido, verifica-se que os responsáveis pelo desenvolvimento do projeto na escola buscam aprender muito com os estudantes, ao considerar as suas ideias, valores, histórias de aprendizagem. Tais princípios psicopedagógicos contribuem para aumentar a frequência dos alunos e afetar benéficamente seus trabalhos em sala de aula.

A pedagoga da EM valoriza o projeto na perspectiva psicopedagógica devido ao uso de recursos diferenciados e, ao mesmo tempo, demonstra menos entusiasmo com a aula de reforço, trabalho realizado em algumas escolas de forma exaustiva e pouco criativa, uma vez que tende a não permitir o questionamento, a curiosidade e a autonomia do educando na produção do conhecimento, favorecendo assim a permanência do fracasso.

Razões para a existência de crianças consideradas "fracassadas" na escola: a postura de treinamento da educação escolar na qual apenas a repetição, a cópia e as soluções prontas parecem ser incentivadas em sala de aula. Tal postura da escola faz com que as crianças, muitas vezes, percam um universo todo de possibilidades - a possibilidade do uso da imaginação e da criatividade, a possibilidade de agir no mundo, de perguntar e de buscar respostas. Essa mesma postura também deixa de lado os pressupostos básicos para que tais indivíduos se desenvolvam de maneira autônoma, na medida em que não participam plenamente da construção do conhecimento que os rodeiam ou do entendimento das regras que lhes são impostas (ALVES, 1995 apud CASTRO, 2006, p.50).

Conforme ressalta a pedagoga da escola, o atendimento psicopedagógico não caracteriza aula de reforço. Na perspectiva psicopedagógica a aula de reforço funciona como um paliativo, ocorrendo quase sempre por meio de treinamento de respostas aos exercícios desenvolvidos, com foco no conteúdo escolar. Nesse sentido Miranda (2011) afirma que é um equívoco considerar que a intervenção psicopedagógica equivale ao reforço escolar.

(...) A intervenção é muito mais abrangente, pois não se limita ao sintoma, aquilo que está aparente, mas investiga as causas, busca os fatores que desencadeiam as dificuldades. Nesse sentido, não se restringe aos conteúdos escolares, como acontece no reforço, mas às estruturas de pensamento sobre as quais se aprende qualquer conteúdo, inclusive os escolares. Não há nessa afirmativa qualquer intenção de retirar o mérito do reforço escolar. Em determinadas ocasiões ele pode ser muito eficiente, principalmente com enfoque preventivo. Mas quando o problema está instalado e acompanha a

vida acadêmica do sujeito por longo tempo, o reforço tende a ser insuficiente para resolver a situação (MIRANDA, 2011, p. 35).

De acordo com a proposta psicopedagógica realiza-se uma abordagem mais complexa do caso, analisando os fatores externos e internos ao indivíduo de modo contextualizado. Torna-se relevante conhecer as singularidades do sujeito em contato com o objeto do conhecimento, assim, a sua história é investigada, o que exige revelar seus conhecimentos prévios, interesses, nível de desenvolvimento, condições para a realização dos estudos.

Com a intenção de ampliar o entendimento acerca da atuação psicopedagógica nas escolas de Uberlândia, buscou-se também uma instituição pública federal, a qual dispõe de um setor de atendimento de Psicologia Escolar, Psicopedagogia e Educação Especial para alunos da educação infantil e do ensino fundamental. Nesse espaço a entrevista foi realizada com um psicólogo da equipe.

Aqui se possui a área de Psicologia Escolar, Psicopedagogia e Educação Especial. São seis profissionais que atuam nesta área, cinco psicólogos e uma pedagoga, três com especialização em psicopedagogia, cinco com mestrado em desenvolvimento Humano e aprendizagem, uma pedagoga com especialização e mestrado no campo da Educação Especial. E aqui possui muitos professores que possuem a formação em psicopedagogia, a professora de ciências da EJA é psicopedagoga, o professor de geografia da EJA e do oitavo ano tem psicopedagogia, também. Em nossa área nós fizemos questão de denominar de área de psicologia escolar, psicopedagogia e educação especial. Não se vive apenas psicopedagogia, pois, também lidamos com a psicologia escolar de uma forma bastante ampla, porque se trabalha relações também. Não é só a questão pedagógica de escolarização e, aliás o processo de escolarização também envolve a questão das relações, da relação família com a escola (Psicólogo da EF).

Conforme foi constatado, a EF possui setor de Psicologia Escolar, Psicopedagogia e Educação Especial, sugerindo uma abordagem interdisciplinar dos processos educativos da instituição, pois a variedade de áreas de conhecimentos contribui para compreender a complexidade do ato de aprender e de ensinar. Ressalta-se que nesse espaço prevalece a atuação de profissionais com formação inicial em Psicologia.

Na escola existem vários licenciados com pós-graduação em Psicopedagogia, o que pode favorecer o interesse pelo campo da aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, e é benéfico para a instituição na medida em que aumentam as chances da prevenção e da resolução dos casos de dificuldades de aprendizagem.

A escola desenvolve propostas de trabalho de natureza psicopedagógica:

Temos as seguintes propostas de trabalho psicopedagógico: Oficinas Psicoeducacionais; Orientações aos pais; Orientação aos alunos; Intervenções em salas de aula; reuniões com professores; avaliação psicopedagógica. As oficinas psicoeducacionais são realizadas no acompanhamento do processo de escolarização. Ou seja, quando se evidencia um certo atraso, ou uma certa diferença na questão da idade em relação com a série. No meu caso, meus alunos estudam de manhã, eles voltam toda segunda-feira à tarde, e, eles ficam uma hora e meia na oficina comigo, então, eu trabalho jogos, eu trabalho a questão lúdica, ali eu já vou fazendo a avaliação psicopedagógica deles. Quando precisa de um diagnóstico maior, nós também atendemos esse aluno fora deste horário da oficina, para trabalhar a linguagem, trabalhar o raciocínio lógico, com vários materiais, para tentar entender, e, devolver para o professor (Psicólogo da EF).

A expressão “e devolver para o professor” remete a duas interpretações possíveis: primeiro pode-se entender como a devolutiva do diagnóstico, o repasse acerca da compreensão do caso; a segunda interpretação é de que o problema é do aluno, que é retirado da sala para ser tratado e depois colocado novamente no espaço da sala de aula.

Já as propostas citadas na fala do psicólogo, como de natureza psicopedagógica, buscam a integração dos diversos envolvidos como alunos, professores e pais. Possibilitam a abordagem psicoeducacional e avaliação psicopedagógica. A escola busca atender os alunos ao oferecer assessoramento às suas dificuldades.

É utilizado o recurso do jogo durante os atendimentos, o que contribui para o desenvolvimento do aluno em consonância com os princípios de trabalho da Psicopedagogia. Ao jogar a criança se expressa e demonstra como é o seu comportamento e capacidade para resolver problemas.

Vale ressaltar que o jogo é uma oportunidade de desenvolvimento. Jogando a criança experimenta, inventa, descobre, aprende e confere habilidades. Sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. A qualidade de oportunidades que são oferecidas à criança por meio de jogos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem. Dessa maneira, pode-se dizer que o jogo é importante, não somente para incentivar a imaginação nas crianças, mas também para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas (ALVES; BIANCHIN, 2010, p.283).

Segundo o psicólogo da EF, a avaliação considera as especificidades de desenvolvimento dos indivíduos, realizando o trabalho com jogos, o lúdico, a linguagem e o raciocínio lógico. A escola, inclusive, tem espaço e horário organizado para corresponder às demandas de trabalho e utiliza de instrumentos variados para realizar um diagnóstico mais completo.

Importante ressaltar que na perspectiva psicopedagógica o atendimento necessariamente envolve o professor com suas metodologias de ensino, recursos didáticos e procedimentos de avaliação, ou seja, o aluno não pode ser considerado fora do contexto onde o problema acontece: a sala de aula. Nesse sentido, atender somente o aluno não corresponde à visão relacional e sistêmica que sustenta a concepção atual de psicopedagogia, já que nem todos os condicionantes são considerados, como as questões que se referem ao ensino e a relação professor e aluno.

Sabe-se que não se deve negligenciar o papel do professor, cuja mediação embasada na psicopedagogia propicia outra visão do processo.

Passaríamos a nos ver como indivíduos em constante mudança e o nosso aluno também. Passaríamos a ver o ato de aprender e de ensinar como um processo dinâmico e complexo, no qual a interação e a comunicação exercem grande influência. O professor estaria mais consciente sobre o seu papel profissional, como ajudante da transformação do indivíduo aprendente e não só como um formador de indivíduos para exercerem funções na sociedade. O ensino seria e teria maior significado, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende. Nossa visão psicopedagógica estaria voltada para a estrutura, organização, contexto e processo de aprendizagem em todos os níveis dentro da instituição (GASPARIAN, 2004, p. 62)

Aprender e ensinar são processos dinâmicos, ocorrem na relação com o outro, dependem de trocas. Quando o professor sabe das possibilidades de mudança, seja no seu trabalho como na vida do educando, torna-se visível os potenciais de sua função profissional, buscando superar a mera reprodução de episódios de fracasso escolar. Contribui, portanto, para a ressignificação do contexto do ensino, redimensionando a relação ensinante e aprendente. A concepção psicopedagógica possibilita o olhar para cada uma das partes que compõem o ensino da instituição, mas sem perder a visão do todo, porque o todo pode interferir nas partes, como qualquer parte integrante pode interferir nos demais elementos.

Assim como na EF, a instituição do segmento privado também dispõe de profissionais com formação em psicopedagogia.

A nossa coordenadora, por exemplo, tem formação em psicopedagogia, todas as orientadoras tem formação em psicopedagogia (...) um bom número de professores, tem sim formação em psicopedagogia. Eu tenho especialização em psicopedagogia, depois fiz mestrado na área da educação, e, lá na UNICAMP tem um grupo de pesquisa que se chama grupo de estudo e pesquisa em psicopedagogia escolar, eu estudei nesse grupo (Psicopedagoga da EP).

A quantidade significativa de profissionais com a formação em Psicopedagogia na instituição privada remete ao fato de que o conhecimento psicopedagógico pode colaborar para melhor compreensão dos casos de dificuldade de aprendizagem, além de ofertar subsídios para otimizar os processos de ensino-aprendizagem em âmbito escolar. Logo, ter a formação na área, segundo Bossa (2008), contribui para aprofundar o conhecimento, culminando em melhor sustentação teórico-prática para solucionar os casos de dificuldade.

A escola tem um trabalho de orientação educacional, mas, com o psicopedagogo, sempre trabalhando com a idéia de prevenção das dificuldades ou quando ela está instalada, para pensar em estratégias de intervenção que possam ajudar o sujeito a continuar na sua vida escolar, mais adaptado, garantindo o desenvolvimento na série e nos conteúdos em que se encontra (Psicopedagoga da EP).

Nesta escola o atendimento psicopedagógico é oferecido por meio da área denominada de Orientação Escolar. Essa denominação não se veicula ao termo Psicopedagogia Institucional/Escolar ou atendimento psicopedagógico, o que remete à questão do espaço que a Psicopedagogia tem buscado conquistar cotidianamente para estar presente em escolas, tendo reconhecido o seu campo de atuação, de denominação e de exercício do psicopedagogo. Para Masini (2006), a Psicopedagogia enfrenta desafios para tornar reconhecido socialmente a prática e especificidade de seu campo de estudos. Essa área se distingue de outras, dada a delimitação de seu objeto de estudo, a investigação do sujeito em contexto, na decorrência dos casos de dificuldades de aprendizagem.

O aprofundamento dos estudos teórico-práticos e de pesquisas na área psicopedagógica pode contribuir na busca de legitimação da atuação em Psicopedagogia. Além disso, torna-se necessário superar os mal-entendidos entre psicopedagogos e outros profissionais, no que se refere à pertença da área de estudos psicopedagógicos. Ademais,

O papel do psicopedagogo na escola é, além de realizar uma orientação educacional, propor a intervenção no currículo, no projeto político pedagógico, na metodologia de ensino do professor, nas formas de aprender do professor (PONTES, 2010, p.424).

A psicopedagoga da EP informou a importância da prevenção e da solução de casos de dificuldades de aprendizagem, reforçando o papel do psicopedagogo na função de colaborar

para que o sujeito possa construir a sua própria autonomia para aprender e continuar nos estudos de modo a ser bem sucedido. Portanto, constata-se que na EP, assim como na EF, a atuação psicopedagógica está pautada na prevenção das dificuldades de aprendizagem. Para Kauark; Silva(2008), a prevenção das dificuldades de aprendizagem perpassa a otimização dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Os professores são assessorados para melhor compreenderem os seus alunos quanto aos diferentes ritmos e tempos para aprender. O currículo, a avaliação e os métodos de ensino também são continuamente avaliados para propiciar melhor comunicação e a produção de novos saberes, e não só a reprodução. A elevação da qualidade de interação com os alunos e suas famílias também é fundamental para garantir a participação e interesse dos educandos para aprender.

Outro ponto que aproxima as ações pedagógicas da perspectiva psicopedagógica é a concepção do processo de aprendizagem desvinculado da visão patológica.

Nós tentamos muito não trabalhar a psicopedagogia no sentido de diagnóstico de doença. Porque às vezes, muitos professores, em qualquer escola, querem que você dê um rótulo para aquele aluno. Ele é hiperativo, pronto, então não tem jeito de fazer mais nada, ele tem que tomar remédio, tratamento. Devemos ter um cuidado muito grande, e, a psicopedagogia tem que tomar cuidado. Têm uma área da psicopedagogia, que trabalha com as questões da avaliação para saber como é o desenvolvimento intelectual da criança, maturacional, isso tudo ajuda muito, mas é algo que é muito delicado, nós devemos ter muito cuidado, ao realizar uma avaliação psicopedagógica desse aluno ou do aluno adulto da EJA, por exemplo. E você vai ter que fazer uma devolutiva para esse professor, pois ele quer saber qual é o diagnóstico do aluno. Não tem cura, há é assim, então, não vou fazer nada, e, não é por aí. Nós sabemos que na hiperatividade há discussões e mais discussões, existem livros e mais livros na psicologia escolar que discutem essa questão. Essa área é muita ampla, então, assim, a avaliação psicopedagógica é algo que devemos lidar com bastante cuidado, porque senão nós ficamos em uma área que vai ficar desnecessária para o menino, porque também, às vezes fica mais fácil, quando você diagnostica um aluno, coloca-se um rótulo, manda tomar um remédio, o psiquiatra dá um jeito nele, então assim, é muito perigoso (Psicólogo da EF).

Em consonância com os pressupostos da psicopedagogia, a afirmativa esclarece que o olhar e a escuta psicopedagógica tem que ser para o potencial do indivíduo e não para patologizá-lo. Segundo Collares; Moysés (2010) e Souza (2010), quando o aluno tem um problema escolar, alguns cometem o equívoco de considerá-lo como responsável, seja por via orgânica (doença), social (pobreza, falta de recursos), familiar (por preconceitos vindos do contexto escolar que intitulam a família do sujeito como desestruturada). Comumente, a escola, os métodos de ensino e o trabalho do professor não são avaliados. O fato é que alguns

professores esperam que o aluno se adapte à escola, se adéque ao ensino proposto. Nesse sentido, algumas instituições não buscam trabalhar as habilidades do aluno para aprender.

A avaliação psicopedagógica do indivíduo é um processo complexo, depende de diversos fatores, por isso não é possível reduzir em apenas um teste ou instrumento, o que foi ressaltado pelo psicólogo da EF. Uma avaliação mal feita e o uso de rótulos na vida do educando, prejudica a autoestima, fragiliza-o, fazendo-o se sentir ainda mais impotente para o prosseguimento nos estudos.

É sabido que mesmo com os avanços propiciados pelos estudos e pesquisas em relação ao processo de aprendizagem, ainda é comum a utilização de rótulos como dislexia e hiperatividade, os quais, quase sempre, vêm acompanhados de indicação medicamentosa. A intervenção na aprendizagem por meio de medicamentos é histórica e polêmica,

Há momentos em que mais de 40% dos alunos da série iniciante se mostram inaptos para a aprendizagem da leitura e da escrita. É a época dos famosos EEG (eletro-encefalograma), recomendados pelas próprias escolas às famílias, para confirmação de diagnóstico da “doença” da época: a disritmia. A esses estudantes, quase sempre medicados com “Gardenal”, era reservado o espaço da impossibilidade e muitas vezes da sonolência (ALEVATO, 2004, p. 34).

Miranda (2011) compartilha da mesma idéia ao afirmar que,

Com o respaldo de laudos médicos, tornou-se comum o uso de medicamentos para combater os sintomas da não aprendizagem, dentre os mais consumidos estava o Gardenal Infantil. Psicotrópicos dessa natureza alteram o psiquismo, podendo levar a apatia, a falta de atenção, a dificuldades de concentração e a alteração do humor, dentre outras reações, logo suas possíveis contribuições ao processo de aprendizagem eram questionáveis (MIRANDA, 2011, p. 15).

A intervenção medicamentosa na educação tende a inviabilizar o trabalho para o desenvolvimento das potencialidades e habilidades propícias à produção/construção de conhecimentos, destituindo o sujeito de suas possibilidades de crescer nos estudos. Logicamente que em alguns casos esse tipo de intervenção é necessária, porém é preciso cautela para não incorrer em equívocos.

Na perspectiva psicopedagógica a orientação às famílias também é um aspecto fundamental do trabalho, conforme destaca a psicopedagoga da EP.

O que vai amparar a gente é a psicopedagogia, é a área psicopedagógica que possibilita essa contribuição, que vem de alguma forma também restaurar o trabalho e a conversa com a família, de orientação com a família. (Psicopedagoga da EP).

A Psicopedagogia defende a parceria entre a escola e família, criando por meio do diálogo subsídios para a vida escolar do aluno, visando uma melhor definição de papéis de ambas as partes e a elevação da autoestima, segurança e confiança do educando diante dos estudos.

O papel da família foi e continua sendo fundamental na educação de crianças e isso inclui o acompanhamento envolvido e interessado pela vida escolar de seus filhos e, melhor ainda, quando essa incumbência é feita amorosamente. As relações entre família e escola pressupõem exercício de autoridade e reconhecimento de seus mútuos papéis sociais para com a aprendizagem. (PORTELLA; HICKEL (2010, p.376).

Corroborando com essa ideia a psicopedagoga da EP afirma que:

A demanda de trabalho é mais nesse sentido de orientação às famílias, de orientação aos professores e como lidar com essas questões que são específicas de cada situação e da cada faixa etária. Como lidar com o aluno, como lidar com a situação, sempre com foco no aluno, como atender melhor a família nesse sentido (Psicopedagoga da EP).

O trabalho de orientação feito com as famílias e professores contribui para a prevenção das dificuldades de aprendizagem, já que busca esclarecer sobre o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. Nesse sentido a EF considera que,

A Orientação aos pais ajuda a família a colocar um limite, a dar uma punição quando necessário, ou, orientar, como se estuda com esta criança. Às vezes tem alunos também, que tem um estilo próprio de aprendizagem, uma maneira diferente de aprender, por exemplo, então, a gente vai orientar o pai. “O ideal é que seu filho estude desta e desta forma, ele precisa de intervalo, ele cansa muito rapidamente, ele tem baixa concentração, então ele precisa de x minutos lá para estudar, mas ele precisa de um intervalo também”. E a gente vai tentando ajudar a família neste sentido e, outras questões, que às vezes os próprios pais nos procuram, “olha estou com esta dificuldade com meu filho nas relações do dia-a-dia”, porque, tudo interfere na aprendizagem (Psicólogo da EF).

Você tem que conversar com a família, uma avaliação de uma criança demora muito. Algumas questões da criança, às vezes se identifica e se consegue trabalhar nas nossas oficinas psicoeducacionais, outras histórias

nós conseguimos chamar o pai e ao disponibilizar uma orientação, a questão já melhora de sentido. (Psicólogo da EF).

A EF considera que a relação da escola com a família influi na organização para estudar e na construção da identidade saudável e autônoma para aprender, portanto a família é chamada a se tornar presente nos processos educativos da escola e a integrar a vida escolar de seus filhos. Casarin e Ramos (2007) afirmam que “a família é responsável pelo processo de amadurecimento psíquico e proporciona uma sustentação necessária à individuação” (CASARIN; RAMOS, 2007, p. 184). Assim, a orientação dada aos pais está focada nas demandas apresentadas pelos alunos, seja de natureza comportamental, relacional ou de aprendizagem.

Na leitura do PPP da EF foi possível identificar a importância atribuída à relação entre família e escola.

A não participação de alguns pais nas reuniões oferecidas pela escola, bem como a desvalorização dos espaços de plantões e de atendimentos que esta oferece, representam, em parte, um dos mecanismos que comprometem a prática avaliativa ofertada pela escola. (No primeiro ciclo a maioria dos pais participa das reuniões. Nos seguintes prevalece a ausência ou pouca participação). A falta de acompanhamento dos pais afeta o desempenho escolar do aluno (comprovado cientificamente). Já foram feitas várias tentativas. Existe um projeto chamado Integrar, com finalidade de integrar família e escola (PPP/EF, 2011, p.49).

Está implícito nessa afirmação o entendimento quanto à necessidade de parceria entre as instituições (escola e família) para o processo formativo do aluno, tanto que são disponibilizados espaços participativos (plantões, atendimentos, reuniões), cujo funcionamento não corresponde às expectativas da escola. Interessante salientar que ocorre diminuição da participação dos pais ao longo das séries do ensino básico. E a ausência de orientação dos pais na vida escolar dos filhos, por vezes, culmina no desinteresse e fracasso que alguns alunos possuem pelos estudos.

Os pais são responsáveis pela sustentação emocional dos filhos, para que estes encontrem sucesso na aprendizagem escolar, orientando-os para lidar com as frustrações em relação aos modelos de aprendizagem formal (CASARIN; RAMOS, 2007, p. 184).

Além da atuação junto à família, as intervenções psicopedagógicas podem responder a diferentes demandas em sala de aula:

E, o que são intervenções em sala de aula? A intervenção pode vir do professor. E o que é? Eu entro uma vez por semana na sala dos quartos anos para fazer uma assembleia. E o que é uma assembleia? Temos um problema, como vamos resolver? Então eles me dão um problema e eles tendem a me dar uma solução. E, a intervenção pode vir da demanda do professor, ou, às vezes quando nós fazemos a reunião com os professores, às vezes percebemos a demanda, então, buscamos contribuir (Psicólogo da EF).

Ocorre a observação do ambiente de sala de aula, dos acontecimentos e relações existentes. Nesse momento é preciso ser muito observador para constatar o que está implícito nas falas, nas relações, atitudes e comportamentos manifestos no grupo. Segundo Dusi; Neves; Antony (2006), observar o desenvolvimento humano com relação ao meio propicia a análise do indivíduo quanto às relações que consegue realizar com o mundo a sua volta. Assim, a atenção com a interação entre sujeitos torna-se relevante. À medida que transcorre a observação do ambiente escolar, busca-se identificar quais questões precisam ser trabalhadas com alunos e professores. Esse processo ocorre por meio do diálogo e da participação, incentivando as habilidades dos alunos para resolver situações-problema. Desse modo, a intervenção não é imposta, como algo já instituído. A realização de assembleias com os alunos em sala de aula confirma o procedimento dialógico da escola, assim como pode ser um indicador de escuta psicopedagógica, onde o papel do mediador é articular as alternativas para resolução dos problemas. Para o trabalho junto aos professores são realizadas reuniões, assim organizadas:

Já a reunião com os professores, nós chamamos isto de reunião de diálogo, por quê? Porque a gente promove diálogo com os professores. Reunião de diálogo dos quartos anos, então, reúne-se todos os professores que ministram aula dos quartos anos, nos reunimos e eles vão se posicionando. Às vezes eu levo matemática, outras vezes, eu levo algum material, algum texto, algum artigo, algum slide sobre, por exemplo, teve uma vez que eu falei sobre mediação escolar. Quando você está no meio do conflito, tenta fazer essa mediação, a partir dali os professores vão posicionando as suas questões. Essa reunião é para tratar de questões das relações e das questões do aprendizado que a psicologia pode ajudar, principalmente dentro da sala de aula, isso ocorre por ano de ensino, assim, ocorre com os professores do quinto ano, com os professores do sétimo ano, do oitavo, do nono, todos tem. Às vezes nós levamos um texto de psicologia ao professor, às vezes discutimos alguma coisa na psicologia com o professor também, ou, eles mesmos pedem (Psicólogo da EF).

Na reunião com os professores aparecem indícios de procedimento dialógicos e de escuta. Ocorre o reconhecimento de todos os envolvidos, valorização da especificidade e perfil do grupo. As temáticas trabalhadas na reunião com os professores são variadas

conforme a necessidade. A proposta de mediação é decisiva para construção de uma comunicação eficiente entre os envolvidos.

No segmento municipal, também é oferecido atendimento aos professores, isto ocorre simultâneo à realização do projeto de intervenção psicopedagógica na EM,

Juntamente da realização do projeto de acompanhamento psicopedagógico na EM, é oferecido um curso de extensão na mesma perspectiva para poder atender os professores da escola (Coordenador Pedagógico da SME).

A atuação psicopedagógica no contexto escolar também requer a oferta de subsídios aos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelos professores.

Foi possível constatar no campo a compreensão acerca da especificidade da atuação psicopedagógica no contexto escolar. Na EP as ações de natureza preventiva permeiam o trabalho coletivo, conforme indica a psicopedagoga,

A demanda da instituição é coletiva, não é uma demanda individual. Aqui na escola, nós temos a criança inserida no contexto que é o coletivo, no espaço, ela com relação com este grupo. Então os olhos não são olhos apenas para esta criança, apesar de ter um olhar clínico eu não tenho uma atuação clínica, tem diferença. O “olhar clínico” dá conta de olhar com clareza para a demanda, para a necessidade, para o grupo e me dá os encaminhamentos necessários. O institucional vai para o trabalho em equipe, trabalho com o grupo, por exemplo, as crianças do primeiro ano que estão demorando um pouco mais para entender a lógica da alfabetização (Psicopedagoga da EP).

Foi ressaltado que não se desenvolve atendimento clínico e sim institucional, visando a relação do educando com a escola e a interação com o conhecimento escolar. A psicopedagoga acrescentou ainda a relevância do olhar psicopedagógico, que permite estudar cada situação em sua unicidade. Essas questões corroboram com o pensamento de Noffs (2003), ao afirmar que o psicopedagogo na instituição escolar deve ter o cuidado de perceber os modos de aprender dos sujeitos em relação com o contexto institucional. Esta postura remete à avaliação dos aspectos externos ao indivíduo, quanto ao espaço escolar, de metodologia de ensino, avaliação, currículo, formação e competência dos profissionais. Isso não significa negligenciar os aspectos internos que também devem ser investigados, como a fase de seu desenvolvimento, nível de aprendizagem, a modalidade para aprender. Essas questões devem ser observadas em relação com o contexto social, escolar e familiar.

Mesmo no trabalho coletivo a ênfase está nas demandas das crianças.

E, então, a gente em grupo, em pequenos grupos, comigo aqui na sala, e, fora do horário de aula deles, para quê? Para a gente trabalhar mais de perto com a criança, poder ajudar mais a criança, ou, colocar situação conflitante para fazer ela pensar, para ela avançar de um estágio para outro. Assim, eu atendo com cuidado a dificuldade, mas não individualmente, sempre no contexto do grupo (Psicopedagoga da EP).

A escola oferece espaço para observar qual é a necessidade da criança em relação com o grupo, aproveitando da interação com seus pares. Utiliza de atividades para trabalhar com o aluno, acerca da fase de desenvolvimento e da descoberta de habilidades para aprender. Olha para as particularidades do grupo em que a criança está inserida. Para tanto, considerar o individual (olhar clínico) no espaço coletivo (contexto institucional) significa atender o sujeito em suas especificidades, a partir de suas relações com o meio. Segundo Bossa (2000), a configuração clínica ocorre na instituição escolar e se caracteriza pela investigação de cada situação como única, com referência ainda nas necessidades de aprender do grupo a nível institucional/escolar. As questões expostas pelo segmento privado em relação às demandas do indivíduo são abordadas de forma contextualizada, envolvendo o atendimento das necessidades no contexto escolar.

Na mesma vertente na EF o atendimento aos alunos não tem enfoque Clínico - terapêutico.

O que nós trabalhamos é bem institucional mesmo, nós não fazemos terapia e nem acompanhamento psicopedagógico individual, isto não fazemos. Nós lidamos com o grupo, podemos trabalhar com o grupo ali de crianças, que precisam de mais exercícios de percepção ou de expressão corporal. (Psicólogo da EF).

A orientação aos alunos, ela pode acontecer em grupos, como ela pode acontecer também de modo individual, às vezes o aluno está com mudança de comportamento, assim, nós vamos buscar saber o que está acontecendo, realizamos a escuta desse aluno e identificamos o que pode ser feito. Se ele não quiser falar, nós o deixamos assim, e, possibilitamos uma abertura, ao falar: “A qualquer momento, quando você quiser, você pode bater aqui na minha porta” (Psicólogo da EF).

Na perspectiva psicopedagógica, o contexto institucional/escolar consiste no espaço de atuação preventiva, ou seja, antes dos problemas se instalarem as ações educativas podem ser realizadas tendo por base um bom diagnóstico da escola. Assim, aspectos metodológicos podem ser reformulados para facilitar o ensino; recursos diferenciados e novas experiências podem ser oferecidas ao grupo, ressignificando a relação ensinante-aprendente. Não há,

portanto, nenhuma ação que caracteriza atendimento terapêutico, pois a escola não é espaço para esse tipo de atividade.

A orientação junto aos alunos tem o intuito de conhecer a origem do problema por meio do diálogo. Para Freire (1981), dialogar consiste em ter fé na capacidade de fazer e refazer dos homens. Por isso, compreender o outro e observar como aponta soluções para resolver os problemas significa reconhecer o seu potencial. O atendimento ofertado não é padronizado, mas organizado de modo flexível e receptivo a ponto de corresponder a demanda da situação. Nesse trabalho é essencial a escuta e o respeito do tempo e do posicionamento do indivíduo para suscitar informações para a compreensão do fato e orientação pertinente.

Em consonância com os pressupostos psicopedagógicos, a atuação psicopedagógica tem foco no aluno enquanto sujeito da aprendizagem. Sendo assim, as ações consideram, dentre outros aspectos, o seu nível de formação.

Na educação infantil busca o brincar, a sua constituição, a formação da leitura dos leitores, enfim, e, também temos os projetos de sala que às vezes ajudamos e contribui com cada sala, está pesquisando um tema ou um projeto específico (Psicopedagoga da EP).

A perspectiva psicopedagógica possibilita a oferta de atividades que valorizam as necessidades e singularidades das crianças como o brincar, a imaginação e o processo de letramento, projetos com temas de interesse, contribuindo para otimizar a criação de novos espaços de relação com o saber no âmbito escolar. Segundo Hernández; Ventura (1998) a proposta de organização por projetos de trabalho consiste em trabalhar o currículo de modo mais flexível e considerando os interesses dos estudantes em relação com o saber escolar.

A consideração do brincar na educação infantil, para Teixeira (2012), favorece a organização das habilidades de pensamento da criança, além de ajudá-la a lidar com regras e a resolver problemas.

Pode-se afirmar que a atuação psicopedagógica na educação infantil é preventiva e lúdica, pois de acordo com a faixa etária correspondente a esse nível não há problemas de aprendizagem instalados, mas sim um grande interesse por atividades como jogos e brincadeiras. Sendo assim, é necessário que as instituições escolares desenvolvam ações que atendam as especificidades.

Nesse sentido a EM apresenta abertura e disponibilidade para realização de ações psicoeducacionais, conforme consta em seu PPP:

A escola deve reconhecer e valorizar as ações psicoeducacionais realizadas junto aos alunos e servidores para a efetivação dos objetivos relacionados com a formação integral do ser humano (PPP/EM, 2010, p.40).

Para atender os alunos em suas especificidades o PPP da EM indica a possibilidade de ações para além da área escolar, compreendendo uma visão mais sistêmica de desenvolvimento humano, aproximando-se assim da perspectiva psicopedagógica que aborda o sujeito a partir de todos os aspectos que o constituem. Não é só um ou outro sujeito que é considerado: a escola reconhece tanto alunos como os servidores, demonstrando uma visão mais abrangente acerca dos envolvidos e relacionados ao ensino no âmbito escolar.

O Projeto de intervenção da EM também se destaca quanto à concepção sistêmica, conforme indica a coordenadora pedagógica da SME,

Há princípios do projeto de pesquisa e extensão desenvolvido pela UFU com o campo da psicopedagogia, porque ele segue os princípios do grupo de psicopedagogia, é aquela visão mais sistêmica do sujeito, a visão que trabalha na perspectiva do sujeito aprendente, o movimento de constituição dele se dá na relação com os outros, o movimento do homem se dá na relação com todos os homens. E assim, por meio do olhar psicopedagógico o contexto não tem uma visão unidirecional, positivista, mas sim uma visão holística deste sujeito, visão sistêmica, que é a que leva em consideração todos os condicionantes, todo o entorno. E, o sujeito vai se apropriando, a constituição dele, é o que o define, a questão do meio, verifica todas as influências da própria história dele como sujeito, o que a gente chama de eixo vertical e o eixo horizontal. Assim, o indivíduo apresenta hoje todas as características, toda história pregressa também, quantas influências sociais, culturais, físicas, emocionais. Porque quando se fala em eixo vertical, você vai analisar o sujeito aprendente, você observa que o eixo vertical é o que ele está apresentando no aqui, agora, o vertical é toda história, que influencia no ser hoje, e o que ele é hoje, tem esta característica, uma preocupação implícita (Coordenadora Pedagógica da SME).

Segundo a representante da SME, o projeto é coerente com os pressupostos psicopedagógicos à medida que apresenta uma visão sistêmica, considerando todas as circunstâncias que influem na situação de aprendizagem do sujeito. Na compreensão do todo, o olhar é contextualizado e integral, abrangendo as diversas dimensões que perpassam e se

intercruzam no sujeito aprendente, como: cognição, emoção, biológico, social. Essa concepção da psicopedagogia está em consonância com o pensamento sistêmico.

A relação entre as partes e o todo é invertida. As propriedades das partes só podem ser entendidas a partir da dinâmica do todo. Em última análise, não há partes, em absoluto. Aquilo que se chama de parte é meramente um padrão numa teia inseparável de relações. O sistema caminha como um bloco, agindo e interagindo para a sua evolução (GASPARIAN, 2004, p. 34).

Por outro lado, segundo Collares; Moysés (2010), o positivismo que em muito influenciou os modos de pensar o ensino da escola concebe o aprender como um processo linear, sem conflitos, cabendo ao estudante se adaptar ao que é exigido pela instituição. Essa concepção dificulta a compreensão e definição das dificuldades de aprendizagem.

Ao longo desta sub-categoria (*ações que se aproximam da vertente psicopedagógica*), foram reveladas as principais características da atuação na perspectiva psicopedagógica em escolas públicas e privadas da cidade de Uberlândia: as ações pedagógicas diversificadas, o trabalho com jogo, o papel mediador do professor, a concepção do processo de aprendizagem desvinculado da visão patológica, a orientação às famílias, o trabalho de orientação aos professores, a ação psicopedagógica de natureza preventiva, o pensamento sistêmico. Para dar prosseguimento ao estudo desta categoria, a seguir eis outra sub-categoria, denominada *ações que se distanciam da vertente psicopedagógica*.

Ações que se distanciam da vertente psicopedagógica

A SME é a instância que pode explicar a existência e abrangência de ações psicopedagógicas no âmbito do ensino municipal da cidade de Uberlândia. Segundo representante desse segmento, anteriormente a rede municipal contava com um projeto denominado ADA (Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem), o qual era fundamentado em princípios psicopedagógicos, com a investigação da modalidade e das condições de aprendizagem do indivíduo. Porém, o referido projeto foi extinto no final do ano de 2010 e atualmente não há outra proposta com a mesma vertente.

Existia o ADA só que ele foi extinto, eles colocaram outro, então atualmente não tem nenhum projeto psicopedagógico. A prefeitura em si, começou com o projeto ADA, o projeto fazia um trabalho muito bom, resultado bom, tanto

é que gráficos demonstram que o resultado teve melhoria também no IDEB. E nas escolas, várias diretoras reclamaram o fim do projeto ADA. Buscava-se esse aluno para ser acolhido, o emocional. E ao se sentir acolhido buscava-se o seu potencial, e, assim trabalhar a sua dificuldade e não só a dificuldade, assim, o foco para ser trabalhado é desenvolver o seu potencial, tanto que se chamava Atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem. E não a dificuldade de aprendizagem. Porque na verdade o que se deveria fazer? O foco ali era se trabalhar a questão para potencializar o indivíduo, portanto, para poder está resgatando as questões relativas ao seu desenvolvimento enquanto sujeito aprendiz (Coordenadora Pedagógica da SME).

Atualmente a SME possui o PIP (Programa de Intervenção Pedagógica) como principal proposta para trabalhar com as dificuldades dos alunos.

Nós temos o PIP - Programa de Intervenção Pedagógica, através da SME. O PIP tem uma professora específica para trabalhar com os alunos no contra turno. E a professora tenta trabalhar assim, com uma intervenção diferenciada com jogos na área da alfabetização, *não é um atendimento psicopedagógico*, é um atendimento realizado por professora regente, que faz um trabalho de alfabetização de leitura e de escrita (Pedagoga da EM).

A realização do PIP na EM busca focar a aprendizagem: há uma professora específica para atender os alunos, o que sugere organização do trabalho. O uso de jogos é uma possibilidade de intervir de modo diferenciado, o que é valorizado também na Psicopedagogia, porém, como afirma a pedagoga, não se trata de intervenção psicopedagógica.

O PIP não possui princípios psicopedagógicos, a intervenção tem foco nas questões pedagógicas do conteúdo em que o aluno está com baixo rendimento. Isto acontece por meio de orientações e disponibilização de material didático à equipe de trabalho da escola,

No Programa de Intervenção Pedagógica/PIP, tudo se constrói com o espírito de equipe, em busca de uma única meta: melhorar o desempenho do aluno, para garantir o sucesso de sua trajetória escolar. O aluno é o centro de nossas atenções e a gestão pedagógica é o eixo do trabalho. O PIP conta com materiais de apoio para suporte à prática docente. A elaboração e a distribuição de materiais didático-pedagógicos, como os Guias para Alfabetizadores, Diretores, Especialistas, os Cadernos de Boas Práticas, kits com sugestões de atividades para a prática da sala de aula, entre outros, constituem aspectos essenciais para o apoio e o suporte aos agentes educacionais envolvidos no Programa (MINAS GERAIS, 2012, p.6).

A meta essencial do PIP é melhorar o desempenho do aluno, tendo por base a melhoria da gestão pedagógica da escola. A práxis psicopedagógica também vislumbra esses aspectos, porém considera outras questões, como a investigação da situação de aprendizagem do sujeito, tendo por referência o seu desenvolvimento, estilo de aprendizagem, os métodos de “ensinagem” utilizados pela escola, entre outros. Enfim, é um estudo mais amplo, enquanto que o PIP promove a sua intervenção com foco essencial nos conteúdos, por isto não pode ser considerado um trabalho de natureza psicopedagógica.

Assim como no segmento municipal, o Sistema Estadual de Educação, conforme afirma sua coordenadora pedagógica, dispõe do programa denominado PIP para atender os casos de dificuldades de aprendizagem.

Em 2003 a Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais diagnosticou através de resultados de avaliações externas (PROEB) que um significativo número de alunos chegava no 5º ano de escolaridade sem saber ler e escrever, com o letramento abaixo do esperado para esta etapa de escolarização. A partir destes resultados, em 2004, a Secretaria implementou o Ensino Fundamental de 9 anos e instituiu em 2005 o Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA com o objetivo de diagnosticar os níveis de aprendizagem em cada etapa do ensino e propor ações de intervenção pedagógica. Em 2006, primeiro ano que o PROALFA foi aplicado no 3º ano de escolaridade, foi detectado que 51,4% dos alunos estavam em nível de letramento abaixo do recomendável. Em face a essa realidade, em 2007 o Programa de Intervenção Pedagógica foi criado como uma das estratégias mais importantes da Secretaria de Estado de Educação. E para implementar essa política foi necessário compor equipes regionais (Analista Educacional) em cada SRE, implantando em todas as escolas o PIP – Programa de Intervenção Pedagógica (Coordenador Pedagógico da SRE).

Diante das informações acima, constata-se que os resultados das avaliações externas do PROEB e do PROALFA revelaram a alarmante situação do ensino público estadual, diante do considerável número de alunos que chegavam no 5º e 3º ano de escolaridade sem domínio da leitura e escrita. Conforme exposto pelo coordenador pedagógico da SRE, o PIP nesse segmento de ensino também se estabelece como um programa de intervenção com foco nas questões pedagógicas dos conteúdos: sua realização tem por referência as avaliações externas, realizadas a partir da averiguação das notas dos alunos. O PIP orienta a sua análise a partir do aproveitamento escolar dos indivíduos por meio de resultados quantitativos, o que não corresponde à perspectiva psicopedagógica, pois na Psicopedagogia a avaliação da aprendizagem não possui foco apenas em notas e rendimentos dos conteúdos, sendo esse um dos aspectos que se somam ao estudo do ato de aprender do indivíduo.

Assim não foi possível constatar interfaces entre o PIP e os pressupostos psicopedagógicos, nem profissionais que atuam na perspectiva psicopedagógica.

O psicopedagogo escolar seria fundamental dentro das escolas. As escolas estão precisando deste profissional (Coordenador Pedagógico da SRE).

O PPP da EE reafirma que as dificuldades de aprendizagem são trabalhadas por meio do PIP (Plano de Intervenção Pedagógica).

A escola trabalha com ações pedagógicas vinculadas a projetos interdisciplinares como: as aulas de reforço para alunos com dificuldade, antes e após horário de aula; Recuperação paralela; Plano de Intervenção Pedagógica, O PIP, é uma ação educacional que tem como principal objetivo evitar o agravamento de situações que dificultam o processo ensino-aprendizagem, corrigindo distorções e falhas no tempo certo e no momento real em que ocorrem, durante o ano letivo. Para a construção do PIP da Escola, analisamos os resultados das avaliações externas, discutimos com a comunidade escolar em momentos específicos, a situação do processo de ensinar e aprender e registra: situação atual da escola, boletins pedagógicos; metas; estratégias; ações (PPP/EE, 2011, p. 11-12).

A análise do PPP da escola confirma a não referência aos conhecimentos da psicopedagogia, porque não há investigação acerca do nível de aprendizagem e da história com o ato de aprender do sujeito. Ocorre a ênfase na intervenção das dificuldades de aprendizagem por meio do reforço escolar, recuperação paralela, plano de intervenção pedagógica, visando o aumento da média/nota do aluno. Essas ações buscam atender as exigências mais urgentes do sistema escolar, demonstrando para a sociedade que os alunos vão obter boas notas. Contudo, o educando também deve ser assistido e restituído da autonomia e alegria por aprender, “visto que desse prazer nasce cada vez mais o desejo da descoberta, da aquisição do conhecimento, nasce a possibilidade de restabelecer a autoconfiança, a autonomia” (PEREIRA, 2010, p. 118).

A possibilidade de discussão com a comunidade escolar sobre o ensino apareceu como aspecto relevante para criar novas possibilidades para que os alunos possam aprender. Todavia, considerar a aprendizagem por meio de boletins pedagógicos e metas pareceu ter um olhar predominantemente quantitativo e menos qualitativo na formação.

As recorrentes referências ao reforço escolar provocam alguns questionamentos: O que é o reforço? Seria o reforço um treinamento para reprodução de respostas corretas? Qual a concepção de aprendizagem subjacente à ideia de reforço?

Chamat (2004) e Miranda (2011) afirmam que a concepção do reforço escolar é uma prática paliativa que não atua eficazmente em situações de alunos com dificuldades de aprendizagem, cuja abordagem deve ser mais ampla para envolver o processo de produção de conhecimento.

Ao abordar este assunto na perspectiva psicopedagógica, Lemes (2012) considera que a opção pelo reforço escolar se apóia na educação bancária, segundo a qual o professor é o sujeito da ação e possui uma prática de prescrever e depositar os conhecimentos. O educando possui a função de mero receptor. Esta concepção de aprendizagem está baseada na acumulação do conhecimento e memorização por parte do aluno, portanto não possibilita a apropriação consciente e crítica dos conteúdos.

Na perspectiva do reforço para atender as dificuldades de aprendizagem o PIP é assim desenvolvido:

Orientados pelas Analistas do PIP – Programa de Intervenção Pedagógica, a escola realiza diagnóstico com os alunos a fim de detectar as dificuldades e os níveis de aprendizagem de cada um, planejar e realizar intervenções pedagógicas diferenciadas e pontuais tão logo se detecte a não aprendizagem. As intervenções acontecem conforme a necessidade da criança e das especificidades da escola. Agrupamento de alunos com as mesmas dificuldades, atendimento individual nos horários de módulo II (previsto em legislação), projetos pedagógicos desenvolvidos na escola e outros (Coordenadora Pedagógica da SRE).

A referência a termos e ideias como diagnóstico, detectar as dificuldades e níveis de aprendizagem, realizar intervenções pedagógicas diferenciadas, intervenções que acontecem conforme a necessidade da criança, tudo isso remete a concepções de cunho psicopedagógico. No entanto, ficam evidenciadas compreensões contraditórias, como “agrupamento de alunos com as mesmas dificuldades”, o que não contempla a singularidade da criança para aprender, mas homogeneiza aqueles que supostamente apresentam as mesmas dificuldades.

Uma perspectiva educacional que respeite o desenvolvimento do aluno e o compreenda, levando em conta as interações de suas características individuais com o ambiente físico-social do qual participa, não pode assumir como resposta às demandas dos alunos a sua distribuição em turmas "com menos dificuldades" e "com mais dificuldades". O desafio posto por uma perspectiva educacional inclusiva reside, em certa medida, na organização de

ambientes de aprendizagem que assumam a complexidade do ato de ensinar e a inequívoca heterogeneidade caracterizadora de quaisquer salas de aula. Portanto, a necessidade premente de propostas diferenciadas de ensino impõe que as dificuldades presentes nos processos de ensino e aprendizagem realizados nas escolas refutem explicações e procedimentos simplistas (OLIVEIRA; SANTOS; ASPILICUETA; CRUZ, 2012, p. 101).

Não se pode afirmar que uma criança tem a mesma dificuldade que a outra, pois uma é diferente da outra, em desenvolvimento, história, aprendizagem. Assim, fica improvável validar a ideia de “realização de intervenções pedagógicas diferenciadas e pontuais tão logo se detecte a não aprendizagem” (Coordenadora Pedagógica da SRE).

O aspecto da heterogeneidade enriquece um grupo por meio da maior variedade de conhecimentos presentes e devido às possibilidades de interação dos que compõem o grupo. Para Rego (1995), o compartilhamento de experiências e colaboração mútua dos indivíduos do mesmo grupo gera desenvolvimento pleno do ser humano. Além do mais, homogeneizar descaracteriza o educando, porque cada criança é única, cada situação de aprendizagem é única. Um problema que enrijece a oferta do ensino e dos métodos comumente empregados em escolas é a consideração de que todos os alunos aprendem sem conflitos ou que todos devem estar no mesmo nível de aprendizagem.

Interessante pontuar que o segmento municipal disponibiliza um profissional para desenvolver as atividades do PIP na escola, enquanto que o segmento estadual acredita que este tipo de trabalho possa ser feito nos horários de módulo do professor. Todavia, o atendimento individual nesses horários pode ser insuficiente para corresponder a demanda do considerável número de alunos que têm sido apontados com dificuldades de leitura e escrita. A falta de um profissional específico para a atividade de intervenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem interfere na organização do trabalho, pois o atendimento nos horários de módulo II do professor só irá acontecer quando o mesmo tiver disponibilidade de tempo.

Foi possível constatar certa ênfase no rendimento dos alunos, sobretudo para atender às metas oficiais.

Objetivando o alcance da meta da Secretaria de Estado da Educação “toda criança, lendo e escrevendo aos 8 anos de idade”, o trabalho das Analistas Educacionais PIP/ATC – Alfabetização no tempo certo – da SRE de Uberlândia é estar junto às escolas, subsidiando a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, oferecendo material didático adequado, capacitação e orientando a equipe pedagógica visando um aprimoramento no

processo de ensino – aprendizagem, elevando o número de alunos no nível de proficiência recomendável (Coordenadora Pedagógica da SRE).

Não houve referência ao aluno como sujeito do conhecimento. Ao contrário, observou-se uma concepção de aprendizagem como processo de fora para dentro, ou seja, por meio de material didático adequado, mediação da equipe pedagógica. Contudo, não se deve afirmar que a oferta de material didático adequado e a mediação da equipe pedagógica não sejam importantes. No entanto, na perspectiva psicopedagógica são alguns dos fatores intervenientes e tomá-los como referenciais únicos significa ter uma visão parcial do que é aprender. Para Piaget (1990), apud Castro (2006), a produção do conhecimento, por exemplo, procede da interação entre sujeito e objeto e esta questão é um entre outros aspectos que a perspectiva psicopedagógica analisa no processo de aprendizagem do sujeito.

Este saber que é construído no atendimento psicopedagógico, é diferente deste saber, que estão tentando promover nas outras escolas, a questão simplesmente de ensinar a criança a ler e a escrever, e, como algo imediato, para atender as provas que vem do Ministério da Educação, hoje, tem uma política¹⁰ de intervenção de fora, como do “Instituto Ayrton Senna”, que é o “Se liga” e “Acelera Brasil” (Coordenadora Pedagógica da SME).

A coordenadora pedagógica da SME faz referência à realização dos programas de intervenção externa, como do Instituto Ayrton Senna, por meio do “Se liga” e “Acelera Brasil”. Tais programas se organizam por meio da oferta de material didático específico aos alunos e professores. Também se caracterizam pelas orientações dadas ao professor, com a finalidade de trabalhar os conhecimentos nos quais o aluno possui aproveitamento insuficiente.

O programa, o *Se Liga*, criado em 1999, é emergencial e ajuda a corrigir o fluxo escolar do Ensino Fundamental porque combate o analfabetismo nas primeiras séries, além de contribuir para a diminuição da evasão escolar. OBJETIVOS. Em um ano, alfabetiza crianças que repetem, porque não sabem ler nem escrever, para que possam frequentar o Acelera Brasil e, depois, retornar à rede regular. COMO FUNCIONA. Os alunos que repetem um ou mais anos são avaliados para checar seu nível de leitura e escrita. Caso não alcancem o desempenho desejado, entram no Se Liga. Em salas de no máximo 25 alunos, um professor da rede de ensino, devidamente capacitado, aplica a metodologia do Programa que, além da ênfase dada à

¹⁰ Diferentemente da afirmação feita pela Coordenadora pedagógica da SME, o “Se liga” e o “Acelera Brasil” promovidos pelo Instituto Ayrton Senna na realidade não se tratam de uma política, mas sim programas de intervenção externos aos projetos da SME.

leitura, oferece às crianças materiais específicos que facilitam e qualificam o aprendizado (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

Criado em 1997, o *Acelera Brasil* é um programa emergencial, de correção de fluxo do Ensino Fundamental. Ele combate a repetência que gera a distorção entre a idade e a série que o aluno frequenta e, também, o abandono escolar. OBJETIVOS.

Contribuir para que o aluno, em um ano, alcance o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do Ensino Fundamental, de maneira que possa avançar em sua escolaridade. Alunos do *Acelera Brasil* chegam a realizar duas séries em um ano letivo, de acordo com seu aproveitamento, já que não se trata de promoção automática. COMO FUNCIONA. Os alunos alfabetizados, mas que repetiram de ano, são agrupados em salas de até 25 crianças e acompanhados por um professor da rede de ensino devidamente capacitado para aplicar a metodologia do Programa. Tanto os alunos como o professor têm acesso a material didático específico, além de monitoramento e avaliação constantes. As aulas são pensadas para cumprir 200 dias letivos com atividades integradas à realidade dos participantes. Há lições de casa, trabalhos em grupo, momentos voltados à leitura e um acompanhamento personalizado pelo professor (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

Em suma, a atuação da Equipe Municipal do *PIP* junto às escolas, com visitas constantes às salas de aula, garante apoio e suporte aos professores alfabetizadores em sua prática cotidiana, permitindo identificar as dificuldades de cada aluno para, então, propor ações de intervenção pedagógica mais adequadas. Objetivos: “Melhoria do desempenho escolar dos alunos”. Que os professores e especialistas se apropriem efetivamente dos RESULTADOS da avaliação externa dos alunos de sua escola. Que a escola elabore, com sugestões e aprovação da comunidade escolar, seu PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA. Que o professor melhore suas PRÁTICAS DE ENSINO de acordo com o que foi discutido no Plano de Intervenção Pedagógica, realizando ações na sala de aula. Que a SME ofereça ORIENTAÇÃO, ACOMPANHAMENTO e MONITORAMENTO eficazes para a execução do Plano de Intervenção Pedagógica (MINAS GERAIS, 2012, p.9).

Como se pode constatar, os programas acima descritos, o *Se Liga*, o *Acelera Brasil* e o *PIP* não correspondem aos princípios do campo da Psicopedagogia, uma vez que as intervenções possuem a ênfase no treinamento de conteúdo para alunos com baixo rendimento. Na contramão dessa concepção, a psicopedagogia não delimita a sua investigação apenas no conteúdo escolar e no assessoramento dado ao docente, mas analisa também as dimensões cognitivas, afetivas, sociais, orgânicas, pedagógicas que interferem na aprendizagem do sujeito.

Na mesma perspectiva, o PPP da EE faz referência ao PAV – Projeto Acelerar para Vencer proposto pelo Governo Estadual:

Projeto de aceleração da aprendizagem “acelerar para vencer” – PAV, destinado aos alunos que apresentam pelo menos 02 anos de distorção idade/ano e escolaridade, com o objetivo de: Aumentar a proficiência média dos alunos do Ensino Fundamental; reduzir, progressivamente, as taxas de distorção idade/ano de escolaridade; promover a aquisição de competências e habilidades básicas indispensáveis ao sucesso do aluno na vida e na escola; fortalecer a autoestima dos alunos, inserindo-os no ano escolar adequado para o prosseguimento dos estudos (PPP/EE, 2011, p.22).

O PAV realizado na EE demonstra objetivos que buscam valorizar o prosseguimento nos estudos pelos alunos, por meio da promoção de competências, habilidades e autoestima. Acelerar a aprendizagem e aumentar proficiência média dos alunos possuem a sua importância que é reconhecida pela sociedade devido à necessidade do resultado. Todavia, como já dito em relação aos programas citados anteriormente, o PAV também não configura uma atuação psicopedagógica, pois é realizado tendo por referência o aumento do rendimento escolar do aluno, enquanto a Psicopedagogia se orienta por um estudo mais abrangente da situação e dos níveis de aprendizagem do sujeito.

A pedagoga da escola estadual reconhece que uma ação respaldada nos pressupostos psicopedagógicos poderia contribuir com o trabalho da escola junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Não existe a atuação do psicopedagogo nas escolas estaduais. E a psicopedagogia contribui muito, por ter um conhecimento mais amplo e direcionado, temos um conhecimento mais restrito, já o psicopedagogo conhece as doenças, utilizam testes, possuem conhecimentos, que colaboram para descobrir, por exemplo, quando um aluno tem dislexia (Pedagoga da EE).

Realmente o psicopedagogo precisa dominar conhecimentos de modo amplo, com características multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, culminando com o estudo de uma situação ou contexto específico de aprendizagem, o que corrobora com o conhecer de modo direcionado e contundente.

Um indício da falta de compreensão acerca dos pressupostos psicopedagógicos pode ser encontrado quando a pedagoga da EE afirma valorizar o psicopedagogo porque conhece doenças e pode aplicar testes para descobrir patologias. A Psicopedagogia tem se esforçado para superar as ideias de patologização do sujeito, que ainda são comuns nas escolas. Segundo Guarido (2010), as ideias de patologizar o sujeito escolar tem origem em reduzir as questões pedagógicas e sociais da escola em problemas individuais do educando, supondo que o seu

organismo necessita de ser medicado para que possa aprender. Essa situação é alarmante, porque a escola não realiza o processo de se auto-avaliar para corrigir as suas falhas. E remete o problema do fracasso escolar sobre o aluno que, quando medicado, comumente não consegue melhorias nos estudos, já que não se desenvolvem estratégias para conseguir aprender apenas tomando remédios.

A visão equivocada das dificuldades de aprendizagem como doença permeou o contexto educacional por vários anos, sendo desmistificada também pelo advento da psicopedagogia,

O fracasso, a exclusão eram atribuídos aos alunos com problemas. Colocava-se em prática uma espécie de substituição: ou tinham condições de aprender, logo poderiam ser ensinados por professores, eram alunos, ou eram incapazes, deviam ser atendidos por outros profissionais, não restando à escola nada mais que suportá-los ali, quando não atrapalhassem. Assim, quando não se conseguia diagnosticar “doenças” nesses alunos, buscava-se razões culturais, alimentares, familiares, sociais. Ou seja, havia os incapazes por doença e os incapazes por carência, para os quais a escola deveria criar programas compensatórios, oferecendo também comida e apoio para aqueles que viessem de ambientes “desfavoráveis” ou “sem cultura”. Os doentes e anormais eram, portanto, problemas de outros profissionais, porque à escola cabia ensinar, claro, aos que tivessem condições de aprender (ALEVATO, 2004, p. 32).

Segundo Candau (2008), algumas escolas que existem ainda correspondem à herança delineada em suas origens, com base em modelo de ensino rígido e eurocêntrico, monocultural e com referência em alunos que se desenvolvem e aprendem sem conflitos evidentes. Logo, os alunos que são diferentes ao sistema, que são mais passíveis a erros, que possuem um aprendizado mais lento e que não se adequam às normas do sistema escolar imposto, estão mais expostos à exclusão e ao fracasso escolar. A escola em sua origem, na Europa do século XIX, não atendia aos alunos diferentes, que eram levados para outros tipos de instituições a fim de receberem atendimento médico. Contudo, nas últimas três décadas ainda têm se excluído os alunos com dificuldades de aprendizagem, mas dentro do próprio âmbito escolar, deixando-os marcados por veredictos equivocados e preconceituosos. Ao mesmo tempo, é comum o fato de que algumas instituições escolares se encontram desprovidas de propostas consistentes para a superação dos casos de fracasso escolar desses estudantes.

É possível identificar, assim, um período em que a escola muito se ocupou em deferir rótulos e veredictos à vida escolar dos alunos considerados *problema*, contudo esta escola não

procurava rever os seus métodos e ações de ensino, de forma que muitos alunos ficavam com o estigma do não aprender, sendo muito prejudicados por isto. Estes alunos chegavam às clínicas de atendimento psicopedagógico com veredictos já definidos pela escola. A psicopedagogia ainda busca desconstruir estes processos prejudiciais, desvendando o que realmente acontece.

Há aquele caso do menino – problema que só usava cores escuras em seus desenhos livres. Depois de assustar todo corpo docente da escola, que não conseguia explicar essa “patologia” identificada, contou à psicopedagoga que era o último da fila de carteiras e que para ele só sobrava o lápis de cera que ninguém pegava para colorir (ALEVATO, 2004, p. 38).

Após entrevistas com as coordenadoras pedagógicas da SRE e SME e das pedagogas da EM e EE, como da análise do PPP da EE, não foi possível identificar indícios de atuação psicopedagógica em suas ações.

Por fim, a análise dessa categoria, *a configuração da atuação psicopedagógica no âmbito de escolas públicas e privadas*, revelou que os pressupostos da psicopedagogia não estão igualmente presentes nas ações das escolas. Existem algumas semelhanças de procedimentos, principalmente entre os segmentos estaduais e municipais que desenvolvem o PIP – Programa de Intervenção Pedagógica – como projeto principal para lidar com casos de dificuldades de aprendizagem nas escolas sob sua assessoria. Foi constatada a realização de projetos isolados, quase sempre de recuperação e reforço escolar, desprovidos de correspondência com os princípios da psicopedagogia e com ênfase no alcance das metas e índices estabelecidos pelas políticas de educação.

Como exceção, uma EM desenvolve um projeto de natureza psicopedagógica, decorrente de parceria entre a UFU e a SME.

Semelhanças foram observadas também entre as EF e EP, cujas instituições apresentam ações mais relacionadas aos pressupostos psicopedagógicos. Oferecem espaços específicos para o trabalho psicopedagógico e contam com profissionais com formação em psicopedagogia.

Isto posto, se pode inferir que nas escolas da cidade de Uberlândia a psicopedagogia está configurada de forma distinta e que a atuação psicopedagógica é mais presente na EF e EP e menos relevante na EM e EE.

III – A relação entre as concepções de dificuldades de aprendizagem e os saberes psicopedagógicos

Nessa categoria buscou-se elucidar as possíveis relações entre as concepções de dificuldades de aprendizagem e os saberes psicopedagógicos. Para tanto, recorreu-se novamente às entrevistas com os representantes das escolas públicas (municipal, estadual e federal) e privada, assim como à análise dos PPP das instituições. Os dados dessa categoria estão organizados por meio de duas sub-categorias: *concepções de dificuldades de aprendizagem na vertente psicopedagógica* e *concepções de dificuldades de aprendizagem divergentes da vertente psicopedagógica*.

Concepções de dificuldades de aprendizagem na vertente psicopedagógica

Segundo Rubinstein (2012), compreender a dificuldade de aprendizagem na vertente psicopedagógica remete ao estudo complexo e integrado dos diversos fatores que perpassam o processo de construção de aprendizagem do indivíduo. Para tanto, o sujeito aprendente/aluno, o sujeito ensinante/professor e o ambiente/escola/família são investigados no intuito de revelar o motivo que origina o quadro de dificuldade de aprendizagem.

Desse modo, a psicopedagogia respalda o entendimento acerca das dificuldades de aprendizagem, conforme constatado no relato da pedagoga da EM.

(...) a criança tem muita dificuldade de aprendizagem, e, isso é falta de oportunidade que a criança sente. Eu acho que a psicopedagogia, ela é um campo que ajudaria muito a nós professores e educadores a entender melhor essa dinâmica e não atribuir o fracasso do aluno somente a questões externas. Precisamos pensar mais sobre a nossa prática pedagógica, conhecer mais o aluno, porque o aluno é um todo, ele não é só leitura e escrita, ele não é só emocional, ele não é só biológico, e, então é uma pessoa que precisa ser compreendida nesse contexto, nesse todo (Pedagoga da EM).

A pedagoga da EM afirmou que a Psicopedagogia contribui para o entendimento de que a dificuldade de aprendizagem não acontece por conta de um motivo apenas, pois o que se sabe ou não acerca da própria prática docente e do estilo de aprender do aluno interfere na definição de dificuldades de aprendizagem. Segundo Kauark e Silva (2008), ao estudar a dificuldade de aprendizagem torna-se necessário investigar a causa que está gerando o

problema. Os motivos desse problema nem sempre se encontram no indivíduo, porque as falhas no sistema educacional, como métodos de ensino utilizados sem sucesso e inabilidade da docência, também podem influenciar na constituição de quadros de dificuldade de aprendizagem.

Desse modo, a compreensão que o sujeito ensinante/professor possui sobre o significado de dificuldade de aprendizagem depende de como entende o processo de aprendizagem do sujeito aprendente/aluno. Se considerar que no ato de aprender não ocorrem erros e conflitos, o aluno que erra é visto como alguém que possui dificuldades de aprendizagem. Entretanto, se a aprendizagem é compreendida como um processo mais amplo, complexo e dinâmico, a definição do que é dificuldade de aprendizagem vai ser diferente. Nesse sentido, se o educando apresentar algum obstáculo para aprender, isso é compreensível no processo de construção do conhecimento, pois tratam-se de tentativas para apreender o objeto de conhecimento.

A pedagoga da EM afirma que as dificuldades de aprendizagem não surgem apenas por causa das supostas limitações do aluno, podendo estar relacionadas às características do contexto escolar. Também não se pode relacionar a suposta dificuldade de aprender somente a questões externas à escola, como os modos de constituição da família, argumento recorrente no discurso dos professores. Está implícita nessa afirmação uma visão sistêmica do sujeito aprendente, um ser em desenvolvimento com várias dimensões inter-relacionadas como a cognição, afetividade, motricidade, sociabilidade.

Para obter uma visão sistêmica do sujeito aprendente faz-se necessário recorrer a um referencial teórico interacionista.

A gente trabalha é na perspectiva histórico cultural, eu estou sempre baseado em Piaget, Vygotsky, e meus colegas de trabalho, trabalham com Bronfenbrenner, com Vygotsky, Piaget sempre tem alguma sustentação por trás, sempre tem, a gente sempre procura fazer essa sustentação com conhecimentos da psicopedagogia. E, o que eu acho muito legal, na EJA, por exemplo, é Paulo Freire. Eu fui buscar em Paulo Freire, questões pra poder trabalhar com a EJA. E temos referência também com a psicologia do desenvolvimento, que eu tive que voltar a rever as questões da psicologia do envelhecimento. Estamos sempre tentando, mas é essa a psicopedagogia tradicional mesma, assim, desses autores que são os mais lidos mesmo, Bronfenbrenner, Magda Soares, tem outros também, esses são os principais. Procuro estar sempre olhando o sujeito como o sujeito de relações, esse é o princípio básico para nós, porque senão, você pode acabar rotulando a criança, o adolescente, o aluno, ou rotular a família, como aquela coisa, a família desestruturada, e, é por isso que a criança não está aprendendo, e, daí você vai verificar com a Maria Helena de Souza Patos, por exemplo, que inaugurou essa reviravolta na psicologia escolar, de denunciar tudo isso (Psicólogo da EF).

Ao ressaltar a importância da interação o psicólogo da EF critica o uso de rótulos ou estigmas, por vezes deferidos em escolas à vida das crianças e famílias. Assim como na EM, a EF não atribui o fracasso escolar aos alunos.

Quanto aos autores citados são em sua maioria oriundos da psicologia, abordam sobre as fases de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. Outros como Paulo Freire e Magda Soares são consultados por psicopedagogos devido a sua inserção no campo educacional, no entanto não estudaram e não abordaram de forma específica a aprendizagem ou a psicopedagogia.

A EP reafirma a importância da psicopedagogia para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem.

O olhar psicopedagógico é fundamental, assim, para compreender: o que é uma dificuldade na aprendizagem? Quais são os problemas que a gente enfrenta? Como intervir? Como encaminhar? Como trabalhar? (Psicopedagoga da EP).

Os saberes psicopedagógicos são considerados importantes para elucidar o que vem a ser o processo de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, assim como é importante conhecer as principais problemáticas enfrentadas deste trabalho, como as incompreensões acerca do desenvolvimento e estilos de aprender do indivíduo. Outras questões também podem ser investigadas: a ausência de reflexão sobre a avaliação e métodos de ensino, o distanciamento da relação professor-aluno, a falta de conexão do saber escolar com a realidade.

O olhar psicopedagógico para aprendizagem está articulado ao processo de desenvolvimento.

Nós devemos entender o desenvolvimento da criança, para compreender em que ponto ela está, porque se você acha que a criança, por exemplo, de 6 anos ela tem que estar alfabetizada dentro dos parâmetros normais, ela tem a divisão silábica, mas e daí, e, tudo o que ela viveu antes disso, e, tudo mais, qual é o contexto que ela vive? Será que ela tem contato com a leitura e com a escrita? No nosso caso, por exemplo, no bairro onde você está. Geralmente não, e, então é normal chegar para nós uma criança aos 6 anos de idade na escola e não saber para que serve as letras. Ele mistura letra com número, com desenho, é normal, agora, pra uma criança talvez que vive num ambiente letrado, e, em uma escola particular do centro da cidade, isso não é normal, uma criança chegar aos 6 anos de idade, e, não saber diferenciar (Pedagoga da EM).

Compreender o nível de aprendizagem da criança implica identificar o seu momento de desenvolvimento, reconhecendo que atividade ela consegue fazer sozinha e qual ela vai necessitar da colaboração do outro. Na vertente psicopedagógica são considerados os diversos fatores que interferem na vida escolar da criança, seu nível de desenvolvimento e de aprendizagem, conteúdos já aprendidos, contexto social, etc. Segundo Rego (1995), de acordo com a teoria de Vygotsky, é por meio da colaboração com as pessoas que a criança coloca em movimento vários processos de interação que possibilitam o aprendizado e a criação da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Para Castro (2006), o nível de desenvolvimento real do sujeito corresponde à sua habilidade de resolver problemas de modo independente e o nível de desenvolvimento potencial consiste em sua capacidade de solucionar problemas com a colaboração de outros sujeitos. A zona de desenvolvimento proximal é a distância a ser percorrida para que as potencialidades se tornem realidade. O que é nível de desenvolvimento potencial hoje, amanhã pode ser nível de desenvolvimento real.

Desse modo, constata-se a busca por compreender o momento atual em que o sujeito da aprendizagem se encontra, como se desenvolve para aprender, que experiências vivenciou a partir de seu contexto. As características do meio onde se encontra influenciam suas tentativas para compreender o objeto de conhecimento.

Se a aprendizagem é considerada a partir dos diversos fatores que a constituem, com as dificuldades de aprender não é diferente.

Ele tem dificuldade de aprendizado, não aprende a contar, mas espera aí! Se ele vem, se ele é um sujeito engraçado, o problema é a escola formal, ok, o problema é a formalização da língua, e, se a criança não fala direito, ela vai aprender a ler? Mas, como assim? Não é que ela não fale direito, mas porque ela ainda não fala o português padrão, mas ela vai aprender. Então quer dizer, que estamos tentando sempre, os nossos exercícios são estes, ou seja, nunca é só um o responsável, e, a perspectiva sócio cultural de Vygotsky ajuda-nos nessa questão, das inter-relações, da linguagem, do pensamento, são coisas que são criadas na relação (Psicólogo da EF).

A ideia preconizada é que o sujeito possui diversas capacidades, como a interação, a comunicação, o pensamento para as brincadeiras, ou seja, aspectos que desenvolvem as estratégias para aprender. A escola por meio dos diferentes profissionais pode contribuir para esse trabalho, de restituir o sujeito de melhores condições para que progrida nos estudos. Essas questões coadunam com a consideração do psicólogo acerca do sujeito em seu processo de aprendizagem.

Ainda na perspectiva da articulação entre aprendizagem e desenvolvimento, os conflitos enfrentados pelos alunos da educação infantil não caracterizam dificuldades de aprendizagem.

(...) a gente nem trabalha com a demanda de dificuldades de aprendizagem, até que a criança está em pleno processo de desenvolvimento, então é outro olhar, porque às vezes o professor vem e diz “o menino tem um problema.” Então tem que ter toda uma argumentação pra dizer: “Olha não é um problema é uma dificuldade eminente no processo de imitação.” Por exemplo, a gente não pode considerar um problema ou uma dificuldade ainda, pois, a criança está iniciando o processo de escolarização (Psicopedagoga da EP).

A compreensão da psicopedagoga acerca de dificuldade de aprendizagem está pautada na fase de desenvolvimento da criança da educação infantil, quando uma suposta dificuldade pode ser um conflito próprio do processo de desenvolvimento da criança, sendo comuns os erros, inerentes à construção do conhecimento. Na EP, assim como na EF, ficou evidenciado o cuidado com o momento de desenvolvimento do indivíduo e com o tempo de cada um para aprender.

A compreensão do processo de ensino e aprendizagem sustentada nos princípios da psicopedagogia contribui para o entendimento junto à criança com dificuldades.

Então a psicopedagogia ajuda muito a entender certas questões, de dinâmica do trabalho com a criança, do desenvolvimento da criança, da dificuldade que a gente acha que é dificuldade, não, é falta de compreender o momento dela ali, e, buscar as intervenções necessárias, e, não adianta agente entender como a criança está, o que ela conhece, e, se busca conhecer apenas como ela deveria estar naquele momento, aí agente não consegue usar esses instrumentos pra viabilizar uma progressão, propor alguma coisa pra que ela melhore, pra que ela avance. Como é que vou situar a dificuldade de aprendizagem na escola, ela tem vários fatores que levam, e, eu tenho demonstrado que muitas delas são do próprio ambiente escolar, pela questão da falta de metodologia e tudo (Pedagoga da EM).

A pedagoga da EM ressalta a necessidade de obter mais informações sobre o aluno de forma a intervir de modo singular em suas necessidades, respeitando os tempos diferentes de desenvolvimento e aprendizagem, questões destacadas também pela EF e EP.

Existem situações que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas ao funcionamento escolar. Segundo Kauark e Silva (2008), as escolas devem assumir o compromisso de otimizar as suas propostas de trabalho e assessorar a formação e competência

dos professores para que melhor conheçam os seus alunos em suas singularidades e necessidades para aprender e compreendam o que é aprendizagem e o que é dificuldade de aprendizagem.

É preciso desmistificar a idéia da dificuldade da aprendizagem, às vezes o professor está atrás de uma questão, que para ele, a criança possui dificuldade na aprendizagem, então a gente vai estudar e analisar com o professor, e, não é uma dificuldade, às vezes é uma dúvida específica daquele momento no desenvolvimento, temos que ter muito esta clareza, para entender o que é dificuldade e o que não é (Psicopedagoga da EP).

Nesse sentido é importante investigar o motivo da queixa, pois nem sempre o sintoma refere-se de fato ao problema que é evidenciado, mas informa que algumas questões precisam ser mais bem compreendidas, como as especificidades de desenvolvimento do indivíduo e a etiologia de sua dificuldade para aprender.

Foi possível constatar a compreensão da psicopedagogia como área interdisciplinar.

Eu acho que essa interface da psicologia com a pedagogia, é muito legal, é muito interessante, ok, porque também, quando você está no contexto escolar, também não adianta você chegar com a psicologia pura. Eu acho que tem que ter essa noção da pedagogia, assim, do desenvolvimento, de aprendizagem, de conceito de avaliação. Não adianta eu ficar apenas na psicologia do meu lado, defendendo a minha psicologia, fazendo, tentando psicologizar a escola, mas, eu acho que a contribuição da psicopedagogia, é isso, é essa interface que ela faz, dizendo assim: “Olha o processo da escolarização, a aprendizagem, as questões da escola, nós precisamos da psicologia, mas nós precisamos também da pedagogia, entender o que é isso, o que é a escola”? O que é o ambiente da escola? Psicólogo não vai à escola fazer clínica, então o que ele vai fazer lá se ele não entende também de educação? Se ele não entende da pedagogia? Se ele não entende sobre processo de aprendizagem? Ritmos de aprendizagem? E por aí vai. Então também não adianta. Então só o psicólogo, só o pedagogo, por que não pode fazer essa interface? Mas assim, eu concordo que também que a gente deve saber o limite nosso, quer dizer, eu sou um psicólogo que trabalha com a psicopedagogia (Psicólogo da EF).

A interface entre Psicologia e Pedagogia anunciada pelo psicólogo da EF favorece o diálogo entre as questões do desenvolvimento humano e aprendizagem. Por outro lado, foi interessante constatar a compreensão do psicólogo ao relatar sobre a função que desempenha na escola, ou seja, mesmo com formação em psicologia, ele sabe que para atuar no contexto escolar necessita dos conhecimentos oriundos da pedagogia.

Na perspectiva da interdisciplinaridade a pedagoga da EM apontou que a sustentação em diferentes áreas de conhecimento permite problematizar questões específicas do âmbito escolar, como a aprendizagem, seus diferentes ritmos, o processo de escolarização, o entendimento das necessidades próprias do educando.

Em alguns momentos agente percebe nitidamente que a criança apresenta uma dificuldade de aprendizagem, talvez ali no momento, porque ela passa por algum tropeço pela vida dela, por alguma coisa que está mexendo com o emocional dela, e aqui na escola agente vivencia muito isso, às vezes a criança está super bem, agente percebe o desenvolvimento, e, de repente ela para, nesse sentido, você pode investigar, porque deve ser alguma coisa que está acontecendo na vida dela, então assim, agente não pode descartar também o trabalho com outros profissionais, e, em alguns momentos a pedagogia não consegue sozinha, mesmo a psicopedagogia não consegue, às vezes você precisa de um psicólogo (Pedagoga da EM).

Conforme o princípio da interdisciplinaridade e do trabalho coletivo, a pedagoga faz referência a parcerias multiprofissionais para oferecer atendimento a casos específicos, quando em situações que a criança está com algum problema que vai além das atribuições da escola, mas que interfere em seu desenvolvimento e aprendizagem, prejudicando o processo de escolarização. Segundo Miranda (2011), o trabalho realizado por profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos clínicos e médicos pode ser necessário devido à especificidade do problema que o sujeito esteja apresentando e para somar informações valiosas ao diagnóstico que é feito na instituição escolar.

A psicopedagogia incentiva a conquista da autonomia e do autoconhecimento pelo aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Cada aluno deve receber as condições para conhecer o seu próprio processo de aprendizagem, suas características e necessidades, tendo consciência de seus limites e, como meta, a superação dos mesmos (PPP/EM 2010, p.64).

Um aspecto que contribui para a construção da autonomia do sujeito é o processo de avaliação da aprendizagem embasada nos princípios psicopedagógicos.

O processo de avaliação deve fundamentar-se nos seguintes princípios ético-político-pedagógicos: a avaliação deve atender aos princípios da ética, que envolvem a verificação da aprendizagem e o momento de aprender do discente, respeitando seus diferentes níveis de desenvolvimento; a avaliação deve promover e incentivar a reflexão pedagógica a respeito do desenvolvimento ou não das habilidades que envolvem o processo de ensino

e aprendizagem dos diferentes conteúdos; a avaliação deve favorecer o desenvolvimento de habilidades que permitam ao discente contextualizar seus conhecimentos, tornando-se, ainda, um momento de consolidação e efetividade do processo de ensino e aprendizagem (PPP/EF, 2011, p.70).

Em consonância com a psicopedagogia a avaliação da aprendizagem precisa estar pautada na ética e respeitar os diferentes níveis de desenvolvimento e modos que o sujeito possui de aprender, assim como provocar a reflexão pedagógica acerca do processo de ensino e aprendizagem e favorecer a revisão da prática pedagógica. Para tanto, o professor precisa ser muito observador, ter um olhar clínico para além dos resultados quantitativos da aprendizagem. Trata-se de possuir sensibilidade para perceber quando a criança não está bem na escola.

(...) se não conhecer a criança, se o professor não souber o dia em que a atitude dele está mais apático, se não tiver aquela afinidade com a criança, se ele não entender aquele momento dela, se ele não souber o nível de conhecimento que ele está, o trabalho dele não vai (Pedagoga da EM).

O olhar cuidadoso e observador do educador remete ao vínculo entre professor-aluno. Não considerar esse vínculo traz complicações como desinteresse, bloqueios, baixa autoestima e fracasso na vida escolar do estudante. Segundo Pereira (2010), o ato de aprender depende do bom relacionamento de si com o outro. O professor/ensinante toma consciência de que o aluno/aprendente apresenta demandas cognitivas, afetivas, motoras e sociais. Desconsiderar algum desses aspectos pode comprometer o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Sendo assim, a psicopedagogia considera que é função do professor ser mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aprendente. Nessa vertente o PPP/EM estabelece como função do professor:

Zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; respeitar a diferença individual do aluno, considerando as possibilidades e limitações de cada um; dentro do seu espaço de trabalho (PPP/EM, 2010, p.37).

De acordo com o PPP/EM o professor tem a responsabilidade com a aprendizagem do indivíduo e não apenas com o ensino de conteúdos. Para tanto, o bom vínculo é elemento de grande influência no processo de ensino-aprendizagem, a interação entre

ensinante/aprendente contribui para que o professor (descubra) conheça em que nível de aprendizagem a criança se encontra.

A escola precisa desenvolver um trabalho que responda às necessidades dos alunos e não somente vise os resultados quantitativos. Para Gasparian (2010), a escola precisa lidar com a interdisciplinaridade, com a inter-relações dos saberes. Nesse sentido, a formação continuada do professor é relevante, já que a relação com o conteúdo, ensino e grupo escolar podem ser ressignificados para propiciar um novo paradigma de escola e novas formas de despertar o educando em seu processo de aprendizagem.

Por fim, a organização dessa sub-categoria possibilitou a constatação de correlações entre as concepções de dificuldades de aprendizagem e os saberes psicopedagógicos, as quais podem ser assim sintetizadas: a visão sistêmica de desenvolvimento humano, a necessidade de mediação/intervenção em consonância com o nível e necessidade do aluno, a compreensão interdisciplinar da atuação pedagógica e psicopedagógica. Dando continuidade ao estudo desta categoria, serão apresentadas a seguir as considerações acerca da segunda sub-categoria: *concepções de dificuldades de aprendizagem divergentes da vertente psicopedagógica*.

Concepções de dificuldades de aprendizagem divergentes da vertente psicopedagógica

Assim como foi possível constatar concepções convergentes à vertente psicopedagógica, foram identificadas também concepções que divergem dessa vertente. É o caso do entendimento acerca do processo de aprendizagem, avaliação, aprovação e reprovação.

Tem ocorrido uma elevação da quantidade de alunos que iniciam a 6ª série do ensino fundamental, em situação de semi-analfabetismo, ou seja, os alunos apresentam a não compreensão no momento de interpretar e de se relacionar com a escrita da língua portuguesa. E, muitos alunos que iniciam a 6ª série do ensino fundamental, apresentam o não entendimento das quatro operações básicas da matemática e também demonstram não ter apropriado noções fundamentais da tabuada (Pedagoga da EE).

Um dos fatores que contribui para este problema apontado pela pedagoga da EE é a falta de compreensão sobre a progressão continuada, cuja proposta é respeitar os diferentes ritmos e tempos de aprendizagem do sujeito. Segundo Souza (2007), a proposta de progressão continuada e supressão da repetência nas séries do ensino fundamental são aplicadas de modo

equivocado, uma vez que tem ocorrido a progressão automática do educando para as séries posteriores do ensino fundamental sem o devido trabalho com os potenciais e habilidades para aprender; faltam, portanto, uma mediação e uma estrutura sistema-escola que assessoro o aluno a ter condições de progredir nos estudos e não somente a passar de um ano para o outro do ensino fundamental. O modo que o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação são realizados na escola e a ausência do apoio correspondente à necessidade dos alunos em seus estudos, evidenciam que não existem princípios da Psicopedagogia para a investigação e compreensão das causas que originam as dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem ocorre por meio da prática do reforço escolar e de simulados.

Ações específicas da escola trabalham com ações pedagógicas vinculadas a projetos interdisciplinares como: aulas de reforço para alunos com dificuldade antes e após o horário; realização de simulados; diagnósticos (PPP/EE, 2011, p.11).

O entendimento de que a dificuldade de aprendizagem é solucionada com foco apenas no conteúdo é divergente da perspectiva psicopedagógica. Para a Psicopedagogia, o assessoramento dado à vida escolar do aluno com dificuldades na aprendizagem não é feito com referência em apenas um aspecto – as atividades de ensino que acontecem no cotidiano das aulas podem ser ressignificadas, por exemplo, pelo viés da interdisciplinaridade para melhorar o tratamento dado ao saber escolar. E os alunos também podem ser apoiados para que desenvolvam habilidades para apreender o objeto de conhecimento.

Pensar as questões de aprendizagem do ponto de vista da interdisciplinaridade é formar um caleidoscópio multifacetado de conhecimentos, porque além de envolver as questões, acima relacionadas, abrange também as questões de vários campos de saberes nele incluído - a de formação de professores, pois a escola é a primeira instituição a denunciar as dificuldades do aprendiz e, sem dúvida, é a principal responsável pelo grande número de crianças encaminhadas ao consultório por problemas de aprendizagem, pois é nela que os sintomas das dificuldades de aprendizagem emergem (GASPARIAN, 2010, p 130).

A concepção que se afasta da vertente psicopedagógica identifica as dificuldades de aprendizagem com base no rendimento e nas notas obtidas pelos alunos.

(...) as analistas, que atendem várias escolas, visitam a escola, e, fazem um levantamento das situações de baixo rendimento de aprendizagem, detectados estes dados, elas encaminham para a equipe pedagógica, e esta, encaminha a situação para os professores, e, estes professores ao cumprir o módulo II, referente a um horário para o reforço escolar, buscam inserir os alunos nesta proposta/horário de reforço escolar, que é extra-turno, ocorrendo antes ou depois do período de aula. (Pedagoga da EE).

Esse modo de entendimento acerca da dificuldade de aprendizagem não coaduna com a perspectiva psicopedagógica, uma vez que a psicopedagogia busca investigar a escola de modo mais abrangente, considerando as características do sujeito aprendente, do sujeito ensinante, assim como outras questões específicas do ambiente escolar.

Para responder à necessidade de rendimento do aluno é desenvolvido o PIP, cuja aplicação ressalta aspectos que se articulam às metas de avaliação externa, quais sejam a formação continuada de gestores e professores, o material didático, o apoio à gestão pedagógica de cada escola.

A Secretaria de Estado de Educação (SEE) se compromete a capacitar, de forma continuada, a Equipe Municipal do PIP, bem como os gestores, especialistas e professores das escolas. A SEE também fornecerá o material de apoio (didático-pedagógico, guias para alfabetizadores, diretores de escola, especialistas etc.). Além disso, continuará compartilhando a metodologia de avaliação do PROALFA com as Secretarias Municipais de Educação. Apoio do PIP aos municípios será focado em 2 áreas principais... Apoio Pedagógico: capacitação continuada da equipe pedagógica e gestora do PIP do município; material didático-pedagógico; apoio na formação continuada dos professores e especialistas; apoio à gestão pedagógica de cada escola com acompanhamento de visitas, com foco na sala de aula. Apoio Operacional: definição de metas e metodologia de avaliação externa; definição de perfil técnico-pedagógico da equipe do PIP municipal e orientação na seleção da equipe (MINAS GERAIS, 2012, p.14).

A ideia de aprendizagem focada no rendimento se afasta do entendimento de dificuldades de aprendizagem na vertente psicopedagógica à medida que são propostas ações de fora para dentro das instituições.

Como já foi pontuado em outro momento deste trabalho, o desenvolvimento do PIP na EE enfrenta aspectos dificultadores para atender alunos com dificuldades de aprendizagem,

(...) Entretanto, existem questões que dificultam este processo, pois existem casos de professores com quase 80 alunos, e, cada um com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, logo, o professor não tem condições de trabalhar com o reforço escolar individual deste grande número de alunos, e, ainda se apresenta casos que o professor fica aguardando o aluno comparecer

naquele horário marcado do módulo II e o aluno não comparece (Pedagoga da EE).

O professor que oferece o reforço escolar tende a possuir uma grande quantidade de alunos, o que inviabiliza o atendimento de todos, assim, não consegue uma sequência regular nas ações propostas. Dever-se-ia solucionar esses casos juntamente com a equipe pedagógica da escola, tendo de preferência um profissional específico para essa demanda. Além disso, o horário de módulo do professor não foi organizado visando o atendimento do reforço escolar. Ocorre, dessa forma, uma ação paliativa para resolver problemas de funcionamento da escola. Segundo Souza (2007), o mau funcionamento escolar tende a promover o fracasso para os envolvidos neste sistema, como os professores e alunos. Quando o aluno ou professor fracassa, por vezes está relacionado com o modo de organização precária do sistema escolar. A perspectiva psicopedagógica não está presente no entendimento de dificuldades de aprendizagem enfrentada por meio do reforço escolar, pois compreender a dificuldade de aprendizagem requer a análise das várias nuances que influem na aprendizagem, as condições de aprendizado do aluno, os modos de ensinagem do professor, a relação professor-aluno, aspectos físicos, econômicos e socioculturais da escola.

Quando existe esforço de criar parcerias para dar um assessoramento às dificuldades de aprendizagem dos alunos, este acontece com foco nos conteúdos. E ainda essa iniciativa enfrenta percalços, pois quando faltam professores é preciso substituí-los, o que compromete a sequência do trabalho e, conseqüentemente, os problemas dos alunos tendem a se agravar.

Uma proposta é organizada por meio da iniciativa das pedagogas do período da tarde, em colaboração com duas professoras não regentes de sala de aula, uma professora oferece reforço de matemática para alguns alunos com dificuldades nesta matéria, já a outra professora, que trabalha na biblioteca, esta oferece reforço de língua portuguesa para os alunos com dificuldades de aprendizagem nesta disciplina. O trabalho destas professoras tem sido um suporte para estas dificuldades de aprendizagem, apesar que nem sempre é possível atender os alunos, o que ocorre quando as professoras precisam substituir aulas de professores ausentes (Pedagoga da EE).

Logicamente que projetos como o PIP ou aulas de reforço indicam tentativas das instituições de atender os alunos e melhorar seu rendimento escolar, o que é um aspecto positivo. No entanto, essas ações não correspondem aos princípios que sustentam a vertente psicopedagógica. O olhar psicopedagógico remete a compreender as estruturas que o sujeito possui para aprender, ao estar em contato com o objeto do conhecimento. A ação

psicopedagógica busca identificar/mobilizar a construção de conhecimentos de modo significativo e singular para cada indivíduo.

Como já abordado anteriormente, uma intervenção na perspectiva do reforço escolar não corresponde aos pressupostos psicopedagógicos, uma vez que não há uma investigação acerca dos fatores determinantes da não aprendizagem (diagnóstico psicopedagógico) e as atividades propostas consistem em exercícios repetitivos, mecânicos e de treinamento. Segundo Fabrício; Cantos (2011), o diagnóstico na perspectiva psicopedagógica utiliza-se de instrumentos que propiciam a compreensão da singularidade do indivíduo. A realização dessa tarefa deve ser diversificada, pois não cabe aplicar as mesmas respostas para casos diferentes. É um trabalho que exige rever constantemente procedimentos, objetivos, paradigmas e com elevado grau de resiliência, devido ao fato que a estratégia boa para um indivíduo pode não ser boa para o outro.

A concepção de aprendizagem articulada ao rendimento e por meio do reforço escolar está presente no PPP/EE.

Os estudos de recuperação constituem oportunidades diversificadas e diferenciadas no processo de aprendizagem do aluno, tendo em vista a melhoria do seu rendimento escolar. As deficiências apresentadas pelo aluno no seu processo de aprendizagem serão detectadas através de avaliação contínua considerando os objetivos estabelecidos no plano curricular. A recuperação paralela de conteúdos visa detectar falhas no processo ensino-aprendizagem desenvolvido sob responsabilidade do professor. A prática da recuperação paralela será realizada: na sala de aula, feita pelo professor de conteúdo, que dará reforço e atenção individualizada aos alunos com baixo rendimento; e, através de estudos orientados, trabalhados e exercícios especiais (PPP/EE, 2011, p.40).

De acordo com o PPP da EE, as oportunidades ao longo do processo de aprendizagem do aluno precisam ser diversificadas e diferenciadas, o que pode levar a reconhecer o estilo de aprender de cada indivíduo. No entanto, a ênfase recai essencialmente na melhoria do rendimento escolar e não na formação de habilidades para aprender. O conteúdo é visto como a maior finalidade do ensino e não o desenvolvimento de estratégias e atitudes do sujeito, como as habilidades de base, as estratégias de pensamento e as habilidades metacognitivas, ideais para a conquista de autonomia de pensamento.

1.1. As habilidades de base constituem a análise, a inferência, a compreensão, a classificação, a síntese, a predição, etc.; 1.2. As estratégias

do pensamento representam operações conjuntas antes de serem realizadas, tais como solução de problemas, tomada de decisão, pensamento crítico, formação de conceitos, pensamento criador, que demandam mais coordenação entre elas do que habilidades de base; 1.3. As habilidades metacognitivas permitem dirigir e controlar as habilidades de base e as estratégias do pensamento em meio a operações, tais como planejamento, observação cuidadosa voltada para a ordenação do pensamento e a avaliação dirigida para o sujeito trazendo um olhar sobre o processo do seu pensamento (BOISVERT, 1999, p.2, apud PEREIRA, 2010, p.120).

Não foi possível constatar no segmento estadual a compreensão de que as dificuldades do aluno em seu processo de aprendizagem podem ser conflitos próprios do momento de apropriação do objeto de conhecimento.

Houve referência quanto à avaliação contínua do educando como fator que contribui para identificar o que pode ser melhorado ao longo do trabalho, porém a falta de abordagem da totalidade do processo enfatiza ou o professor ou o aluno. É preciso ter o cuidado de não culpabilizar um ou outro, pois quase sempre ocorre uma combinação de fatores que influi na questão.

Foi possível constatar que o segmento estadual é o que mais apresenta princípios que se divergem da vertente psicopedagógica e que não dispõe de profissionais com formação em psicopedagogia.

A escola não possui proposta com princípios da psicopedagogia e não existe a atuação do profissional/cargo psicopedagogo nas escolas estaduais (Pedagoga da EE).

Não existem profissionais com formação em psicopedagogia nesta escola, talvez se deva ao perfil de professores, mais conteudistas, quando buscam uma pós-graduação, é em sua área de conhecimento (Pedagoga da EE).

Sendo assim, torna-se mais comum o desenvolvimento de ações intervencionistas pautadas no reforço escolar e com ênfase no rendimento e média/nota dos alunos. Esse tipo de expectativa por parte da escola e do sistema encontra respaldo nas avaliações institucionais submetidas pelo Estado. Desse modo, verifica-se o aproveitamento dos alunos em função da classificação e divulgação de resultados.

Reafirmando o que se constatou na categoria anterior, o trabalho com as dificuldades de aprendizagem realizado nas escolas revela relações com os saberes psicopedagógicos principalmente nas EF e EP. Vale ressaltar também que somente nessas instituições existe um

espaço específico para atuação psicopedagógica, assim como um número maior de profissionais com formação em psicopedagogia.

Nas EE e EM o trabalho com as dificuldades de aprendizagem é realizado, principalmente, por meio do PIP, cujos princípios não correspondem à vertente psicopedagógica. Além do referido projeto, as escolas desenvolvem outras ações por iniciativa própria, como foi anteriormente apresentado.

Por fim, os dados analisados nesse capítulo levam a inferir que os saberes psicopedagógicos são mais evidentes nos espaços onde há um número maior de profissionais com formação em psicopedagogia, o que é um indicador de que a formação contribui para a realização de ações de natureza psicopedagógica, configurando assim a atuação psicopedagógica na cidade de Uberlândia. Nos locais onde existe o trabalho do psicopedagogo observou-se uma visão mais crítica e elaborada acerca das dificuldades de aprendizagem e ainda uma articulação entre os pressupostos teóricos e os procedimentos práticos. Nesse sentido há uma relação entre a prática psicopedagógica nas escolas e os pressupostos trabalhados no curso de especialização em psicopedagogia.

O trabalho de campo revelou como os diferentes sujeitos/espaços lidam com o conhecimento psicopedagógico, configurando novos saberes e práticas na abordagem de questões demandadas pela realidade. Dessa forma, a análise de dados ressaltou aspectos como: a importância de se considerar os níveis e modalidades de aprendizagem, a relação professor-aluno, a visão sistêmica e interdisciplinar dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, as ações de cunho preventivo no trabalho escolar, a diferença entre ação psicopedagógica e reforço escolar, dentre outros.

Os aspectos acima ressaltados serão retomados no próximo capítulo juntamente com a problematização e objetivos da pesquisa para assim compor as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa se propôs a abordar a constituição da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia–MG. Para tanto elegeu como campo de investigação uma IES, enquanto espaço de formação do psicopedagogo; a SRE e SME, instâncias gestoras do trabalho pedagógico nas escolas estaduais e municipais; e quatro instituições escolares, sendo uma de cada segmento, enquanto espaço de realização de ações psicopedagógicas. Os sujeitos da pesquisa foram os profissionais responsáveis pelo trabalho pedagógico (IES – diretor; SRE e SME – coordenadores pedagógicos; EE e EM – pedagogo; EF – psicólogo; EP – psicopedagoga). A pesquisa se orientou por meio da abordagem qualitativa, sendo obtidos significados dos diferentes aspectos deste estudo. Para tanto, foi utilizado o estudo de caso que permitiu inserção no contexto de informações acerca da constituição da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia. Os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada e a análise documental. A partir da problematização da pesquisa e dos objetivos propostos, a organização e interpretação dos dados ocorreram por meio de três categorias de análise: o espaço de formação do psicopedagogo na cidade de Uberlândia, a configuração da atuação psicopedagógica no âmbito de escolas públicas e privadas e a relação entre as concepções de dificuldades de aprendizagem e os saberes psicopedagógicos.

A pesquisa revelou que existe uma correlação entre os princípios trabalhados no Curso de Especialização em Psicopedagogia da IES e a atuação do psicopedagogo nos espaços que contam com esse profissional ou com alguém com formação em psicopedagogia. É importante acrescentar que o espaço de formação do psicopedagogo é organizado por meio de disciplinas abordadas de forma inter e transdisciplinar. Esta abordagem permite um olhar sistêmico sobre aprendizagem e desenvolvimento humano. Ressalta-se que os aspectos de formação apresentados se coadunam com os conhecimentos e práticas que foram encontrados nas instituições com presença de atuação psicopedagógica. Segundo Bossa (2000) apud Côrtes; Rausch (2009, p. 3807), “a questão da formação do psicopedagogo assume um papel de grande importância na medida em que é a partir dela que se inicia o percurso para a formação da identidade desse profissional”. O psicopedagogo vai adquirindo a sua identidade profissional à medida que está atuando e não há um modelo padronizado de atuação, conforme constatou-se nos diferentes campos da pesquisa.

A grande procura e interesse por cursos de psicopedagogia, a regularidade de oferta na IES e a baixa evasão provocam um acréscimo de psicopedagogos nas instituições escolares.

Acredito que a Psicopedagogia tem ganhado espaço nos meios educacionais brasileiros, pois os profissionais buscam cada vez mais subsídios para poder melhorar sua prática e assim poder alcançar com responsabilidade e comprometimento os estudantes que estão em nossas escolas e não conseguem aprender (CÔRTEZ; RAUSCH, 2009, p. 3809).

As dificuldades de aprendizagem e a intenção de aperfeiçoar a prática têm levado muitos profissionais, professores, pedagogos, psicólogos, coordenadores de ensino e diretores a buscarem a sustentação na área da Psicopedagogia, a qual aponta respostas às demandas do processo de ensino-aprendizagem vivenciado nos contextos escolares. Diante disso, prevalecem os cursos de especialização *lato sensu* como espaço de formação do psicopedagogo na cidade de Uberlândia. Ao longo da presente pesquisa, verificou-se que a formação psicopedagógica socializa conhecimentos, experiências e estratégias no intuito de solucionar os desafios da instituição escolar quanto ao fracasso escolar e prevenção das dificuldades de aprendizagem; esta articulação teórico-prática foi observada nos espaços que possuem a atuação psicopedagógica.

O campo que não dispõe de profissionais com formação em psicopedagogia e não contam com espaço específico de atendimento ao aluno com dificuldades de aprendizagem tende a não ter proposta de trabalho na perspectiva psicopedagógica, fato observado principalmente na EE. Nesse sentido a pesquisa demonstrou que os segmentos públicos, municipal e estadual, em sua maioria não desenvolvem ações na vertente psicopedagógica. Como exceção, apenas uma escola pública municipal possui projeto de intervenção psicopedagógica devido a parcerias de trabalho entre SME e UFU. Estes espaços possuem o PIP como principal proposta. A rede municipal recebe ainda a colaboração de intervenções externas como dos programas Acelera e Se Liga, do Instituto Ayrton Senna. Já a rede estadual de ensino, além de desenvolver o PIP, também realiza o PAV. Como meio de intervir em situações de dificuldades de aprendizagem, identificadas principalmente através do baixo rendimento, os segmentos municipal e estadual realizam trabalhos de reforço dos conteúdos de ensino.

A EF e a EP propiciaram compreensões sobre a configuração da atuação psicopedagógica no âmbito escolar. Foi possível identificar as seguintes ações de natureza psicopedagógica: a investigação das condições de aprendizagem, o respeito aos diferentes tempos e níveis de aprendizagem, a importância do diálogo como orientação do processo de

aprendizagem, o olhar e a escuta psicopedagógica ao avaliar e observar aluno, a importância do vínculo entre professor-aluno, o reconhecimento quanto ao momento de desenvolvimento do sujeito, sua relação com o contexto (abordagem sistêmica do desenvolvimento).

Nos espaços onde existe o trabalho do psicopedagogo ficou evidente o olhar interdisciplinar para apreender a complexidade do ato de aprender e ensinar. Na presente pesquisa o entendimento da Psicopedagogia Institucional/Escolar, é mais comum nas EF e EP, as quais apresentaram vários profissionais com formação em Psicopedagogia. Nesses segmentos foi possível constatar ações preventivas, inclusive com orientação às famílias e aos professores sobre o modo de aprender do educando.

Colocar em evidência o trabalho da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia pode contribuir para que essa área possa ser reconhecida e valorizada pelas autoridades competentes e, com isso, criar possibilidades para que a atuação nesse campo possa abranger todas as escolas de diferentes segmentos do ensino público. Na cidade de São Paulo, por exemplo, existe regulamentação para o psicopedagogo atuar nas escolas: a finalidade do trabalho é a de solucionar situações de dificuldade de aprendizagem e otimizar o ensino proposto nas escolas,

A ABPp congratula-se com todos os psicopedagogos por mais esta importante conquista. O prefeito Fernando Haddad (PT) sancionou lei que vai implementar a figura do psicopedagogo na Rede Municipal de Educação de SP. A lei, de autoria do vereador Antônio Goulart (PSD), foi publicada na edição de 25/04/2013, no "Diário Oficial da Cidade de São Paulo". De acordo com esta lei, a assistência psicopedagógica terá como objetivo diagnosticar, intervir e prevenir problemas de aprendizagem em alunos de instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental (ABPp, 2013).

A atuação do psicopedagogo colabora para redimensionar o espaço escolar na relação com os saberes ensinados. Sendo assim, ampliar o espaço da Psicopedagogia Institucional/Escolar é relevante, pois em locais que possuem este trabalho percebe-se um olhar contextualizado com o ensino da escola e mais crítico acerca das concepções de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem, conforme a pesquisa revelou em relação às EF e EP. O professor é valorizado na função de mediação e o aluno reconhecido em sua autonomia e autoria para aprender. As questões do espaço escolar, como o currículo, a avaliação, os métodos de ensino, são compreendidos de modo flexível e articulado à realidade, na intenção de propiciar o ato de aprender tanto do aluno como do professor. Logo, tais ações colaboram para a prevenção do fracasso escolar.

Na EE, o trabalho de reforço de conteúdos para intervir nos casos de dificuldades de aprendizagem tem por referência o processo de avaliação mais quantitativo e menos qualitativo. Existe uma explícita dicotomia entre o que é certo e o que é errado, os conflitos inerentes ao processo de aprendizagem não são considerados como questões próprias do desenvolvimento humano. Assim como na EE, a EM desenvolve o PIP com foco no conteúdo.

A relação entre as concepções de dificuldades de aprendizagem e os saberes psicopedagógicos foi vislumbrada nas EF, EP e EM, onde constatou-se: a visão sistêmica e interdisciplinar para revelar o motivo da não aprendizagem; o olhar psicopedagógico articulador dos processos de desenvolvimento e aprendizagem; o respeito aos diferentes tempos de desenvolvimento do educando; a autonomia e autoconhecimento do sujeito para aprender; a observação psicopedagógica; o vínculo professor-aluno e a mediação do trabalho pedagógico. A pesquisa demonstrou que estes espaços buscam melhor entendimento da definição de aprendizagem e de dificuldade de aprendizagem. Os aspectos apontados ajudam a compreender: o desenvolvimento e as condições do educando para novos aprendizados; a relação do indivíduo com o objeto de conhecimento e com o outro; os modos de ensinagem do professor; as condições sociais do ambiente escolar e familiar. Essa compreensão contribui para atuação preventiva do fracasso escolar.

A partir dessas constatações, inferiu-se que a constituição da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia-MG não está configurada de modo homogêneo nas escolas, a atuação psicopedagógica ocorre de forma específica em cada instituição escolar, sendo menos presente nas diretrizes dos sistemas de ensino. Entretanto, foram identificados trabalhos dedicados a restituir o sujeito de condições para aprender.

Cada instituição se organiza conforme sua realidade. Na EF tivemos proposta de trabalho psicopedagógico por meio do setor de Psicologia Escolar, Psicopedagogia e Educação Especial, no qual são realizadas atividades diversificadas conduzidas por psicólogos e psicopedagogos (oficinas psicoeducacionais; orientações aos pais; orientação aos alunos; intervenções em salas de aula; reuniões com professores; avaliação psicopedagógica).

A EP desenvolve ações psicopedagógicas por meio do setor de Orientação Escolar conduzido pelo pedagogo/psicopedagogo, ou seja, existe a oferta de espaço próprio e profissional específico para atendimento deste setor. As atividades de natureza psicopedagógica realizadas por este espaço buscam a compreensão do aluno com foco na aprendizagem e de modo articulado com a produção de conhecimento do âmbito escolar,

também se desenvolve orientação às famílias e aos professores de modo a esclarecer quanto aos diferentes tempos de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno.

A EM desenvolve o PIP contando com espaço organizado e profissional específico (professor) para o atendimento na instituição. Na escola existe também um projeto de intervenção psicopedagógica, em parceria com a UFU.

Na EE o desenvolvimento do PIP é diferente, pois não há um espaço próprio e nem um profissional específico para o atendimento. As ações de reforço escolar ocorrem no horário de módulo II do professor, o que compromete a regularidade da proposta, normalmente voltada para um grande número de alunos. Não observou-se trabalho específico de natureza psicopedagógica.

Por fim, tendo em vista as possibilidades de contribuição da psicopedagogia para a instituição escolar, as ações de natureza psicopedagógica em Uberlândia ainda são incipientes. Faz-se necessário uma maior visibilidade ao campo de conhecimento psicopedagógico institucional/escolar na cidade, o que implica em um processo de luta para regulamentação da atuação psicopedagógica nas escolas. Essa conquista tende a redimensionar o espaço escolar enquanto locus de produção de conhecimento e construção de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALEVATO, H. A Psicopedagogia e Suas Abordagens: Convite à Reflexão. **Construção Psicopedagógica**, v.9, n. 7, p. 28-43, 2004.

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Psicopedagógica**. São Paulo, v. 13, n.10, 2005. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542005000100004&script=sci_arttext > Acesso em: 28 mai. 2013.

ALVES, L. ; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n83/13.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2013.

ALVES, G. L. História das idéias pedagógicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.13, n.37, p. 173-178, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100016&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 jun. 2013.

ANDRADE, M. S. A. Rumos e diretrizes dos cursos de psicopedagogia; análise crítica do surgimento da psicopedagogia na América – Latina. **Cadernos de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 3, n. 6, jun. 2004. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>>. Acesso em: 26 nov. 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3ª ed. Brasília: Editora Liber Livro, 2008.

ARBEX, C. Um olhar psicopedagógico para a relação professor-aluno atravessada por mitos culturais: implicações na prática educacional. **Construção Psicopedagógica**. São Paulo, v. 15, n. 12, p. 72-87, dez. 2007. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v15n12/v15n12a06.pdf> >. Acesso em: 29 mai. 2013.

ABPp. **Regulamentação**. Disponível em: < <http://www.abpp.com.br/apresentacao.htm>>. Acesso em: 06 mai. 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. RETO, L. A; PINHEIRO, A. (trad.). São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSEDAS, E. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Porto Alegre. Editora Artes Médicas, 1996.

BOFF, L. **A Águia e a Galinha**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Portugal: Porto, Editora, 1994.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**: Contribuições a partir da prática. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. A emergência da Psicopedagogia como ciência. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, n. 25(76), p.43-48, 2008. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/revista/76/A%20emerg%C3%Aancia%20da%20psicopedagogia%20como%20ci%C3%Aancia.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2013.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M (Orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CASARIN, N. E. F.; RAMOS, M. B. J. Família e aprendizagem escolar. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 24, n. 74, p. 182-201, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n74/v24n74a09.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2013.

CASTRO, A. L. M. B. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v.23, n. 70, p. 49-61, 2006. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000100007&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 29 mai. 2013.

CHAMAT, L. S. J. **Técnicas de Diagnóstico Psicopedagógico**. São Paulo: Vetor Editora, 2004.

COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 193-214.

CÔRTEZ, A.R.F.B; RAUSCH, R. B. O estado do conhecimento acerca da Psicopedagogia Escolar no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE III, ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9, 2009, PUC PR. **Anais...** Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3172_1632.pdf. Acesso em: 01 jul. 2013.

DUSI, M. L. H. M.; NEVES, M. M. B. D. J.; ANTONY, S. Abordagem Gestáltica e Psicopedagogia: um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola. **Paidéia**. Ribeirão Preto-SP, v.16, n.34, p. 149-159, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a03.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2013.

FABRICIO, N. M. D. C.; CANTOS, P. V. V. Diagnóstico- intervenção- perspectivas: atuação da escola inclusiva. **Construção Psicopedagógica**. São Paulo, v.19, n.19, p. 112-121, 2011. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v19n19/09.pdf>> Acesso em: 02 jun. 2013.

FAGALI, E. Q. “Por que” e “ Como” Psicopedagogia Institucional?” **Revista de Psicopedagogia**, v.46, n . 17, p. 37-41, 1998.

_____. Diferentes instâncias do aprender e influências do contexto cultural: Uma abordagem fenomenológica eco-sistêmica. **Revista Construção Psicopedagógica**, v.9, n . 12, p. 44-49, 2004.

FINI, L.D.T. Rendimento escolar e psicopedagogia. In: SISTO, F.F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T.; SOUZA, M. T. C. C.; Brenelli, R. P.; (Orgs). **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 64-76.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FONSECA, S. A. A Formação do Psicopedagogo: Análise e Reflexão. **Revista de Psicopedagogia**, v. 28, n. 13, p. 19-22, 1994.

FONTES, M. A. **Psicopedagogia e Sociedade**: história, concepções e contribuições. São Paulo: Vetor, 2006.

GASPARIAN, M. C. A psicopedagogia institucional sistêmica. In: POLITY (Org.). **Psicopedagogia**: Um enfoque sistêmico. São Paulo: Empório do Livro, 2004.

_____. A interdisciplinaridade como metodologia de trabalho nas questões de aprendizagem e a construção do conhecimento da escola e da família. **Construção Psicopedagógica**. São Paulo, v.18, n.16, p. 129-150, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n16/v18n16a11.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2013.

GRIZ, M. G. S. Olhar e escuta psicopedagógica na clínica. **Revista de Psicopedagogia**, v. 42, n. 16, p. 29-31, 1997.

_____. Psicopedagogia: um conhecimento em contínuo processo de construção. **Revista Construção Psicopedagógica**, v.8, n. 8, p. 47-62, 2004.

_____. **Psicopedagogia: um conhecimento em contínuo processo de construção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 65-79.

_____. O caminho para a transdisciplinaridade. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v.23, n.70, p. 77-80, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n70/v23n70a10.pdf>> . Acesso em: 06 mai. 2013.

GUARIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 30.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Programa Acelera Brasil**. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_acelerabrasil.asp>. Acesso em: 10 jul. 2013.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Programa Se Liga**. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_seliga.asp>. Acesso em: 10 jul. 2013.

KAUARK, F. D. S.; SILVA, V. A. D. S. Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v.25, n.78, p. 264-270, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v25n78/v25n78a09.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2013.

LEMES, N. M. A. **O Projeto de Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem “ADA” na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia**. O que sua história nos conta? 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

MASINI, E. F. S. Formação profissional em Psicopedagogia: embates e desafios. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v.23, n.72, p. 248-259, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n72/v23n72a09.pdf>> . Acesso em: 01 jun. 2013.

MINAS GERAIS. **Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo Municipal**. [Minas Gerais, 2012]. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip/pip_municipal.pdf> Acesso em: 10 jul. 2013.

MENDES, M. H. Psicopedagogia: uma identidade em construção. **Construção psicopedagógica**. São Paulo, v. 14, n. 11, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 03 jul. 2013.

MIRANDA, M. I. **Psicopedagogia I**. Coleção Pedagogia a Distância UFU/UAB. Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, 2011. 50p.

MOROZ, M; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O Processo de Pesquisa: Iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

NASCIMENTO, M; TISO, W. **Coração de Estudante**. Manaus – AM: Fabricado e distribuído pela Microservice Tecnologia Digital da Amazônia LTDA, 1998. 1 CD. Faixa 13 (3min 53s).

NOFFS, N. D. A. **Psicopedagogo na rede de ensino: a trajetória institucional de atores-autores**. São Paulo: Elevação, 2003.

OLIVEIRA, J. P; SANTOS, S. A.; ASPILICUETA, P.; CRUZ, G. C. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 18, n. 1, p. 93-112, jan. mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a07v18n1.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

PEREIRA, D. S. D. C. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção Psicopedagógica**. São Paulo, v.18, n. 16, p. 112-128, jun. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n16/v18n16a10.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2013.

PERES, M. R. Psicopedagogia: Aspectos históricos e desafios atuais. **Revista de Educação, PUC**. Campinas, v. 3, n.5, p. 41- 45, nov. 1998.

PONTES, I. A. M. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 27, n. 84, p. 417-427, 2010. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a11.pdf>> Acesso em: 28 mai. 2013.

PORTELLA, F. O.; HICKEL, N. K. Psicopedagogia no cotidiano escolar: impasses e descobertas com o ensino de nove anos. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v.27, n.84, p. 372-384, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a07.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2013.

PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional**: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

PPC/ IES. Uberlândia: [s.n.], 2012.

PPP/ EE. Uberlândia: [s.n], 2011.

PPP/ EF. Uberlândia: [s.n], 2011.

PPP/ EM. Uberlândia: [s.n], 2010.

REGO, T. C. **VYGOTSKY**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 14^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. SILVA, M. A. F (trad.). São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ROCHA, R. **Admirável mundo louco**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

RUBINSTEIN, E. Da reeducação para a psicopedagogia: um caminhar. In: _____(Org.). **Psicopedagogia**: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 15-34.

SAMPAIO, S. **Dificuldades de aprendizagem**: A psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

SANTOS, L; MOTTA, N. **Como uma Onda**. Manaus – AM: Produzido no Pólo Industrial de Manaus pela Sonopress – Rimo da Amazônia Indústria e Comércio Fonográfico LTDA, 2004. Encarte CD. Faixa 16. Canto.

SILVA, J. R. S; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-13, jul. 2009. Disponível em: <[http:// www.rbhcs.com](http://www.rbhcs.com)>. Acesso em : 26 nov. 2012.

SOUZA, B.D. P. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. In: _____(Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 241-278.

SOUZA, M. P. R. D. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: A medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes:** Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 57 - 67.

SZYMANSKI, H. Entrevista Reflexiva: Um Olhar Psicológico sobre a Entrevista em Pesquisa. In: ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A Entrevista Na Pesquisa em Educação:** A Prática Reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 9-61.

TEIXEIRA, S.R.O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca:** implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. 2ed. RJ: Wak Editora, 2012.

VASCONCELLOS, C. D. S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

ANEXO 1

Roteiro de Entrevista com Diretor da IES

- 1) Em que ano teve início o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia da IES?
- 2) Como transcorreu o surgimento do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia da IES?
- 3) Quantas turmas foram formadas no referido curso?
- 4) Existe demanda para Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia na IES?
- 5) Qual o nível de evasão do curso?
- 6) Como está organizado o Projeto Pedagógico do Curso (carga horária, componentes curriculares, corpo docente, coordenação, etc)
- 7) O Projeto Pedagógico do curso contempla disciplinas que respaldam a atuação psicopedagógica no cotidiano escolar?
- 8) Em sua opinião o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia da IES contribui para constituição identitária do psicopedagogo institucional/escolar na cidade de Uberlândia? Justifique.
- 9) Tem algum ponto ou aspecto importante sobre o assunto que você gostaria de acrescentar?

ANEXO 2

Roteiro de Entrevista com Coordenadores da SME - SRE

- 1) Existe algum projeto ou proposta da rede municipal/estadual em desenvolvimento para atender aos alunos que supostamente apresentam problemas/dificuldades no processo de aprendizagem? Em caso positivo, fale a respeito.
- 2) Caso a rede desenvolva algum projeto ou proposta para atender esses alunos, existem relações entre os princípios que sustentam a proposta e os conhecimentos do campo da psicopedagogia?
- 3) Como as instituições escolares da rede municipal/estadual atendem aos alunos que supostamente apresentam problemas/dificuldades no processo de aprendizagem?
- 4) Existe por parte da rede orientações aos professores para atuarem junto aos alunos com dificuldades? Em caso positivo, fale a respeito.
- 5) Tem algum ponto ou aspecto importante sobre o assunto que você gostaria de acrescentar?

ANEXO 3

Roteiro de Entrevista com pedagogos, psicólogo e psicopedagogo das escolas

1. A escola desenvolve algum projeto ou proposta para atender aos alunos que supostamente apresentam problemas/dificuldades no processo de aprendizagem? Em caso positivo, fale a respeito.
2. Caso a escola desenvolva algum projeto ou proposta para atender esses alunos, existem relações entre os princípios que sustentam a proposta e os conhecimentos do campo da psicopedagogia?
3. Na escola existem educadores (professores, pedagogos, coordenadores) com formação em psicopedagogia?
4. Em sua opinião, os conhecimentos oriundos da psicopedagogia podem contribuir para atuação junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem? Justifique.
5. Tem algum ponto ou aspecto importante sobre o assunto que você gostaria de acrescentar?

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: A Constituição da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria Irene Miranda (orientadora) e Katiane Braga da Silva Martins. Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar a constituição da psicopedagogia escolar na cidade de Uberlândia-MG. Deste modo, **objetivos específicos foram delineados**: Mapear quais são os tipos de ações educativas de escolas da rede pública e privada da cidade de Uberlândia – MG que envolvem os saberes psicopedagógicos (por ações educativas entendemos o ensino em sala de aula, a recuperação paralela e o atendimento com pedagogo ou psicopedagogo institucional/escolar); analisar de que modo o discurso dos sujeitos da pesquisa revelam as possíveis relações e contribuições entre os saberes psicopedagógicos e os casos de dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar; caracterizar a atuação do psicopedagogo escolar em Uberlândia. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Katiane Braga da Silva Martins, **no dia/ mês / ano, às _____, em entrevista já agendada, no local _____, com _____**. Você, sujeito participante da pesquisa proposta, será submetido ao instrumento da entrevista individual. Assim, serão coletadas informações relevantes acerca da constituição da área da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia, fato em que os dados serão analisados na perspectiva da pesquisa qualitativa, deste modo, se valoriza o suscitar de reflexões acerca do contexto em que o conhecimento é investigado. Na realização da entrevista individual, poderá ocorrer gravações de áudio, caso autorize, e após a transcrição das gravações para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos por meio da pesquisa proposta são mínimos, considera-se uma hipótese, porém, bastante remota, de alguém próximo a sua área de atuação, fazer alguma relação de identificação com a sua pessoa, devido as informações de contexto. E, os benefícios para esta pesquisa, por meio da sua contribuição, serão o de possibilitar informações que explicam sobre as principais características das possíveis atuações da Psicopedagogia Institucional/Escolar na cidade de Uberlândia, ou seja, como os seus fundamentos, métodos e técnicas são mobilizados no trabalho escolar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma

via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Katiane Braga da Silva Martins (8851-5965, 239-4412 – trabalho, 3211-7282 – residencial, e-mail: katbgmartins@yahoo.com.br), instituição vinculada à pesquisa: Universidade Federal de Uberlândia, João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, pós-graduação de Mestrado em Educação, linha de Saberes e Práticas Educativas, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4212. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131.

Uberlândia, _____ de _____ de (ano)

Katiane Braga da Silva Martins

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO 5

Autorização do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG	
--	--

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTITUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL/ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA - MG

Pesquisador: Maria Irene Miranda

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 09262112.3.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 153.322

Data da Relatoria: 23/11/2012

Apresentação do Projeto:

Este trabalho tem o objetivo de identificar a configuração da psicopedagogia escolar na cidade de Uberlândia-MG. E, como objetivos específicos, são delineados: Identificar quais são os tipos de ações educativas de escolas da rede pública e privada da cidade de Uberlândia - MG que revelam relação com os saberes psicopedagógicos; analisar as possíveis relações e contribuições entre os saberes psicopedagógicos e os casos de dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar; caracterizar a atuação do psicopedagogo escolar em Uberlândia e contribuir com os estudos da área da psicopedagogia institucional/ escolar. Nesse sentido, compreender a constituição da psicopedagogia institucional/ escolar na cidade de Uberlândia, também possibilita o suscitar de considerações acerca da prática psicopedagógica, no que se refere a necessidade de um cuidado apurado com as concepções e procedimentos no modo de compreender e lidar com a criança em formação, sendo importante oferecer-lhe uma mediação adequada para que esta criança possa se desenvolver e também aprender significativamente no contexto da educação escolar. Assim, esta noção de mediação deve indicar aos profissionais da psicopedagogia institucional e escolar, a necessidade de refletir sobre como se constitui o vínculo do adulto com a criança em fase de escolarização. E a psicopedagogia concebe que não há apenas uma causa que origina a dificuldade de aprendizagem, é preciso uma interpretação que considera vários elementos que integram uma questão, pois ambos interferem uns aos outros em uma mesma análise: o contexto sócio - histórico e cultural (escola, família, sociedade), níveis de desenvolvimento e modalidades para aprender, o desejo e vontades do sujeito para aprender e as

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

João Luiz de Faria Faria

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



habilidades e conhecimentos já adquiridos em seu percurso, e, estes elementos possibilitam suscitar novas apreensões acerca das possíveis intervenções psicopedagógicas no ambiente escolar, para então, indicar como a psicopedagogia

institucional e escolar se configura por meio de: seus teóricos de referência, de seus fundamentos, de seus métodos e de suas técnicas de atuação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Identificar a configuração da psicopedagogia escolar na cidade de Uberlândia-MG.

Objetivo Secundário: Identificar quais são os tipos de ações educativas (ensino em sala de aula, ensino nos momentos de recuperação paralela, atendimento com pedagogo ou psicopedagogo institucional/escolar) de escolas da rede pública e privada da cidade de

Uberlândia - MG que revelam relação com os saberes psicopedagógicos; analisar as possíveis relações e contribuições entre os saberes psicopedagógicos e os casos de dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar; identificar quais são os profissionais da educação em escolas de Uberlândia que tem utilizado dos saberes psicopedagógicos para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos; caracterizar a atuação do

psicopedagogo escolar em Uberlândia e contribuir com os estudos da área da psicopedagogia institucional/escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "são mínimos, considera-se uma hipótese, porém, bastante remota, de alguém próximo a área de atuação dos entrevistados da pesquisa, fazerem alguma relação de identificação com a pessoa entrevistada, devido as informações de contexto. Mas, nós da equipe de trabalho, nos comprometemos em manter o sigilo absoluto em relação aos entrevistados, participantes da pesquisa."

Benefícios:

E, os benefícios para esta pesquisa, por meio da sua contribuição, serão o de possibilita indícios que explicam sobre as principais características

das possíveis atuações da Psicopedagogia Institucional/Escolar, quando existirem. Deste modo, propicia-se o vislumbrar de aspectos dos possíveis

trabalhos da Psicopedagogia Institucional e Escolar em contexto escolar da cidade de Uberlândia, ou seja, como os seus fundamentos, métodos e técnicas são mobilizados no trabalho escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem delineada, com objetivos claros e definidos e metodologia adequada a esses objetivos.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

Ass. Luiz de Sen Fushiki

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Investigação relevante do ponto de vista social e acadêmico-científico, na medida em que busca examinar a configuração da psicopedagogia escolar na cidade de Uberlândia-MG.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos devidamente apresentados (TCLE, Termo de Compromisso da Equipe Executora, Solicitação de autorização para realização da pesquisa, autorizações de todas as instâncias onde a pesquisa será realizada).

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final: julho de 2013.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Orientações ao pesquisador :

¿ O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

¿ O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.

¿ O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária ¿ ANVISA ¿ junto com seu

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

Jan Figueiredo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista no cronograma do projeto, conforme norma.

UBERLÂNDIA, 25 de Novembro de 2012

Sandra Terezinha de Farias Furtado

Assinador por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br