

PSICOPEDAGOGIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

MIRELLA LOPEZ MARTINI

Departamento de Psicologia
Universidade Federal de São Carlos

RESUMO

A Psicopedagogia é uma área de atuação marcada pela diversidade em relação aos profissionais que nela atuam. Verificam-se diferenças na formação, atuação e identidade dos mesmos, levando a Psicopedagogia a estar ainda em processo de construção e delimitação de seus aspectos teóricos e práticos.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia; Dificuldades de Aprendizagem; Psicologia Escolar.

ABSTRACT

Psychopedagogy is an area of marked performance by the diversity in relation to the professionals who perform in it. Differences are checked in the formation, performance and identity of the same ones, taking Psychopedagogy to be still in process of construction, and delimitation of its theoretical and practical aspects.

KEY-WORDS: Psychopedagogy; Difficulties of Learning; School Psychology

INTRODUÇÃO

Independentemente da abordagem teórica utilizada para se compreender o homem e seu desenvolvimento, um fato é inegável: desde que nasce, o ser humano está constantemente exposto aos processos de aprendizagem. O homem aprende a andar, a falar, a reconhecer pessoas e objetos, a se relacionar, a brincar e, fundamentalmente, o ser humano aprende a aprender.

É precisamente pela aprendizagem que o ser humano se constrói. Este processo de construção/reconstrução, adquire significados diversos em função das características próprias do indivíduo, como também do contexto, da cultura, da família e da escola em que está inserido. O processo de aprendizagem pode ser positivo, prazeroso e eficaz mas, por outro lado, o inverso pode ocorrer, e o aprender torna-se uma dificuldade e um desprazer.

A compreensão deste indivíduo que aprende e por meio desta aprendizagem se constrói enquanto sujeito é, para Rubinstein (1987), a proposta da psicopedagogia. Neste sentido, o psicopedagogo é um profissional com o olhar diretamente voltado para o processo de aprendizagem do ser humano, com todas suas implicações psicológicas, pedagógicas, biológicas e sociais. É também o profissional que busca não apenas reduzir ou eliminar os problemas no processo

de ensino-aprendizagem, mas também o que permite ao aluno aprender e se desenvolver dentro de suas possibilidades máximas (Scoz, et al., 1998).

A Psicopedagogia como uma profissão relativamente recente tem buscado, ao longo dos anos, uma definição da sua formação, atuação e identidade. Alguns profissionais defendem a regulamentação da profissão do psicopedagogo, num processo que teve início em 1988 e se encontra em andamento na Câmara dos Deputados Federais. Para esses autores, o psicopedagogo seria o profissional capaz de uma reforma no sistema educacional brasileiro, tendo em vista que sua formação e prática baseiam-se em conhecimentos multidisciplinares, que permitem uma análise e intervenção no projeto educacional brasileiro, a partir de uma visão integral do aluno (Scoz et al., 1998).

No entanto, autores brasileiros e mesmo de países como Portugal, França, Canadá e Cuba já debateram a questão do trabalho psicopedagógico e se mostraram contrários à regulamentação da profissão. Acreditam que a especialização de psicólogos e pedagogos no campo da psicopedagogia lhes permite estar em condições de uma atuação psicopedagógica específica. Defendem que, muito mais que buscar a criação de uma nova profissão, os profissionais ligados à educação devem investir suas forças para que todas

as crianças e jovens brasileiros tenham direito a uma educação de qualidade (Guzzo, 1998).

Assim sendo, levando-se em consideração a situação problemática da realidade educacional brasileira, marcada pela necessidade cada vez maior de serviços de atendimentos psicopedagógicos, as discussões acerca da regulamentação, formação, atuação e identidade do psicopedagogo, bem como os proeminentes avanços nas pesquisas da área, buscou-se, na elaboração deste trabalho, organizar de forma clara, ainda que concisa, alguns elementos fundamentais para a compreensão da psicopedagogia e de seus aspectos teóricos e práticos.

Espera-se que este trabalho possa não apenas subsidiar as discussões sobre a psicopedagogia como também oferecer um panorama geral do desenvolvimento desta profissão no Brasil.

O FRACASSO ESCOLAR NA REALIDADE BRASILEIRA

O sistema educacional brasileiro tem sido representando, ao longo dos anos, pelo fracasso escolar, um fenômeno multideterminado e o maior responsável pelas dificuldades de acesso e permanência dos alunos na escola (Fini, 1996; Carvalho, 1997; Brasil, 1997). De acordo com Patto (1990), o fracasso escolar é um processo historicamente construído e sua análise revela diversas teorias e concepções que buscaram explicar e justificar o fracasso escolar e os problemas e/ou dificuldades de aprendizagem. Quais fossem essas teorias, a compreensão dos problemas educacionais centravam-se nos aspectos sócio-cognitivos e afetivos do aluno e da sua família, determinando uma forma de análise do processo de ensino - aprendizagem que excluía elementos fundamentais deste processo, tais como: a escola e os seus professores (Machado, 1997).

De acordo com Silva, Munõz e Cursino (1987, *apud* Rubinstein, 1987) há uma tendência à patologização e psicologização das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar pelos profissionais da educação, resultando, por sua vez, na conversão de problemas de ensino em problemas de aprendizagem. Pesquisas revelam que fatores como: QI baixo, subnutrição, imaturidade, falta de preparo, problemas emocionais, abandono, falta de ajuda dos pais, falta de condições econômicas, desorganização familiar, entre outros fatores, são utilizados por educadores como causas do fracasso escolar (Leite, 1988; Mello, 1993; Almeida et al., 1995; Neves e Almeida, 1996).

No entanto, não há provas de que esses problemas físicos, biológicos e psicológicos sejam responsáveis pelas reprovações no Ensino Fundamental. Existem, sim, evidências sólidas de que

alunos que fracassam na escola não são de modo algum incapazes de raciocinar e aprender (Almeida et al., 1979; Gatti et al., 1981). Portanto, constitui-se um erro e uma injustiça culpar o aluno em todos os casos de insucesso escolar. Como menciona Fini (1996), é fundamental que cada caso de dificuldades no processo de ensino - aprendizagem seja analisado de forma crítica e abrangente, levando-se também em consideração os aspectos políticos e filosóficos da educação, a situação da escola e a responsabilidade dos professores.

Contudo, permanece ainda a tendência de se localizar o fracasso escolar no aluno. Se houve problemas no processo de ensino-aprendizagem, é ao aluno que se culpa. É o aluno que não aprendeu (Collares e Moysés, 1992, 1995). De acordo com Boruchovitch (1993, 1995) e Boruchovitch e Martini (1997), com o acúmulo de fracassos escolares o aluno acaba por usar estratégias ego-defensivas e, com isso, distancia-se cada vez mais do seu processo de aprender.

Em consequência, estabelecem-se níveis altos de reprovações escolares e dificuldades de aprendizagem (Brasil, 1997), cresce o número de clínicas e serviços de atendimento psicopedagógico, bem como de pesquisas relacionadas à área. Alunos vitimados pelo mau rendimento escolar são encaminhados ao atendimento psicopedagógico, para que as causas das dificuldades possam ser esclarecidas e solucionadas (Souza e Machado, 1997). Em contrapartida, pesquisadores alertam para o fato de que o investimento em atendimento clínico ou institucional pode acentuar a culpabilização do aluno pelo mau rendimento escolar e deslocar a atenção dos reais fatores que desencadeiam a situação de fracasso (Fini, 1996). Como alerta Guzzo (1998), o aumento das clínicas de atendimento psicopedagógico distancia a psicopedagogia do sistema educacional e não fortalece o trabalho coletivo e preventivo. A escola continua produzindo o problema, mas estes são tratados fora do contexto escolar.

Para Fini (1996), não se deve desconsiderar esta perspectiva de análise. No entanto, como se pode negar atendimento àqueles alunos que precisam de um apoio circunstancial para enfrentar suas dificuldades escolares, mesmo que estas não sejam resultados de fatores relacionados a eles especificamente? Enquanto não são definidas novas políticas públicas, não são modificadas as situações didático-pedagógicas da escola, enquanto a formação dos professores e a prática docente não for reavaliada, alunos sofrem com suas dificuldades escolares diariamente, e enfrentam o medo eminente da reprovação e de um possível abandono da escola.

Neste sentido, o psicopedagogo pode auxiliar os alunos a lidarem com suas dificuldades circunstanciais de aprendizagem, a compreenderem o processo escolar e a descobrirem (ou redescobrirem) seus potenciais. Além disso, este profissional pode oferecer a estes alunos a possibilidade de resgatar a própria auto-estima e a motivação para a aprendizagem, bem como ajudá-los a acreditar que através de seu próprio esforço e capacidade podem aprender e se desenvolver com prazer.

O trabalho com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem constitui uma dentre as várias razões que movem pedagogos, psicólogos e outros profissionais que trabalham com crianças a aprofundarem seus conhecimentos sobre a função, as necessidades, as peculiaridades, a prática e o campo de atuação da intervenção psicopedagógica.

A PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA

A Intervenção Psicopedagógica

Pode-se considerar que a atuação psicopedagógica ocorre, basicamente, em três contextos diferentes: o clínico, o institucional e o campo da investigação científica. Como prática clínica, a psicopedagogia ocupa-se em compreender os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, físicos e pedagógicos do aluno que, de alguma forma, sofre com problemas no processo de ensino-aprendizagem. A clínica psicopedagógica é exercida tradicionalmente em consultórios particulares, mas também se faz presente em instituições, hospitais gerais, psiquiátricos e até mesmo escolas. No campo institucional, além de considerar o aluno, o psicopedagogo expande sua atuação para o espaço escolar, com a intenção de assessorar a escola ou instituição de ensino e todos aqueles que dela fazem parte, na realização de suas funções. Na área da investigação científica, os pesquisadores desenvolvem projetos que buscam estruturar um corpo de conhecimentos sobre os fenômenos do processo de aprendizagem (Scoz et al., 1998; Neves, 1991)

Dentro destes contextos de atuação, vários autores buscaram em seus trabalhos definir os objetivos da intervenção psicopedagógica.

Montti (1991) sugere que, em termos gerais, o psicopedagogo é aquele profissional que se encarrega “dos problemas de aprendizagem, ou seja, dos transtornos no processo de transmissão e apropriação do conhecimento”(p.23).

Como menciona Neves (1991), ao se discorrer sobre o tema da psicopedagogia, necessariamente se falará sobre a articulação entre a educação e a

psicologia. Linhares (1985: 31) define que a “psicopedagogia aponta como centro de sua ação e reflexão o pedagógico e, dentro dele, sublinha os fatores psicológicos”. Para Fonseca (1994), o objeto de estudo da psicopedagogia é o sujeito e seu processo de aprendizagem, objeto que não é somente psicológico, mas psicopedagógico.

Souza (1996), a partir da definição da palavra “intervir”, isto é, “colocar-se no meio”, define a intervenção psicopedagógica como sendo a interferência que um profissional, seja ele terapeuta ou educador, exerce sobre o processo de aprendizagem e/ou desenvolvimento da criança, esteja ela apresentando ou não dificuldades no processo educacional. Para a autora, com sua intervenção o psicopedagogo busca revelar uma relação estabelecida entre a criança e o conhecimento, a fim de compreendê-la, explicitá-la e corrigi-la. A autora ressalta também que, para a realização de uma boa intervenção psicopedagógica, é fundamental que o profissional conheça o pensamento da criança, estando atento às características estruturais e funcionais de seu sistema cognitivo.

No Brasil, por volta dos anos 60 e 70, a prática psicopedagógica era determinada por duas correntes teóricas: o Behaviorismo e o Humanismo. O Behaviorismo caracterizava-se pelas ênfase nas técnicas de instruções programadas, consideradas como “máquinas de ensinar” e, portanto, não determinava o papel do professor e a posição criadora do aluno como elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. O humanismo, por sua vez, defendia que o aluno possuía a potencialidade e o professor deveria ser uma facilitador no desenvolvimento dessa potencialidade. Estas duas abordagens desconsideravam a influência do aspecto social na aprendizagem e no fracasso escolar. Como reação a estas duas abordagens, surge nos anos 80 um movimento, apoiado no materialismo-histórico, que responsabilizava o fator social por todos os fenômenos que se passavam em sala de aula. (Neves, 1991).

Para Neves (1991), as três abordagens acima citadas eram radicais em seus posicionamentos teóricos, pois desconsideravam que o ser humano é dotado de uma multiplicidade de aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

De acordo com Sisto (1996), atualmente a prática psicopedagógica no Brasil é influenciada, basicamente, por 3 fundamentações teóricas: a psicanálise, o associacionismo e o construtivismo.

Na psicanálise o aspecto emocional é o determinante básico do funcionamento cognitivo. Sisto (1996) argumenta que a valorização da afetividade, em detrimento dos aspectos cognitivos, pode levar crianças saudáveis, que apresentam apenas dificuldades de

aprendizagens em conteúdos específicos, circunstanciais e passíveis de serem por elas mesmas superados, a tratamentos psicológicos, como se fossem portadoras de desordens mentais. Para o autor, não se pode afirmar que algo seja puramente afetivo ou puramente cognitivo.

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

Como uma fundamentação teórica alternativa, Sisto (1996) propõe o construtivismo de Piaget. Trata-se de um referencial que não privilegia o conteúdo em si, mas sim a construção do conhecimento pela criança, nas interações que estabelece com o meio onde vive, o que inclui a escola e os professores. Adotar o construtivismo como fundamentação teórica do trabalho psicopedagógico não se resume em delegar a responsabilidade por aprender apenas à criança e a sua inteligência, mas sim compreender que aprender não se limita apenas em adquirir a informação transmitida ou reconstruir de maneira correta o conteúdo ensinado. Deve-se considerar, também, a aprendizagem como um processo que perdura no tempo e depende não somente dos aspectos cognitivos e afetivos da criança, mas também do trabalho pedagógico. Assim sendo, alternativas para o processo de ensino podem ser pensadas.

Cabe mencionar que o construtivismo não impõe ao sistema cognitivo um determinado modo de funcionamento dado como correto, mas procura compreender como este sistema constrói o conhecimento, buscando definir as características, os mecanismos e os determinantes deste processo de construção e desenvolvimento. Desta forma, alivia-se a culpa depositada na criança por não aprender, ou por ter dificuldades em aprender, e recupera-se a dignidade daquele que aprende (Sisto, 1996).

Em uma revisão sobre diferentes abordagens de intervenções psicopedagógicas, Souza (1996) cita os trabalhos de Vinh-Bang (1990), Pain (1985), Fernandez (1987) e Macedo (1992).

Baseado no Método Clínico piagetiano, Vinh-Bang, 1990 *apud* Souza, 1996 propõe uma modalidade de intervenção psicopedagógica realizável em 3 níveis de atuação, a saber: individualmente com o aluno, para que possíveis atrasos sejam solucionados e lacunas de conhecimentos sejam preenchidas; no conjunto de alunos, para oferecer elementos que foram negligenciados no processo escolar; e na escola, propriamente dita, para auxiliar na redução da

desadaptação escolar. Este autor enfatiza o processo de produção dos alunos e não apenas os seus resultados finais. Sua técnica de trabalho permite localizar o local e a incidência do erro, para que o trabalho psicopedagógico seja realmente eficiente.

Salientando os aspectos afetivos do desenvolvimento infantil, Pain, 1985 *apud* Souza, 1996 articula as teorias psicanalítica e piagetiana e trata os problemas de aprendizagem como um sintoma, cujas origens são orgânicas e também provenientes da relação triangular edípica (o pai, a mãe e a criança). O tratamento psicopedagógico centra-se, portanto, no não-aprender (sintomático), nos conteúdos que emergem na própria sessão terapêutica (situacional), decorrentes de atividades práticas e concretas (operativo). Para Pain (*op. cit.*), o objetivo final do tratamento psicopedagógico seria alcançar o desaparecimento do sintoma, como também, permitir que a criança se desenvolva ao máximo, dentro de suas limitações orgânicas.

Do mesmo modo que Pain (*op. cit.*), Fernandez (1987) utiliza as teorias psicanalíticas e piagetianas como pressupostos teóricos de seu trabalho. Para a autora, as dificuldades no ato de aprender são fraturas no processo de aprendizagem, em que estão presentes, por sua vez, o corpo, a inteligência e o desejo. Fernandez (*op. cit.*) enfatiza o processo diagnóstico, realizado sempre de forma integrada, por uma equipe multidisciplinar. Propõe que este diagnóstico seja uma “escuta psicopedagógica” que possa auxiliar no planejamento das intervenções ou tratamentos necessários à criança com dificuldades de aprendizagem.

Por fim, o trabalho de Macedo (1992), baseado na epistemologia construtivista de Piaget, sugere intervenções por meio de jogos de regras. Por suas características próprias, os jogos de regras oferecem a possibilidade de se analisar os erros e as estratégias cognitivas utilizadas pela criança. De acordo com Macedo, 1992, *apud* Souza, 1996, a análise do erro e o fato de torná-lo observável proporciona à criança uma tomada de consciência dos procedimentos por ela utilizados, elevando suas ações ao plano da reflexão. Assim sendo, o objetivo do trabalho psicopedagógico, para Macedo (*op. cit.*), seria criar condições para que o aluno possa e deseje relacionar-se com o mundo em um nível formal do desenvolvimento cognitivo.

Souza (1996) apresenta também algumas modalidades de intervenção ou atividades psicopedagógicas praticadas pelos profissionais da área. Em geral, os psicopedagogos elaboram atividades que objetivam a recuperação de conteúdos escolares, avaliados como estando ainda incompletos para o aluno; estratégias de orientação de estudos; planejamento de atividades que propiciem a expressão

dos afetos e o desenvolvimento da personalidade da criança com ou sem dificuldades de aprendizagem; atendimento clínico de alunos com dificuldades de aprendizagem; e pesquisas de instrumentos e recursos que auxiliem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, considerando seus aspectos cognitivos e afetivos.

Embora existam várias propostas de compreensão do trabalho psicopedagógico, as discussões acerca das definições da psicopedagogia são complexas, pois a intervenção psicopedagógica abrange um grande leque de tarefas, como a prevenção educativa, a detecção e orientação de alunos que apresentam desajustes em seu desenvolvimento ou em sua aprendizagem escolar, além do assessoramento curricular, orientação familiar, escolar, profissional, etc. (Solé, 1996).

É de fundamental importância, portanto, que os profissionais se conscientizem da responsabilidade do psicopedagogo, pois sua atuação leva em conta não só o aluno, mas todos os sistemas nos quais está inserido, ou seja, família, escola e sociedade. Cabe então, aos profissionais ligados à psicopedagogia, manter ativas as pesquisas e discussões sobre a atuação, formação e identidade do psicopedagogo, para, com isso, favorecer a formação de profissionais capazes e competentes.

A Identidade e a Formação do Psicopedagogo

Ao longo dos anos, a identidade do psicopedagogo tem sido motivo de reflexão para diversos autores. Montti e Bossa (1991) confrontam os caminhos percorridos pela psicopedagogia no Brasil e na Argentina, buscando contribuir para a construção dessa identidade. A princípio, as autoras colocam que a atuação do psicopedagogo se diferencia em função da base teórica por ele priorizada. Além disso, a psicopedagogia não possui um corpo teórico sistematizado que fundamente especificamente a sua prática, e, sendo assim, recorre às diversas áreas do conhecimento.

Segundo Noffs (1995) e o “Boletim da associação brasileira de psicopedagogia”(1990), a psicopedagogia se articula com a Teoria da aprendizagem, Psicologia genética, Teorias da personalidade, Pedagogia e Didática, Fundamentos da Biologia e da Lingüística, Metodologia da pesquisa científica, Psicologia institucional, Fundamentos da Filosofia, Sociologia e do Atendimento psicopedagógico.

Por um lado, o caráter interdisciplinar se faz necessário, mas, por outro lado, não se pode permitir que a soma de conhecimentos configure uma colcha de retalhos que não proporcione a reflexão sobre a prática psicopedagógica e sobre os seus mecanismos internos

de construção do conhecimento (Sá, 1990). Para Bossa (1991), ao se acentuar o caráter interdisciplinar da psicopedagogia, a construção da identidade do psicopedagogo torna-se mais difícil.

No Brasil e também em outros países como a França, a psicopedagogia vem sendo foco de profundas reflexões. A prática da psicopedagogia é definida por uma intervenção pedagógica que se apóia sobre os domínios da psicologia, para justificar seus métodos e suas técnicas (Guillermard,1994). No entanto, essa prática é muitas vezes confundida com a didática das disciplinas. Sobre isto, Guillermard (1994) acrescenta que a falha na definição do verdadeiro papel do psicopedagogo traz conseqüências sobre a definição da identidade profissional.

Em contrapartida, a psicopedagogia na Argentina não apresenta, como no Brasil e na França, problemas para definir-se como profissão com uma identidade própria. Bossa e Montti (1991) demonstram que as diferenças entre a psicopedagogia brasileira e argentina ocorrem primeiramente na formação profissional.

Na Argentina, foi criada a graduação em psicopedagogia, sendo esta uma profissão tão antiga quanto a psicologia, naquele país. Seu surgimento se deu a partir da prática de profissionais com diversas formações, como psicanalistas, pediatras, psicólogos, pedagogos e fonoaudiólogos. Para esses profissionais, existia um espaço que não poderia ser preenchido nem pelo psicólogo nem pelo pedagogo. Surge, portanto, a psicopedagogia como curso de graduação.

Se esta é a situação atual da psicopedagogia na Argentina, no Brasil notam-se algumas diferenças.

Em primeiro lugar, no Brasil a psicopedagogia não é uma profissão que exige graduação específica, como na Argentina. Bossa (1991) afirma que o tratamento dado aos problemas de aprendizagem no Brasil estão diretamente relacionados com a proposta dos cursos existentes de especialização em psicopedagogia, como também depende das diferentes graduações dos estudantes que freqüentam esses cursos. E acrescenta: “desta forma, no Brasil temos especialistas em psicopedagogia, enquanto na Argentina, temos psicopedagogos”(p.25). A autora considera, ainda, que as condições de formação do psicopedagogo brasileiro dificultam o delineamento de seu perfil.

Tomando-se por base as comparações feitas entre os enfoques dados à Psicopedagogia no Brasil e na Argentina, pode-se perceber que as diferenças não estão apenas centralizadas na prática profissional, mas envolvem também a formação profissional do psicopedagogo. Se, no Brasil, o psicopedagogo caracteriza-se por ser um especialista em

psicopedagogia e não um graduado nesta profissão, surgem daí diversos questionamentos.

Em primeiro lugar, pergunta-se: em que medida poderia a atuação profissional ser influenciada pelos diversos olhares que possuem os psicopedagogos sobre o indivíduo aprendiz? Ao não possuir uma formação única, cada profissional terá, de acordo com sua profissão e base teórica de sua formação, isto é, provenientes dos cursos de psicologia, fonoaudiologia, pedagogia, medicina, etc., um olhar diferente sobre o aluno e suas dificuldades.

Em segundo lugar: a construção da identidade do psicopedagogo é influenciada pela não existência de um curso de graduação em psicopedagogia, com um corpo teórico sistematizado que forme psicopedagogos e não apenas especialistas? Sabe-se que no Brasil, em virtude da não existência desse curso de graduação em psicopedagogia, surgiram, na década de 70, os primeiros cursos de especialização em psicopedagogia, voltados principalmente para uma atuação clínica. Posteriormente, profissionais ligados à escola buscaram essa formação, o que levou a uma mudança no enfoque inicial desses cursos, que passaram a acentuar não só o trabalho clínico, mas também o institucional.

Cabe mencionar que, no Brasil, os cursos de especialização foram criados e são abertos a diversos profissionais, como pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, terapeutas ocupacionais, entre outros. Sendo assim, em 1990, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 60% dos matriculados eram pedagogos, 22,8% eram psicólogos, e o restante, fonoaudiólogos, médicos, cientistas sociais etc. Já em 1991, 77,1% eram pedagogos, 14,2% eram psicólogos e o restante, outros profissionais provenientes dos cursos de filosofia, engenharia e matemática (Portilho, 1992).

Na Universidade Federal de Goiás, a maioria dos alunos são psicólogos e pedagogos que atuam na escola. No Centro de estudos psicopedagógicos do Rio de Janeiro e na Universidade de São Marcos, em São Paulo, verifica-se também essa situação (Domingues, 1995).

Evidentemente, a grande tendência de pedagogos e psicólogos para procurarem uma especialização em psicopedagogia ocorre em função desta disciplina ser tributável tanto à psicologia quanto à pedagogia (Macedo, 1991). Macedo destaca que “toda vez que um pedagogo realiza a ação pedagógica levando em conta aspectos psicológicos, comporta-se como um psicopedagogo. E toda a vez que um psicólogo realiza esta ação, levando em conta aspectos pedagógicos, comporta-se como um psicopedagogo” (p.8)

Outro ponto a ser salientado é que, no Brasil, os instrumentos de avaliação psicológica são de uso exclusivo do psicólogo; sendo assim, o trabalho deste profissional é solicitado para a avaliação dos alunos. Neste momento, busca-se definir qual seria a modalidade de tratamento mais adequada ao sujeito: psicológica, pedagógica ou psicopedagógica? De acordo com Pain, 1985 *apud* Souza, 1996), dentro de sua abordagem predominantemente psicanalítica, a intervenção psicopedagógica deveria ser exclusivamente realizada por psicólogos, pela formação clínica de que dispõem, para diagnosticar e tratar o sintoma dificuldade de aprendizagem.

Vale ressaltar que o impasse da avaliação psicológica talvez seja menor em países como a Espanha. Os trabalhos de Bassedas e colaboradores (1996) mencionam o psicopedagogo como sendo um profissional já titulado como psicólogo. No entanto, não se pode e não se deve desconsiderar os psicopedagogos de formação pedagógica, pois promovem, de igual modo, grandes avanços à formação e prática desta profissão. Pode-se citar, entre os inúmeros profissionais existentes, os trabalhos de Sisto (1996, 1997), Petty (1996), França (1996), Fini (1996) e Brenelli (1996).

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o processo de ensino e aprendizagem, com suas implicações psicológicas, pedagógicas, biológicas e sociais e, sobretudo, auxiliar na superação das dificuldades que possam surgir neste processo, são os objetivos dos estudos e da prática psicopedagógica. Embora seja uma profissão relativamente recente e seus profissionais estejam ainda buscando determinar sua formação, atuação e identidade, a psicopedagogia e também o número de pessoas que procuram pelos serviços psicopedagógicos têm crescido ao longo dos anos. Muito provavelmente, este fato ocorra em função da situação problemática da realidade educacional brasileira e, conseqüentemente, da necessidade presente de intervenções psicopedagógicas junto às crianças com dificuldades de aprendizagem e com o risco eminente de fracasso escolar.

No Brasil, o trabalho psicopedagógico tem sido influenciado, sobretudo, pelas abordagens associacionistas, psicanalíticas e construtivistas (Sisto, 1996). Contudo, permanecem, ainda, as discussões acerca das definições da psicopedagogia em seus aspectos teóricos e práticos.

Em virtude da falta de clareza e unidade no entendimento desta profissão, nota-se um sentimento de insegurança e incerteza no que se refere tanto aos profissionais ligados à psicopedagogia, quanto à

clientela que procura esses profissionais. Surgem com isso, questões como: Quem é o psicopedagogo? O que ele faz? Qual o seu campo de atuação? Qual deve ser sua formação? Qual seu objeto de estudo?, entre outras questões.

Para Sisto (1997), indagar-se sobre com o que se preocupa a psicopedagogia não só abre possibilidades para divagações e definições de posições, como também distancia em demasia o profissional sobre o que acontece realmente na prática psicopedagógica. O autor sugere, então, que a questão a ser feita seria: quem procura os serviços psicopedagógicos e por quê? Como resposta, Sisto (1997) alerta que o serviço de atendimento psicopedagógico é procurado por crianças com um único problema: o baixo rendimento escolar.

Há de se considerar, portanto, a necessidade de se aprofundar urgentemente os conhecimentos sobre a psicopedagogia, para que as suas indefinições possam ser amenizadas e os profissionais que atuam nesta área tenham uma formação e uma prática dotada de conhecimento, segurança e significado e, com isso, ajudem de forma concreta as crianças que apresentam também um problema real e concreto: o baixo rendimento acadêmico.

É fundamental que os profissionais procurem compreender qual o papel do psicopedagogo na escola, na clínica, nas instituições, enfim, nas relações que estabelece com o aluno, com a sua família, com a escola e com a sociedade. Além disso, devem buscar delinear qual seria a formação que melhor os habilitaria a exercer sua função, e também considerar se as diferentes formações, em nível de graduação dos psicopedagogos brasileiros, interferem em sua prática profissional e na construção de sua identidade.

Em assim sendo, caberia salientar a importância de estudos e pesquisas que privilegiem a psicopedagogia, tanto em sua vertente prática quanto na formação de seus profissionais, tendo em vista que esta profissão pode não apenas auxiliar aquelas crianças que sofrem com o baixo rendimento escolar, como também pode trabalhar na prevenção de possíveis problemas no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, R. M. et al. Causas da retenção escolar na primeira série do ensino de 1º grau: uma nova abordagem. Trabalho apresentado na 31ª reunião anual da SBPC, 1979.
- ALMEIDA, S. F. C. de, RABELO, L. de M., CABRAL, V. S., MOURA, E. R. de O, BARRETO, M. de S. e BARBOSA, H. Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares acerca das Dificuldades de Aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.11, n.2, p.117-134, 1995.
- AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, J. G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.
- BASSEDAS, Eulália. *Intervenção Educativa e diagnóstico Psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia. *A identidade profissional do psicopedagogo*. v. 9, n.18, p.71-72, 1990.
- BORUCHOVITCH, E. A psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, p. 22-28, 1993.
- BORUCHOVITCH, E. *A identificação e o estudo das variáveis associadas ao fracasso escolar brasileiro*. Projeto de pesquisa realizado na qualidade de bolsista de recém-doutor do CNPq (processo No. 300162/95-2). UNICAMP, Departamento de Psicologia Educacional, 1995.
- BORUCHOVITCH, E., MARTINI, M. L. As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v.3, n. 49, p. 59-71, 1997.
- BRASIL - Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRENELLI, R. P. Uma proposta psicopedagógica com jogos de regras In: SISTO, F. F. *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CARVALHO, J. S. F. de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, G. J. (1997) *Erro e Fracasso na escola: Alternativas Teóricas e Práticas*, São Paulo: Summus, 1997.
- COLLARES, C. A. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: *Idéias: Toda criança é capaz de aprender?*, São Paulo: FDE, 1989.
- COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. *Em Aberto*, p.13-28, 1992.
- COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A. *O cotidiano escolar patologizado. Espaço de preconceitos e práticas cristalizadas*. Tese de Livre Docência, UNICAMP, 1995.
- COLLARES, C. A. L. O sucesso escolar, um desafio pedagógico. *Caderno CEDES*, v.1, n.28, p.31, 1992.

- DA SILVA, A. L., SÁ, I. Saber estudar e estudar para saber. *Coleção Ciências da Educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.
- DOMINGUES, M. N. Entrevista. *Revista Psicopedagogia*. v.14, n.34, p. 4-6, 1995.
- FRANÇA, C. Um novato na psicopedagogia. In: SISTO, F. F. *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FINI, L. D. T. Rendimento escolar e psicopedagogia. In: SISTO, F. F. *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FONSECA, S. A. A formação do psicopedagogo na instituição: análise e reflexão. *Revista Psicopedagogia*, v. 13, n.28, p.19 - 22, 1994.
- GATTI, B., PATTO, M. H., LOBO DA COSTA, M., KOPIT, M., ALMEIDA, R. M. *A reprovação na 1ª série do 1º grau*. São Paulo: USP, 1981.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1991.
- GULLERMARD, J. C. Psychologie Scolaire, Psychologie de L'education, Psychopédagogie: reflexion critique sur 3 concepts. *I Congresso Nacional de Psicologia Escolar*. p.177-178, 1994.
- GUZZO, R. S. L. *Psicologia Escolar e Psicopedagogia*. Argumento-informativo mensal do Conselho Regional de Psicologia, 1998.
- LEITE, S. A da S. O fracasso escolar no ensino de 1º grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.69, n.163, p.510-540, 1988. .
- LINHARES, C. F. S. Psicopedagogia: algumas perspectivas para delimitação de seu campo. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. v.4, n.8, p.30-37.
- LUDKE, M. E., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, L. Prefácio. In Beatriz Judith Lima Scoz (Org.) et al. *Psicopedagogia: contextualização, formação, atuação e identidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- MACHADO, A. M. Avaliação e Fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, G. (1997) *Erro e Fracasso na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1997.
- MALUF, M. R., MARQUES, D. Experiências de sucesso e fracasso escolar e atribuição causal em estudantes universitários. *Fórum Educacional*, v.9, n.1, p.74-87, 1985.
- MALUF, M. R. Psicologia e Educação: Paradoxo e Horizontes de uma Difícil Relação. *I Congresso Nacional de Psicologia Escolar*. p.170-176, 1994.
- MARTÍN, E. E., SOLÉ, I. Intervenção Psicopedagógica. In: COLL, C., PALACIUS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MATTOS, C. L. G., VARGAS, S. M., FONTOURA, H. A., BRANDÃO, M. L., SANTOS, A., MELLO, S. C., ALMEIDA, S. M. *Fracasso escolar: imagens e explicações populares sobre "dificuldades educacionais" entre jovens das áreas rural e urbana do Rio de Janeiro*, 1992.
- MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa Social : Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MONTTI, C. L. E., BOSSA, N. A. Pontos de Encontros e Desencontros na Prática Psicopedagógica: Argentina e Brasil. *Revista Psicopedagogia*. v. 10, n. 22 p.22 - 26, 1991.
- NEVES, M. B. J., ALMEIDA, S. F. C. O fracasso escolar na 5ª série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v.12, p.147-156, 1996.
- NOFFS, N. A. A Identidade do Psicopedagogo. *Revista Psicopedagogia*, v.14, n.32, p.21-27, 1995.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, 1990.
- PETTY, A.L., PASSOS, N. C. Algumas reflexões sobre os jogos de regras. In: SISTO, F. F. (1996) *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PORTELHO, E. M. L. Formação do Psicopedagogo na Instituição. *Revista Psicopedagogia*. v. 11, n. 24, p.4-6, 1992.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. *Pigmalion in the classroom*. New York, Holt, Rinehart e Winston, 1968.
- RUBINSTEIN, E. A Psicopedagogia e a Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. In: SCOZ, B., RUBINSTEIN, E., ROSSA, E., BARONE, L. *Psicopedagogia, o Caráter Interdisciplinar na Formação e Atuação Profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- SÁ, M. S. M. M. Identidade do Psicopedagogo. Formação e Atuação Profissional. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. v. 9, n. 20, p.88-92.
- SCOZ, B. J. L. et al. A regulamentação da profissão assegurando o reconhecimento do psicopedagogo. *Revista Psicopedagogia*, v.17, n.43, 1998.
- SISTO, F. F. Contribuições do construtivismo à psicopedagogia. In: SISTO, F. F. *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SISTO, F. F. *Aprendizagem e mudanças cognitivas em crianças*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, M. T. C. C. Intervenção psicopedagógica: como e o que planejar? In: SISTO, F. F. *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, M.P.R. de., MACHADO, A. M. M. As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. In: MACHADO, A. M.M., SOUZA, M.P.R. *Psicologia escolar: novos rumos*. Casa do Psicólogo, Psicologia da Educação, São Paulo, 1997.

SOUZA, M. P. R. de. As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. In: MACHADO, A. M.M., SOUZA, M.P.R de (org.) *Psicologia Escolar: Novos Rumos*. Casa do Psicólogo: Psicologia da Educação, 1997b.

Mirella Lopez Martini é Professora Substituta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos.