

MARIA SÍLVIA BACILA WINKELER

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PSICOPEDAGOGIA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PUC-PR

CURITIBA

1998

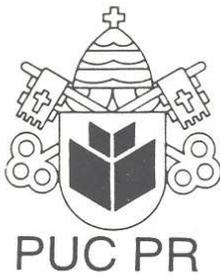
MARIA SÍLVIA BACILA WINKELER

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PSICOPEDAGOGIA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação da Profª Drª Heloisa Lück.

CURITIBA

1998



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Departamento de Educação
Mestrado em Educação

ATA DO EXAME DA DISSERTAÇÃO

Exame de Dissertação n.º 135

No dia **24 de agosto de 1998**, às **20h**, reuniu-se a Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. ^a Dr. ^a Heloísa Lück	
Prof. ^a Dr. ^a Neide de Aquino Noffs	
Prof. ^a Dr. ^a Marilda Aparecida Behrens	

designada para a Banca do Exame de Dissertação da mestranda **Maria Silvia Bacila Winkeler**, ano de ingresso 1994, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, intitulada **A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PSICOPEDAGOGIA**.

Prof. ^a Dr. ^a Heloísa Lück	Conceito <u> A </u>
Prof. ^a Dr. ^a Neide de Aquino Noffs	Conceito <u> A </u>
Prof. ^a Dr. ^a Marilda Aparecida Behrens	Conceito <u> A </u>
	Conceito Final <u> A </u>

Observações: _____

Prof. Dr. Peri Mesquita
Coord. do Curso de Mestrado em Educação

Dedico este trabalho ao meu pai Metry, que é meu exemplo perfeito de garra, dedicação, ética e amor ao trabalho; à minha mãe Célia, pelo exemplo de coerência e equilíbrio; ao meu esposo Benício, pela compreensão, e ao meu filho Bernardo, por ser hoje a razão do meu existir, e ver nele a síntese do milagre do Criador.

Agradeço o apoio constante recebido da Irmã Lucila Cella, amiga e Diretora do Colégio Sagrado Coração de Jesus, onde atuo como Supervisora Pedagógica; às professoras deste Colégio que se prontificaram a participar das entrevistas; à presença amiga e encorajadora da Profª Marilda Behrens; às contribuições para a reflexão sobre a Psicopedagogia da Profª Neide de Aquino Noffs; e à Profª Heloísa Lück, pela extraordinária dedicação em acompanhar-me neste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO	1
ABSTRACT	2
APRESENTAÇÃO	3
CAPÍTULO I	9
1. INTRODUÇÃO	9
2. OBJETIVO	13
3. JUSTIFICATIVA.....	13
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	19
CAPÍTULO II - REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PSICOPEDAGOGIA	23
1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PSICOPEDAGOGIA.....	23
2. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO-CONHECIMENTO	38
2.1 VÍNCULO PROFESSOR-ALUNO	41
2.2 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	47
2.3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	55
CAPÍTULO III - REFLEXÃO DOS DOCENTES SOBRE A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA	59
3.1 LIMITAÇÃO NA FORMAÇÃO PRÉ-PROFISSIONAL E O DIA-A-DIA NA SALA DE AULA.....	61
3.2 ORIENTAÇÃO, FORMAÇÃO EM SERVIÇO E A PRÁTICA COMO ELEMENTO FORMADOR.....	69

3.3 RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO	78
CAPÍTULO IV - UMA ANÁLISE PROSPECTIVA DA PSICOPEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO	85
4.1 CONCEITUAÇÃO	85
4.2 ANÁLISE DE GRADES CURRICULARES	88
4.2.1 Grade curricular do Curso de Pedagogia e Licenciaturas das Instituições: Universidade Federal do Paraná; Universidade Tuiuti do Paraná; Faculdade Positivo	89
4.2.2 Grade curricular do Curso de Magistério do Ensino Médio do Colégio Sagrado Coração de Jesus	90
4.2.3 Grade curricular do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná	90
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
APÊNDICE.....	97
Apêndice I - Grade Curricular do Curso de Pedagogia do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.....	98
Apêndice II - Disciplinas constantes da grade curricular de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná.....	99
Apêndice III - Disciplinas do Curso de Pedagogia das Faculdades Positivo	100
Apêndice IV - Disciplinas de habilitação pedagógica nas Licenciaturas da Universidade Tuiuti do Paraná.....	101

Apêndice V - Grade Curricular do Curso de Magistério do Ensino Médio do Colégio Sagrado Coração de Jesus	102
Apêndice VI - Grade Curricular do Currículo Pleno do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

LISTA DE QUADRO E FIGURA

Quadro 1 - Dispositivo de interpretação psicopedagógica tomando como base a linha do “mostrar-olhar”	43
Fig. 1 - Representação esquemática da interação recíproca entre sujeito e objeto, de acordo com o que postula a teoria construtivista.	48

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo propor o estudo da Psicopedagogia como corpo teórico norteador da postura do professor frente ao paradigma emergente na educação: o aprender a aprender, para a produção do conhecimento. A Psicopedagogia Institucional, ou seja, aquela que ocorre no ambiente escolar tem como premissa estudar as modalidades de aprendizagem emergentes na instituição escolar e, a partir da identificação destas modalidades, propor a reflexão para que haja o avanço da prática pedagógica. Para tanto, é necessário que o professor coloque-se na situação de quem aprende para que haja a compreensão do aluno como aprendente e da própria prática pedagógica. Em consonância com a pesquisa levada a efeito com professores, emerge a necessidade da formação em Psicopedagogia tanto para o docente como para o Pedagogo. A Formação Continuada torna-se um elemento fundamental e estimulador para a reflexão e o avanço da prática pedagógica na instituição escolar. Propõe-se que a Universidade, instituição máxima da formação de educadores, amplie a pesquisa psicopedagógica como campo científico e proponha alterações nas suas grades curriculares formadoras de docentes, contemplando a reflexão da Psicopedagogia como elemento sustentador da postura do professor na ação pedagógica do aprender a aprender.

ABSTRACT

The main objective of this Dissertation is the study of Psychopedagogy as a theoretical body for the guidance of the teacher's attitude in regard to the educational emergent paradigm: learning to learn. The Institutional Psychopedagogy, or that which takes place at the school environment, envisages the study of emergent apprenticeship modalities, proposing in this way a reflection in order to promote the pedagogical practice. Thus, to achieve this goal it is essential that the teacher places himself/herself in the situation of the one who learns, so that learner's comprehension and pedagogical practice itself might occur. In consonance with the research carried out with teachers, emerges the necessity of adequate formation in Psychopedagogy to teachers and pedagogues. In this way, the Continuous Education becomes a stimulating and fundamental element to the reflection and the advance of the pedagogical practice in school institutions. It is then proposed that the University, as the highest institution in the formation of educators, extends the Psychopedagogy research to a scientific field and proposes alterations in its curricula (curriculum subject matters) applied for the preparation of teachers taking into account the Psychopedagogy reflection as the sustaining element of the teacher's attitude towards his/her pedagogic action of learning to learn.

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória docente revela uma busca incansável de como poder construir o conhecimento com todos os alunos de uma turma, sabendo que cada um deles possui um movimento de pensamento diferente, uma história particular e, até mesmo, dificuldades peculiares com relação à aprendizagem. Creio que esta ânsia em encontrar um caminho, que me conduziu a elaborar esta dissertação, tenha sido iniciada quando tive a minha primeira experiência docente.

A experiência vivenciada no último ano do Curso de Magistério - Ensino Médio - ao assumir uma turma de 1ª série (alfabetização), a partir do segundo semestre, foi desafiante e questionadora. Naquela época, em 1986, há doze anos, as turmas eram divididas conforme o rendimento das crianças, das mais fortes às mais fracas. O grande desafio do primeiro enfrentamento como docente foi uma turma classificada como fraca. Havia cinco turmas no Colégio e fui contemplada com a 1ª 5, portanto, a turma classificada como mais fraca. Esta turma era composta por crianças que, na sua maioria, não havia freqüentado a Educação Infantil. Era rotulada como não produtora e, conseqüentemente, a ação de todas as pessoas da Escola com relação àqueles alunos frisava a falta de credibilidade no seu potencial para aprender. Naturalmente, a resposta desses alunos correspondia à baixa expectativa que os adultos depositavam na aprendizagem da 1ª 5. A primeira professora que essa turma teve, orientou-me indicando os predicados mais negativos que aqueles alunos supostamente tinham.

E começou o segundo semestre. A cada dia, uma frustração. Eu queria ensinar conforme o padrão reprodutivista que havia aprendido naquele curto espaço de formação profissional no Magistério e os alunos “não aprendiam”. A pressão era maior a cada dia: eu tinha a incumbência de “nivelar” a 1ª 5 com as demais primeiras séries. Por muitas vezes, o desafio que encontrava ao deparar-me com um resultado aquém das minhas expectativas e das expectativas da própria Direção do Colégio levavam-me a perguntar: “O que fazer?” “Como fazer?” Hoje seria: “Como construir o conhecimento com os alunos?” Como mobilizá-los para a aprendizagem?”

Mas aqueles meses foram passando, o conteúdo foi sendo repassado sem que se pensasse em construir o conhecimento, e aqueles alunos acabaram atingindo os padrões mínimos exigidos para a promoção à série seguinte. Porém, os questionamentos e as possíveis soluções para que a aprendizagem daquela turma fosse realmente significativa, nunca mais tranquilizaram minha consciência de educadora e estiveram o tempo todo estimulando-me para encontrar mais respostas a respeito de como orientar os alunos a aprender, a utilizar positivamente o seu potencial, bem como de instituir uma relação libertadora entre professor-aluno.

Ao mesmo tempo que a 1ª 5 recebeu legalmente a condição de aprovada para a segunda série, recebi o meu diploma como Professora do Ensino Fundamental. Logo após, iniciei o curso superior em Pedagogia, onde, em muitos momentos procurei refletir sobre aquela situação da 1ª 5. Ao mesmo tempo que cursei o Ensino Superior, fui Professora de outras turmas do Ensino Fundamental, mas nenhuma delas trouxe desafios tão grandes como a primeira turma. Há que se

ressaltar que a formação profissional ofertada nos cursos de magistério não suprem as exigências do cotidiano de trabalho.

Ao término do meu Curso Superior (1990), assumi aulas de Disciplinas Pedagógicas no Curso de Magistério e a Supervisão de Estágios, outro desafio: ensinar alguém a ensinar outras pessoas. Na época era este o meu questionamento. Hoje, seria "Como eu aprendo," "Como meus alunos aprendem" e "Como podemos aprender juntos?"

Então parti para um Curso de Especialização em pós-graduação: o de Psicopedagogia. Ao cursá-lo, tive a sensação de ter descoberto "um caminho" amplo e promissor para orientar a minha busca. Em todas as atividades, em todas as aulas, sempre lembrava da 1ª 5 e imediatamente era tomada por um desejo de que o tempo voltasse e eu pudesse, a partir dos novos conhecimentos, realmente "construir o conhecimento" com aquelas crianças.

Posso afirmar que este curso, composto pelas disciplinas ofertadas referentes à aprendizagem e a forma como foi conduzido pelos docentes foi mobilizador para que eu construísse o conhecimento e para que modificasse a minha postura perante o conhecimento, podendo então, à luz do seu corpo teórico mudar também a minha prática pedagógica. Encontrei na Psicopedagogia um eixo norteador para uma prática do aprender a aprender, o que é fundamental para a aprendizagem efetiva do aluno.

O corpo conceitual da Psicopedagogia tem a possibilidade de dar sustentação a uma ação pedagógica em sala de aula diferenciada, onde aluno e professor tornam-se parceiros na construção do conhecimento. Não somente a Psicopedagogia se utiliza deste modelo, mas também profissionais da educação que atuam com base no Construtivismo.

A Psicopedagogia se utiliza dos pressupostos do Construtivismo, porém, no seu corpo teórico pode-se encontrar suporte com relação à postura do Professor em sala de aula, tornando assim, o processo do aprender a aprender calcado numa metodologia de ação. Com base na Psicopedagogia, deve-se interpretar a questão da metodologia de ação de maneira aberta e flexível, de modo que professor e aluno trabalhem juntos buscando alternativas criativas e eficazes para a aprendizagem e, ao mesmo tempo, terem consciência de que estão interagindo e que esta interação deve ser qualitativamente positiva.

Após quatro anos de trabalho no curso de Magistério, em especial na Supervisão de Estágios, assumi a Supervisão Pedagógica do Colégio Sagrado Coração de Jesus. Deparei-me com muitos professores possuidores de questionamentos e dúvidas sobre a sua prática pedagógica e sem saberem, ao mesmo tempo, solucioná-los, por não conhecerem um corpo teórico que pudesse dar-lhes sustentação mais eficiente.

Todos os professores deste Colégio possuem no mínimo uma formação de Magistério, no âmbito de Ensino Médio, e a grande maioria é de egressos de cursos de Licenciatura ou de Pedagogia, ambos do Ensino Superior.

Foi então que, comparando a história de vida docente destes professores e suas dificuldades, com os percalços que encontrei na minha vida profissional e o meu esforço em superá-los, que passei a entender a história de vida como um processo de formação contínua do professor.

Paralelamente a esta atividade profissional de Supervisora Pedagógica estava cursando o Mestrado em Educação e, essa caminhada levou-me a pesquisar o seguinte problema: **como subsidiar a prática docente dos pedagogos, licenciados e professores para atuarem com os referenciais teórico/práticos da Psicopedagogia na busca da produção do conhecimento.**

Com a evolução da sociedade em termos de avanços sociais, da tecnologia e da informação, a escola deixa de ser o único agente de informação para o aluno. A gama de instrumentos que viabilizam informações vem se tornando a cada dia mais ampla, em vista do que se exige da escola e, particularmente, da ação pedagógica, uma mudança em termos de efetividade com relação à aprendizagem do aluno. Nas últimas décadas, com a exigência de superar o paradigma assentado na reprodução para a produção do conhecimento a sala de aula passa a ser um lugar também de produção do conhecimento e para tanto, necessita-se que a postura do professor seja condizente com a aprendizagem do aluno.

A Psicopedagogia preocupa-se com a aprendizagem do indivíduo e foram desenvolvidas muitas pesquisas nesta área do conhecimento. Essas contribuições vieram complementar estudos realizados nas áreas da Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia, Medicina e áreas afins. Particularmente, na atividade da

prática pedagógica, a Psicopedagogia traz uma nova visão para o professor no que diz respeito ao ato de aprender, possibilitando assim uma ação mais efetiva na sala de aula. A abordagem pedagógica do aprender a aprender (DEMO, 1996) que busca investigar a produção do conhecimento aliada aos pressupostos da Psicopedagogia aponta para uma metodologia que exige do professor uma formação continuada. Nesse processo contínuo de aprendizagem o professor passa a orientar com mais competência a aprendizagem do aluno. A Psicopedagogia tem contribuído de maneira significativa, pois concebe a aprendizagem como algo dinâmico e constante no indivíduo, proporcionando então referenciais que norteiam a ação do professor.

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é definida como uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades, englobando dentro de sua característica interdisciplinar vários campos do conhecimento humano: a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia, a Biologia, a Lingüística, a Neurologia e as Neurociências Cognitivas (BOSSA, 1994; FERNÁNDEZ, 1991, 1994; GAZZANIGA, 1996; KANDEL et al., 1995; RUBINSTEIN, 1992; SCOZ et al., 1990; SCOZ, 1994; VISCA, 1987, 1991; PAÍN, 1992; NOFFS, 1995b).

O campo de conhecimento da Psicopedagogia teve sua origem e foi concretizado no atendimento aos problemas relacionados com as dificuldades da aprendizagem. Porém, os estudos realizados nesta área se voltam cada vez mais para uma ação preventiva, acreditando-se que muitas das dificuldades com que os indivíduos se deparam no desenrolar da aprendizagem se devem à inadequada Pedagogia Institucional e Familiar que influencia diretamente esse importante processo educacional. A ação preventiva da Psicopedagogia, por sua vez, pretende que o profissional psicopedagogo adote uma visão crítica sobre o processo de aprendizagem, numa concepção mais globalizante, visando propor alternativas de ações voltadas para a melhoria da prática pedagógica nas escolas, conforme assinala BOSSA (1994).

Os problemas da aprendizagem, até período recente, eram considerados de maneira linear, como decorrentes de comprometimento neurológico. Atualmente, porém, com as recentes contribuições da Sociolingüística e da Psicolingüística, as novas abordagens teóricas sobre o desenvolvimento biológico da criança e a aprendizagem, bem como as inúmeras pesquisas sobre o peso dos fatores intra-escolares na determinação do fracasso escolar, têm oferecido aos profissionais da área psicopedagógica uma visão mais crítica e abrangente do seu próprio trabalho.

Com base nas diversas contribuições dos estudos realizados no âmbito da aprendizagem e com a evolução da Psicopedagogia como área de conhecimento, tornou-se possível entender que uma ação psicopedagógica pode desempenhar papel importante sobre os problemas reais da aprendizagem, contribuindo, não só, no sentido de facilitar o vínculo do aluno com o processo de aprendizagem, como também no sentido de resgatar para ele o prazer de aprender e de desenvolver-se.

A Psicopedagogia, inicialmente restrita ao atendimento em clínicas, vem ampliando o seu âmbito de ação, contribuindo, também, para o atendimento dos problemas de aprendizagem nas escolas e na redução dos índices de fracasso escolar por meio da ação de profissionais psicopedagogos. Entretanto, essa ação ainda não é muito significativa no quadro geral da educação.

É importante considerar que existe na escola um espaço de trabalho que, na maioria das vezes, não vem sendo preenchido. Esse espaço refere-se ao

trabalho do próprio professor que deve ser mais envolvente, dinâmico, capaz de facilitar o vínculo do aluno com o processo de aprendizagem, de forma que o ato de aprender seja uma ação de caráter cognitivo envolvente e que se integre à personalidade do aluno, transformando-se em motivo de prazeroso interesse para ele. Neste sentido, é fundamental que os cursos formadores do profissional da educação encontrem caminhos que possibilitem ao professor a descoberta de alternativas possíveis de ação e que as escolas possibilitem a revisão de sua própria prática com este objetivo. Para que se efetive a revisão da prática pedagógica dos professores à luz da Psicopedagogia, é fundamental a presença do Psicopedagogo na escola como mediador de novas aprendizagens juntamente com o corpo docente. Há que se pensar na articulação entre a formação do professor na instituição escolar a partir da reflexão da sua prática e a mediação de conflitos existentes na instituição por parte do Psicopedagogo e do professor subsidiado teoricamente também.

A educação vem impulsionando os educadores no sentido de que adotem uma postura condizente com a modernidade no modo de pensar e interpretar o mundo em decorrência do avanço social e tecnológico. Atualmente, crianças, jovens e adultos estão passando por uma transformação muito rápida com relação ao volume de informações que a todo momento lhes é transmitido por meio da mídia, de computadores, da Internet. Novos esquemas de compreensão da realidade fazem parte da vida das pessoas neste final de século, considerando-se, por isso, que o processo educacional deve acompanhar as mudanças que convergem para a sociedade como um todo e assim propor uma educação dinâmica e envolvente, mais condizente com essa situação.

Isso só será possível se o profissional da educação tiver acesso às informações de várias ciências como a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia, a Psicolingüística, de forma a atingir um conhecimento profundo que deve estar vinculado à realidade educacional brasileira, possibilitando-lhe uma visão global do aluno, conforme afirmam SCOZ et al. (1992), devendo-se acrescentar a esse rol de áreas científicas, essenciais para a formação do professor, a Psicopedagogia, que integra grande parte das áreas citadas.

Append. Sendo o espaço "sala de aula" um local consagrado para que se efetive a aprendizagem, é necessário, então, que o professor, profissional responsável por estimular o processo de aprender a aprender, esteja bem preparado para o pleno exercício de tão fundamental atividade. Segundo essa ótica, objetiva-se, nesta dissertação, propor uma ampliação do campo de ação da Psicopedagogia, de forma que a compreensão sobre o processo de aprender que esta área do conhecimento congrega não seja aplicada somente pela ação do profissional psicopedagogo em clínicas de especialistas ou em um serviço específico na escola, como a Supervisão ou a Orientação Educacional. É fundamental que o professor, principal agente no processo de aprendizagem, possa também fazer uso desta área do conhecimento humano, de forma que a sua ação pedagógica seja mais eficaz e mais condizente com a modernidade do processo educacional. Para que se tenha, também, uma visão panorâmica do perfil do profissional de ensino e de sua formação, propõe-se, também, uma análise dos cursos formadores dos profissionais da educação e a possível inserção da disciplina de Psicopedagogia em suas respectivas grades curriculares.

2. OBJETIVO

A presente dissertação tem como objetivo: 1) introduzir um fator de ampliação no processo de construção do conhecimento, baseando-se em pressupostos psicopedagógicos aplicados ao trinômio professor-aluno-conhecimento, de modo que a ação pedagógica do professor seja fonte mobilizadora no aluno para a construção do conhecimento; 2) analisar percepções dos professores sobre as suas histórias como educadores, correlacionando-as com as necessidades do processo pedagógico; 3) propor mudança na formação do professor no ensino médio e no ensino superior com base nos pressupostos teóricos da Psicopedagogia aplicados ao processo educacional.

3. JUSTIFICATIVA

Atualmente, a maioria dos educadores encontra dificuldade em delinear um caminho que norteie as questões referentes à sala de aula no que diz respeito à conduta perante seus alunos envolvendo aspectos como manter uma disciplina consciente, mobilizar o aluno para atingir os objetivos educacionais do objeto em estudo, criar um vínculo produtor com os educandos ou colocar-se no processo pedagógico, de modo que o sucesso não seja resultado somente de uma das partes, mas que seja fruto de uma relação entre professor e aluno. Além desses aspectos, NÓVOA (1995) afirma que a crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates, não é alheia a essa questão, a qual foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. O mesmo autor afirma que os professores, reduzidos às suas competências técnicas e profissionais, ameaçados por utopias que os

pretendiam substituir por máquinas ou sistemas não-humanos de educação, esvaziados de uma afirmação própria da dimensão pessoal da sua profissão fez com que os professores, tenham passado por difíceis momentos nos últimos 20 anos.

Pretende-se com essa pesquisa contribuir para a reflexão do professor quanto à visão interdisciplinar do aluno possibilitada pela psicopedagogia que é uma área de conhecimento interdisciplinar por excelência, e com essa perspectiva apresentar a possibilidade de uma atuação por parte do professor mais condizente com o que se pretende como proposta metodológica compatível com as exigências atuais da educação.

Por outro lado, o presente trabalho, pode ainda trazer contribuições para a melhoria da qualidade da aprendizagem na sala de aula e ampliar as perspectivas da Psicopedagogia Institucional, a qual tem como premissa uma atuação preventiva com relação a dificuldades de aprendizagem decorrentes de obstáculos epistêmicos, relacionados a aspectos cognitivos; obstáculos epistemofílicos, ligados a questões afetivas do indivíduo; ou obstáculos funcionais, referentes às características específicas de cada pessoa. Segundo BOSSA (1994), a Psicopedagogia Institucional, quando se dedica a áreas relacionadas ao planejamento educacional e ao assessoramento pedagógico, colabora com os planos educacionais no âmbito das organizações, assumindo as características de um procedimento com características clínicas, ou seja, realizando diagnóstico institucional e propostas operacionais pertinentes ao equacionamento dos problemas do ensino e da aprendizagem. Esta idéia é complementada com a

necessidade da Psicopedagogia Institucional estar presente no enfrentamento dos conflitos gerados pela própria escolarização (NOFFS, 1995a).

Assim, o presente trabalho tem em vista uma transposição do corpo de conhecimentos psicopedagógicos da clínica para a sala de aula, no sentido de contribuir para a formação do professor no Ensino Médio e no Ensino Superior capacitando-o para uma atuação mais competente, que está relacionada ao caráter preventivo da Psicopedagogia assinalado por BOSSA (1994) e mediador apontado por NOFFS (1995a). De acordo com a literatura, a atividade psicopedagógica institucional está centrada na pessoa do especialista na área, pois é este quem faz o diagnóstico da instituição e orienta o trabalho pedagógico. Porém, faz-se necessário que o domínio dos conhecimentos da área psicopedagógica sobre o seu objeto de estudo que é a aprendizagem, transcenda das mãos de especialistas para o domínio do professor, uma vez que este é o agente direto na educação.

O ponto de partida para uma ação pedagógica diferenciada está na formação do educador, com a implantação de uma unidade de estudo específica relacionada à Psicopedagogia, particularmente no curso de Pedagogia e nas Licenciaturas (Ensino Superior), como também no curso de Magistério (Ensino Médio), pois é este educador quem trabalha diretamente com o educando, compartilhando com ele da sala de aula, justamente o ambiente onde as relações professor-aluno-conhecimento se verificam, acompanhados de todas as nuances que o processo pedagógico de aprendizagem origina. Este trabalho não visa transformar os professores em especialistas em Psicopedagogia, mas sim possibilitar que se apropriem de conhecimentos desta área para que possam ter uma atuação pedagógica mais

adequada aos objetivos fundamentais do processo educativo. Faz-se necessário repensar a Formação Continuada, não só pela atuação de professores, em sala de aula que não tiveram acesso a esta gama de conhecimentos, mas repensá-la à luz dos princípios psicopedagógicos, pois o processo de desenvolvimento profissional é muito mais rico quando a sua prática é refletida e busca caminhos inovadores. É importante considerar que se acentue a essencialidade de conduzir essa atividade dentro de uma linha teórica adequada aos seus princípios, já que com isso se introduz um pensamento filosófico essencial para todo o processo em elaboração.

A busca de uma postura diferenciada e inovadora pelo docente para a sua atuação em sala de aula pode ter alicerces significativos na Psicopedagogia Clínica, pois o seu modelo preocupa-se em desenvolver meios para que a ação do profissional de ajuda mobilize o cliente para a aprendizagem. Com a necessidade atual da postura do professor em sala de aula ser fonte propulsora para o aprender, faz-se necessário repensar a postura desse educador, a sua forma de agir e de orientar o processo de construção do conhecimento, as quais podem ser orientadas pelos pressupostos que a Psicopedagogia desenvolveu no seu campo de ação.

Concebendo os fundamentos que embasam os princípios norteadores da ação na clínica de Psicopedagogia, busca-se demonstrar que tais princípios podem ser utilizados pelo professor em sala de aula, de forma que a relação professor-aluno tenha como base a relação psicopedagogo-cliente, a qual deve mobilizar no aluno a ação do pensamento construtivo, tanto relativo a conhecimentos quanto a valores humanos. Não se trata de um estudo pelo qual o professor se torne um "psicopedagogo clínico", porém, de uma necessidade do professor em adquirir um "olhar clínico" sobre a sala de

aula. Esse olhar clínico implicará a compreensão sobre o processo de construção do conhecimento por parte do professor e a sua postura como educador, dando-lhe subsídios para uma análise científica da relação interpessoal presente em sala de aula. Essa relação interpessoal é um aspecto componente ao conteúdo que é estudado, discutido, analisado e construído por pessoas que se inter-relacionam. O que ecoa do termo clínico para a ação docente, segundo HUBERMAN e PERRENOUD, 1987 (apud PERRENOUD, 1993) é um modelo de funcionamento intelectual: "o clínico", que perante uma situação complexa e problemática possui as regras e dispõe dos meios teórico-práticos para: a) avaliar a situação; b) pensar numa intervenção eficaz; c) pô-la em prática; d) avaliar a sua eficácia aparente; e) "corrigir a pontaria" (p.130). Estes autores afirmam que ensinar não consiste em aplicar cegamente uma teoria e muito menos conformar-se com um modelo.

"É antes de mais nada, resolver problemas, tomar decisões, agir em situação de incerteza e, muitas vezes de emergência, sem para tanto afundar no pragmatismo absoluto e em ações pontuais" (p.130).

* Para tanto, requer-se um educador com a prática reflexiva do seu próprio trabalho e investigativa do seu próprio trabalho, ou seja, que analise constantemente cada ação pedagógica que realizou e investigue cada situação conflituosa que surja na escolarização, de forma a encontrar uma solução única para cada situação emergente dos seus alunos.

A formação do educador, em razão da sua posição fundamental como mediador do processo educacional, é meta fundamental aqui pretendida, de acordo com o que está expresso nos objetivos deste trabalho. Acredita-se que princípios postulados pela Psicopedagogia relacionados à aprendizagem auxiliem o processo

pedagógico reflexivo e investigativo de modo que o educador possa agir construtivamente em sala de aula, e possa intervir com maior eficácia no processo de aprendizagem. Esta posição mediadora do docente é traduzida no trinômio aluno-professor-conhecimento. Um processo de aprendizagem concebido no paradigma do "aprender a aprender"* (DEMO, 1996) requer do professor uma postura mediadora entre o aluno e o conhecimento, de maneira que o educando trabalhe em parceria com o professor na construção do conhecimento.

Na relação aluno-professor-conhecimento, deve-se focar a dimensão interpessoal e intrapessoal aluno-professor, pois é na perspectiva humana que se dá a aprendizagem, pois não se pode conceber o processo pedagógico de forma mecânica, fragmentada ou técnica, sem vida. O processo pedagógico é desenvolvido por seres humanos que se inter-relacionam, seres humanos que pensam, sentem, agem, daí a necessidade deste processo considerar o dinamismo e a complexidade do homem. É por esse motivo que um professor deve ter clareza dos seus sentimentos, das suas angústias, dos seus sucessos, para que a sua energia de vida seja fonte de mobilização para a aprendizagem do educando.

A relação professor-aluno, assim como toda relação humana, está sujeita à subjetividade. Segundo RUBINSTEIN (1992), é imprescindível que o ensinante/professor esteja consciente de suas responsabilidades e do seu papel e que seja sensível a esta questão para melhor compreender tanto o aluno como a si mesmo. Portanto, é necessário dar ênfase ao relacionamento professor-aluno pela importância que a mesma possui, pois por meio da vivência, pode-se observar o

processo de aprendizagem e criar intervenções pertinentes, as quais devem ser fontes de mobilização para o ato de aprender.

A Psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem, propondo que esta aconteça de forma construtiva entre ensinante e aprendente, terminologia utilizada por FERNÁNDEZ (1994). A Epistemologia Convergente foi um modelo criado pelo psicopedagogo argentino Jorge Visca para se compreender como o indivíduo aprende com base em três escolas (Escola de Genebra, Escola Psicanalítica e Escola de Psicologia Social), que, separadamente, buscavam também esta compreensão. O esforço em ler a aprendizagem de uma maneira mais abrangente resultou nesta teoria de grande importância para o avanço da Psicopedagogia.

A Epistemologia Convergente, segundo VISCA (1991, p. 65),

“concentrou seu interesse justamente nas sucessivas etapas de construção da aprendizagem. Seu modelo tem como base diversas escolas: a Escola de Genebra, que considera que ninguém pode aprender além do que sua estrutura cognitiva permite; a Escola Psicanalítica, que afirma que dois sujeitos com igual nível cognitivo e distintos investimentos afetivos em relação a um objeto, aprenderão de forma diferente; e a Escola de Psicologia Social, que identifica que se ocorresse uma absoluta paridade do cognitivo e afetivo em dois sujeitos de distinta cultura, também suas aprendizagens em relação a um mesmo objeto seriam díspares, pelas diversas influências de cada um dos meios socioculturais”.

A Psicopedagogia é uma necessidade de fazer confluir conhecimentos para um ser humano visto holisticamente, em sua totalidade, com toda a sua maravilhosa e desafiante complexidade (FRANÇA, 1996).

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esse trabalho contemplou uma pesquisa de campo com o objetivo de levantar as principais dificuldades que os professores identificam na sua história e

indicar um caminho para superá-los com as diretrizes do campo psicopedagógico. Para tanto, por atuar como Supervisora Pedagógica, optou-se por coletar o depoimento de professores de um colégio particular de Curitiba, que relataram a pessoal história como educadores, as dificuldades que encontram nesse processo e a maneira pela qual as superam.

Os depoimentos de experiências foram obtidos mediante entrevistas realizadas com cinco professores. Todos eles egressos de cursos formadores de docentes, tais como Pedagogia, Licenciaturas e Magistério (Ensino Médio). Um deles, na ocasião da realização da pesquisa, encontrava-se cursando o segundo ano do curso de Pedagogia. Os professores em questão, foram convidados a participar da pesquisa em uma reunião pedagógica, sem que houvesse preferência no tocante ao seu curso de formação. O único determinante foi a aceitação por parte deles para realizar as entrevistas, devendo-se acentuar que todos os professores ouvidos concordaram em participar dessa atividade.

Elegeu-se a abordagem qualitativa com análise de conteúdo dos discursos dos docentes para levar a efeito a pesquisa. Esta abordagem busca a análise e a compreensão de uma realidade onde o pesquisador está inserido, servindo como “veículo entre esse conhecimento acumulado na área das novas evidências que são estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Justifica-se a abordagem qualitativa ainda por alguns fatores essenciais, os quais são mencionados por ANDRÉ (1995): a pesquisadora tem um grau de interação com a situação estudada, as entrevistas têm a função de

aprofundar e esclarecer as questões em estudo nesta dissertação, os relatos são utilizados para contextualizar a análise teórica. Outro aspecto que merece ser apontado é o de que esta dissertação não tem como objetivo a testagem de pressupostos teóricos, pois busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias a partir do conteúdo advindo das entrevistas realizadas.

Ao comparar o relato histórico da vida profissional dos professores entrevistados, no tocante às dificuldades que experimentaram, com os percalços que eu também enfrentei na minha história de vida profissional e o meu esforço em superá-los, é que passei a entender que a história da vida profissional de cada um dos professores é o resultado da somatória de todos os fatos positivos e negativos que marcam o seu caminho. Na pesquisa etnográfica, ANDRÉ (1995) assinala a importância que deve existir “com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca”. (p.29)

As entrevistas foram levadas a efeito na forma de perguntas e comentários formulados ao longo das respostas, sem que houvesse uma estruturação na forma de um questionário previamente elaborado. As respostas que emergiam no diálogo entre entrevistador e entrevistado, buscando-se a interação entre ambos. Foram feitas intervenções pertinentes relacionadas aos pressupostos da própria Psicopedagogia para que o entrevistado atuasse de modo espontâneo, ou seja, eram feitos comentários que levassem o entrevistado a refletir e responder conforme a sua reflexão, evitando-se perguntas fechadas ou direcionadas. De acordo com LÜDKE e ANDRÉ (1986) esse modo de entrevista leva o entrevistado a

abordar o tema proposto, a partir de sua própria ótica, com base nas informações detidas por ele e que se constituem, de fato, na verdadeira razão da entrevista.

No caso presente, todas as entrevistas foram iniciadas com a seguinte consigna: "*Gostaria que me contasse a sua história como educador.*" A partir dessas entrevistas buscou-se novas formas de entendimento da realidade e paralelamente a reflexão sobre a prática pedagógica desses docentes. Todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete e transcritas para análise.

Nas entrevistas criou-se uma relação de interação entre o entrevistador e o sujeito entrevistado, em atmosfera de influência recíproca entre quem perguntou e quem respondeu, o que determina também uma das características da pesquisa etnográfica, pois esta contempla a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado. As entrevistas ocorreram em salas de aula do Colégio. O tempo de cada entrevista foi variado, uma vez que determinado também pelo próprio clima entre as pessoas envolvidas, porém o término foi feito pelo entrevistador quando percebeu que começava a desgastar-se a conversação.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para que se pudesse analisar as falas. De acordo com os temas emergentes nos diálogos houve uma categorização e uma análise dos depoimentos buscando-se novas formas de entendimento da realidade. Esta idéia é complementada quando se aponta para a necessidade do pesquisador apresentar sua sensibilidade e flexibilidade para a descoberta de novas formas de interpretação do objeto pesquisado (ANDRÉ, 1995).

CAPÍTULO II

REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PSICOPEDAGOGIA

Em consonância com o objetivo deste trabalho que é o de subsidiar o docente com os referenciais teóricos da Psicopedagogia como diretriz de sua postura para uma atuação eficaz no processo da produção do conhecimento, faz-se necessário expor, neste capítulo, o histórico da Psicopedagogia, qual o seu objeto de estudo, sua área de atuação e suas diretrizes. A partir do histórico desta área do conhecimento, adota-se um conceito sobre a aprendizagem do ser humano. Verifica-se também, a evolução da prática psicopedagógica e faz-se uma reflexão sobre as suas áreas de atuações: a clínica e a institucional, naquilo que se refere ao ambiente escolar. No decorrer deste capítulo, será proposta uma análise reflexiva dos referenciais teóricos da psicopedagogia e a sua relação com a sala de aula, bem como com a prática pedagógica.

1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PSICOPEDAGOGIA

Historicamente, a área do conhecimento psicopedagógico surgiu na fronteira entre a Pedagogia e a Psicologia, a partir das necessidades de atendimento de crianças com problemas decorrentes da dificuldade de aprendizagem. Com o decorrer do tempo essa área vem se fixando cada vez mais como área de identificação dos problemas de aprendizagem e propondo intervenções para a superação destes problemas. "A proposta da psicopedagogia, numa ação preventiva, é a de adotar uma postura crítica frente ao fracasso escolar, numa

concepção mais totalizante visando propor novas alternativas de ação voltadas para a melhoria da prática pedagógica nas escolas”, de acordo com BOSSA (1994). Portanto, a Psicopedagogia avança e estuda as modalidades de aprendizagem, as quais devem ocorrer de forma natural e espontânea, complementa NOFFS (1995b).

A prática psicopedagógica tem suas raízes advindas das queixas sobre os problemas de aprendizagem recebidas nos consultórios médicos tendo início no século XIX, na França. O século XIX é apontado como aquele quando se originou o interesse em compreender e atender portadores de deficiências sensoriais, debilidade mental e outros problemas que comprometessem a aprendizagem. No final do século XIX, educadores como Itard, Pereire, Pestalozzi e Seguin começaram a se dedicar às crianças que apresentavam problemas de aprendizagem em razão de vários tipos de distúrbios, como afirma MERY (1985).

Com a evolução que se verifica nessa área de conhecimento humano, surgiu um esforço de articulação entre Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia na solução dos problemas de aprendizagem, fato que ocorreu, primeiramente, segundo MAUCO (1968), com a fundação do Primeiro Centro Médico-Psicopedagógico (do qual se tem notícia na literatura), tendo como fundador o próprio Georges Mauco, em 1945, na França.

Edouard Claparède (professor de Psicologia) e François Neville (neurologista) ambos franceses, introduziram, em 1898, na escola pública francesa, as “classes especiais”, destinadas à educação de crianças com retardo mental. A

partir disto, iniciaram as consultas médico-pedagógicas com o objetivo de fazer o encaminhamento de crianças para as classes especiais.

Na América do Sul, o país pioneiro nas investigações psicopedagógicas foi a Argentina, que recebeu influências da França. Buenos Aires foi a primeira cidade argentina a oferecer uma Faculdade de Psicopedagogia, tão antiga quanto a faculdade de Psicologia. Porém, a Psicopedagogia ocorreu primeiramente na prática, exercida em clínicas por educadores, nos anos 80, para posteriormente institucionalizar-se em ensino superior, na graduação. Durante os trinta anos de existência deste curso de graduação, na Argentina, houve um salto qualitativo neste campo: a Psicopedagogia evoluiu da reeducação do paciente para uma abordagem clínica com diagnóstico e tratamento. PAÍN compreende a reeducação como “a tarefa pedagógica especialmente proposta para habilitar crianças que nas razões diversas não têm acesso à educação comum” (apud NOFFS, 1995b). O Brasil, por sua vez, teve sua práxis psicopedagógica muito marcada pela Argentina, particularmente com a participação em cursos de pós-graduação e em encontros promovidos pela Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), de Jorge Visca e Alicia Fernández.

Na década de 80, com o surgimento da Psicopedagogia no Brasil, colocam-se duas alternativas, segundo NOFFS (1995b): estudar o processo de ensino-aprendizagem visando criar instrumentos de avaliação para detectar problemas, ou buscar em outras áreas a explicação e solução do problema. “Não se propõe atrelar a Pedagogia à Psicologia, à Neurologia, à Filosofia... mas preparar o professor para que ensine de tal modo que o aluno aprenda” (p. 5). A Pedagogia

deve criar um novo saber fazer, a partir de sua própria transformação articulando conhecimentos.

Uma contribuição importantíssima de autores argentinos na área psicopedagógica foi a tentativa de sistematizar um corpo teórico próprio da Psicopedagogia. Os principais autores são: Paín com as obras "Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem" (1992), "A Função da Ignorância: Estruturas Inconscientes do Pensamento" (1988); Jorge Visca com as obras: "Clínica Psicopedagógica – Epistemologia Convergente" (1987), "Psicopedagogia - Novas Contribuições" (1991), "Psicopedagogia: Teoria, Clínica, Investigación" (1993), "Técnicas Proyectivas Psicopedagógicas" (1994); Alicia Fernández com as obras: "A Inteligência Aprisionada" (1991) e "A Mulher Escondida na Professora" (1994); e outros, com diversos artigos publicados em revistas especializadas, principalmente, a "Psicopedagogia", revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia.

O campo clínico da Psicopedagogia se desenvolveu muito para atender os problemas afetos à aprendizagem e centrou como objeto de estudo os processos cognitivo, afetivo e social da aprendizagem do ser humano. De uma perspectiva puramente clínica e individual busca-se uma compreensão mais integradora do fenômeno da aprendizagem e uma atuação de natureza mais preventiva, conforme afirma KIGUEL (1990).

O objeto de estudo da Psicopedagogia é definido por diversos autores da área. Para WEISS, "a psicopedagogia busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da própria

aprendizagem de alunos e educadores” (1992, p.6). Do ponto de vista de SCOZ, “a psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, e numa ação profissional deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os” (1992, p.2). Para NEVES (1991), “a psicopedagogia estuda os atos de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos” (1991, p.12). O modelo da Epistemologia Convergente, segundo VISCA (1991) tem seus alicerces na Teoria Piagetiana, na Psicanálise e na Psicologia Social. A aprendizagem é concebida como um processo que envolve toda a vida do indivíduo e que acontece na constante interação deste com o meio social e cultural onde vive. Para NOFFS (1995b, p. 21) “a Psicopedagogia é a área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades. Os campos de conhecimento necessários a essa compreensão são múltiplos: neurologia, sociologia, filosofia, metodologia científica, lingüística, biologia, didática, psicanálise, psicologia. Dessa forma, a psicopedagogia adquiriu um caráter interdisciplinar”.

É importante ressaltar que a concepção de aprendizagem é resultado de uma visão de homem e de mundo e é em razão desta que acontece a práxis psicopedagógica. É uma práxis pautada em uma visão integrada do homem como ser biológico, cognitivo, afetivo e social.

A clínica psicopedagógica, no Brasil, tomada como atividade especializada no atendimento a pacientes com distúrbios de aprendizagem marca a

fronteira entre a Psicologia e a Educação e foi muito influenciada pela Epistemologia Convergente de VISCA (1991), no sentido da utilização deste modelo como base para a atuação clínica. A presença contínua deste pesquisador argentino em cursos e palestras no Brasil tornou a Epistemologia Convergente muito difundida na atuação psicopedagógica neste país.

A crença de que os problemas de aprendizagem eram causados por fatores orgânicos, perdurou por muito tempo no Brasil. Na década de 70 globalizou-se a idéia de que os problemas de aprendizagem teriam como causa uma disfunção neurológica não detectável em exame clínico, denominada disfunção cerebral mínima (DCM), conforme afirma BOSSA (1994).

A generalização desse conceito bem como a utilização de expressões como dislexia e disritmia levaram a que pais e professores adotassem indiscriminadamente esses termos, bem como o título de DCM, para camuflar problemas sócio-pedagógicos de crianças que apresentassem qualquer comportamento diferente no seu processo de aprendizagem. KIGUEL (1990), aponta esta concepção linear como patologizante, uma vez que todo o indivíduo que apresentasse dificuldades na escola era considerado portador de disfunções psiconeurológicas.

Entre 1971 e 1981 os fatores intra-escolares como a inadequação da escola, má qualidade do ensino, má formação dos professores devido ao desconhecimento das crianças com que lidam, foram apontados como causadores

do fracasso escolar. Era urgente rever e reordenar os conteúdos e os métodos pedagógicos (NOFFS, 1995b).

Com a finalidade de superar os problemas surgidos na área da aprendizagem com a generalização e o uso indiscriminado do conceito de DCM, e com a necessidade de rever conteúdos e métodos, foram estruturados, no final da década de 70, os primeiros cursos de especialização em Psicopedagogia no Brasil com o objetivo de aperfeiçoar a formação de educadores e psicólogos. A organização de grupos de estudos formados por profissionais da Educação que discutiam a fronteira entre a Pedagogia e a Psicologia e que mais tarde passaram a ser os profissionais psicopedagogos, surgiu antes dos cursos institucionais, com o intuito de promover discussões e um maior aprofundamento sobre os problemas de aprendizagem, suas causas e seus respectivos tratamentos.

Os estudos inerentes à Psicopedagogia desde o seu início e ainda atualmente buscam a compreensão sobre o processo de aprendizagem do ser humano. Com a evolução das pesquisas no campo da Psicopedagogia, este processo de aprendizagem da pessoa passou a ser compreendido sob uma ótica abrangente, ou seja, interdisciplinar, envolvendo aspectos afetivos, cognitivos, orgânicos e sociais. Constitui “um passo a mais na intenção de apreensão da realidade, embora sempre intangível” (VISCA, 1991, p.57).

✶ A aprendizagem é, então, concebida como um processo que envolve toda a vida do indivíduo e que acontece na constante interação deste com o meio social e cultural onde vive. De acordo com esta proposição, VISCA (1991) afirma

que “a aprendizagem é concebida: a) como uma construção, b) que depende de aspectos energéticos e estruturais e c) que implica em uma tematização” (p. 49). Portanto, a concepção sobre a aprendizagem é abordada não de uma forma linear, mas integrando aspectos que fazem parte da vida da pessoa: seu substrato biológico, seu meio e sua evolução afetiva, cognitiva e social.

Em razão da complexidade que caracteriza o processo de aprendizagem e da influência de fatores múltiplos - orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos - no seu desempenho, a Psicopedagogia reúne as condições para atuar nesse importante processo, a partir da visão interdisciplinar que propõe sobre a aprendizagem.

A aprendizagem, por sua vez, analisada em termos individuais em relação ao aluno, revela nuances que se estendem entre processos normais de aprendizagem de um lado e processos de dificuldade de aprendizagem do outro. Em relação a isso, consideradas de forma isolada, segundo assinala SCOZ (1994), nem as estruturas cognitivas, nem as afetivas e nem tampouco a influência do meio social explicam essas situações. Entretanto, a integração de todos esses fatores certamente oferece uma visão mais global e mais profunda da forma pela qual o aluno responde ao processo de aprendizagem.

Uma conseqüência disso é a do papel destinado ao psicopedagogo que exerce sua atividade no âmbito institucional, no assessoramento aos professores e à escola como um todo, buscando contribuir para a melhoria do

trabalho docente assim como para a análise de questões pedagógicas pertinentes bem como a possibilidade de alternativas de trabalho.

No contexto da sala de aula, contudo, a ação do psicopedagogo tornar-se-á muito mais eficiente se precedida da ação do próprio professor quando adequadamente preparado para tanto em seus respectivos cursos de formação profissional. Adquirirá, assim, os fundamentos necessários para poder avaliar a importância dos fatores orgânicos, cognitivos, afetivo-sociais e pedagógicos que influenciam o processo de aprendizagem na sua dimensão apropriada.

De acordo com PAÍN (1992), os fatores fundamentais que devem ser considerados nesse contexto são os orgânicos, os específicos, os psicógenos e os ambientais. WEISS (1992), por sua vez, identifica aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos que, de forma integrada, devem influenciar a aprendizagem normal do aluno ou aprendente, no seu modo de pensar, falar e agir. Quando começam a surgir dissociações de campo sem que o sujeito apresente danos orgânicos, pensa-se na possibilidade de que esteja instalado um processo de dificuldade de aprendizagem.

Dentro do que denomina de fatores orgânicos, PAÍN (1992) atribui a origem de toda a aprendizagem à integridade anátomo-funcional do organismo, em particular à alimentação e ao repouso adequados, ao sistema nervoso central, bem como à integridade dos processos endócrinos, isto é, das glândulas de secreção interna e do mecanismo de ação de seus respectivos hormônios. A investigação neurológica, em particular, faz-se necessária já que lesões ou desordens corticais

primárias, genéticas, neonatais ou pós-encefalíticas, traumáticas ou por outras causas, levam a uma "conduta rígida estereotipada, confusa, viscosa, patente na educação perceptivo-motora = hipercinesias, sincinesias entre outras = ou na compreensão = apraxias, afasias, certas dislexias.

Determinados transtornos que ocorrem na área da adequação perceptivo-motora, mesmo que se suspeite de sua origem orgânica mas que não podem ser caracterizados desse modo, são denominados por PAÍN (1992) como sendo originados por fatores específicos ou de desordens específicas, cuja influência na aprendizagem encontra-se, de modo freqüente, ligada a uma indeterminação na lateralidade do sujeito. De modo particular, a ocorrência de transtornos dessa natureza se dá na aprendizagem da linguagem, sua articulação e lecto-escrita, manifestando-se por perturbações diversas: alteração da seqüência percebida, impossibilidade de construir imagens claras de fonemas, sílabas e palavras, inaptidão entre outras.

Ainda de acordo com PAÍN (1992), considera-se dentro desse contexto o problema da dislexia, uma entidade específica que implica o problema da aprendizagem e do qual se deve considerar um único caso, ou seja, aquele que não impede à criança ou ao adulto afetado por problema traumático reconhecer os fonemas através de sua grafia, uma situação de reeducação muito difícil. Em todos os outros casos, a dislexia pode significar apenas dificuldades para aprender a ler ou a escrever, situações em que o tratamento psicopedagógico pode levar a rápido êxito no caso de se ter feito diagnóstico correto e estimulação apropriada.

WEISS (1992), por sua vez, considera *aspectos cognitivos*, incluindo nesse contexto aqueles ligados à memória e à atenção, antes agrupados como fatores intelectuais, e que estão basicamente ligados ao desenvolvimento e ao funcionamento das estruturas cognitivas e seus diferentes domínios. Interpretando uma visão piagetiana desse problema, comenta a Autora que o desenvolvimento cognitivo é um processo que se dá na “interação entre o organismo e o meio”. Um exemplo da influência entre o organismo e o meio é o que acontece com a criança com ambliopia, portadora de baixa acuidade visual, já que a sua relação com o mundo físico é diferente do que ocorre com crianças com visão normal. Outro aspecto que implica a intervenção entre o organismo e o meio está relacionado aos estímulos que diferentes meios proporcionam ao sujeito, independentemente de classe social. Ambientes que familiarizam a criança com o material escrito possibilitam o desenvolvimento da leitura e da escrita para esta criança de forma diferenciada para uma que não conviva num ambiente tão estimulante.

Além desses, WEISS (1992) cuida ainda dos aspectos emocionais assinalando que o não-aprender, por exemplo, pode expressar uma dificuldade na relação da criança com sua família, um possível sintoma de problemas surgidos nessa dinâmica. Do ponto de vista prático, isso pode ser expresso por uma rejeição ao conhecimento escolar, em trocas, omissões e distorções na leitura ou na escrita, ou em não conseguir executar operações aritméticas, entre outros.

Quanto aos *fatores psicógenos* envolvem eles uma análise freudiana do problema dos distúrbios da aprendizagem. Em conceito de 1925 para FREUD (1976), o processo da inibição é atribuído a uma diminuição da função, e o sintoma

relaciona-se à transformação dessa função. Assim, a aprendizagem como um todo caracteriza uma função enquanto que o não-aprender se constitui em um sintoma resultante de uma alteração da referida função. Em crianças com problemas de adequação perceptivo-motriz, com dificuldades na ortografia, por exemplo, pode ocorrer uma situação de escolha arbitrária entre os valores equivalentes (s/z/x, x/ch) com relação ao som.

No caso dos *fatores ambientais* (PAÍN, 1992) ou dos *aspectos sociais*, segundo WEISS (1992), considera-se o meio ambiente material propriamente dito do sujeito e as possibilidades reais que ele lhe proporciona e, principalmente, “a quantidade, a qualidade, a freqüência e a abundância dos estímulos que constituem seu campo de aprendizagem habitual” (PAÍN, 1992). Esta Autora integra nesse grupo, a moradia e suas características, o bairro, a escola, o acesso a lugares de lazer e de esporte, os canais divulgadores da cultura, tais como rádio, televisão, jornais e outros, bem como a possível abertura profissional ou vocacional que seu meio oferece. Por outro lado WEISS (1992), analisa, também, o problema dos aspectos sociais ligados à escola propriamente dita onde ocorre diversidade de poder aquisitivo entre os alunos, fato que aparentemente pode influir no rendimento escolar de cada um.

Em relação aos *aspectos pedagógicos*, assinala WEISS (1992), que eles podem contribuir, muitas vezes, para o aparecimento de uma “formação reativa” aos objetos de aprendizagem escolar, quadro que pode ser confundido com dificuldades de aprendizagem originadas na história pessoal e familiar do aluno. A Autora inclui nesse contexto, questões ligadas à metodologia do ensino, à avaliação,

à dosagem de informações, à estruturação das turmas, à organização geral, entre outros, que podem influir na qualidade do ensino e, assim, no processo de aprendizagem.

Paralelamente ao processo histórico da formação do corpo teórico da Psicopedagogia, constituído que foi com base na articulação que ocorreu entre a Medicina, a Psicologia e a Pedagogia (MAUCO, 1968), houve a evolução da prática de profissionais psicopedagogos, em sua maioria constituídos de pedagogos e de psicólogos que passaram a especializar-se nessa área do conhecimento.

Primeiramente, a atuação do psicopedagogo aconteceu na clínica, com o intuito de trabalhar com sujeitos que supostamente não aprendiam. Posteriormente, a ação psicopedagógica tomou espaço na instituição escolar na pessoa de um especialista, o qual tem como objetivo, na sua prática, mediar conflitos instalados nesta instituição, seja relacionado à aprendizagem do aluno ou do professor. Sua intenção é cuidar da prevenção e enfrentamento de conflitos envolvendo a escolarização, conforme afirma NOFFS (1995a).

Em conseqüência, a Psicopedagogia passa a ter duas áreas de atuação: a clínica, voltada para atendimentos em consultórios, com o perfil terapêutico e a institucional, mais voltada para a prevenção, pois a própria etiologia desta área do conhecimento sempre esteve preocupada em resolver ou prevenir problemas de aprendizagem (RUBINSTEIN, In: SCOZ et al., 1990).

A presente dissertação tem como objetivo a aplicação de princípios da psicopedagogia à condução das atividades docentes que se desenvolvem no âmbito da sala de aula, entendendo-se como fundamental, proporcionar ao professor de ensino fundamental, médio e superior, a compreensão dos preceitos teóricos da psicopedagogia e que o capacitem para a realização de uma prática pedagógica dinâmica. De acordo com tais preceitos, esta prática pedagógica dinâmica antevê uma leitura da aprendizagem de forma interdisciplinar, tendo em vista os aspectos biológico, cognitivo, afetivo e social do sujeito. A partir desta leitura propõe-se que se elabore a construção do conhecimento orientando e auxiliando o profissional psicopedagogo a intervir nesse processo de modo mais eficaz. Para tanto, considera-se essencial que esse profissional tenha consciência do seu papel na relação psicopedagogo-cliente-conhecimento.

Como esta Dissertação aborda a problemática da sala de aula, analisa-se, então, a relação professor-aluno-conhecimento, uma terminologia que permite ir além quando se aplicam os termos *ensinante* (para quem ensina) e *aprendente* (para quem aprende), de acordo com a terminologia criada por FERNÁNDEZ (1994). De conformidade com a situação em que se encontram tanto ensinantes como aprendentes, esses podem ser o professor, o psicopedagogo, o aluno e o cliente.

A maneira pela qual esse processo pode ser concretizado é a de instrumentalizar o professor nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Magistério com uma disciplina de psicopedagogia com enfoque voltado para a sala de aula, sob a orientação de especialistas na área, cabe também ao Orientador Educacional

fazer esta orientação nas escolas. Com isso, vale enfatizar que a ação psicopedagógica transcende da clínica e da instituição, que se efetiva por especialistas, para uma atuação educativa no espaço sala de aula pelo professor. Justifica-se a necessidade de uma ação educativa calcada nesta visão psicopedagógica por introduzir um importantíssimo fator de otimização no processo educacional centrado na problemática da sala de aula e da relação professor-aluno-conhecimento.

Uma consequência desse enfoque é a necessidade de se eleger uma metodologia educacional que ofereça espaço para que o profissional da educação atue na concepção psicopedagógica do processo de aprendizagem. O paradigma da produção do conhecimento abre um amplo espaço para a atuação docente calcada nos alicerces da Psicopedagogia, pois neste modelo, professor e alunos são parceiros na construção do conhecimento, exigindo do professor uma postura diferenciada perante o ato de aprender, bem como na Psicopedagogia, a postura do professor, à luz dos princípios psicopedagógicos, advém do modelo clínico, o que pressupõe que ambos, professor e aluno, trabalhem em parceria na construção do processo de aprendizagem. É o educador-educando, implicando em um novo perfil na visão dos papéis do professor. Sua atuação se transforma a partir do momento em que ele reconhece que, além de seus próprios direitos, existem os dos seus alunos e os respeita como sujeitos capazes de se auto-organizar, de fazer suas próprias escolhas e construir os seus próprios caminhos (MORAES, 1997).

A ação do professor calcada nesta ótica de aprendizagem transdisciplinar propõe que ele seja um mediador entre o aluno e o conhecimento.

Portanto, para NOFFS (1995b) “é necessário observar a prática da escola, do professor e do aluno, como pontos de referência para explicar a ação educativa” (p. 5). Para que esta medição seja eficaz são necessárias intervenções pedagógicas pertinentes e produtivas, coerentes com o contexto educacional. Justifica-se também a necessidade da Formação Continuada para que profissionais da educação tenham a possibilidade de refletir sobre a sua prática e busquem alternativas criativas e inovadoras na forma de intervir no espaço sala de aula.

2. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO-CONHECIMENTO

É na relação professor-aluno-conhecimento ou educador-educando-conhecimento ou ainda ensinante-aprendente-conhecimento, que se encontra o fulcro do processo da aprendizagem, isto é, dos processos educacionais relacionados com o ambiente da sala de aula, exatamente o espaço onde a construção do conhecimento tem lugar. É importante esclarecer que a relação professor-aluno é uma via afetiva que possibilita em um segundo momento a relação professor-aluno-conhecimento, tendo como cenário a sala de aula.

Em razão, pois, da sua abrangência é que MORAIS (1996) considera a sala de aula como uma realidade que contém muitas realidades. Entretanto, a realidade mais marcante desse extraordinário espaço – é certamente, a relação educador-educando, de cuja harmonia depende todo o acesso do processo de aprendizagem. A dinâmica da relação professor-aluno-conhecimento, em sua meta principal – a aprendizagem – pode sofrer influência negativa ou positiva de muitos fatores – sociais, políticos, culturais, entre outros.

No delicado equilíbrio que deve existir na relação professor-aluno-conhecimento MORAIS (1996) assinala que em nenhum momento, o professor pode duas coisas: a) usar certo lado de poder do magistério para coagir, para adestrar, para desrespeitar o terreno interior do seu aluno; b) e ao mesmo tempo, é preciso muita perspicácia para encontrar o ponto de equilíbrio, ou seja, o educador digno de tal tarefa não pode se esconder em pernósticas teorias para eximir-se da prática de sua autoridade orientadora e amiga em sala. Mas a mais racional das autoridades é a do contrato, a que nasce de um encontro de partes que se respeitam e que se ergue e se sustenta sobre o consentimento.

Entretanto, diante de tantos fracassos que permeiam a educação nos dias de hoje, surge a necessidade de se verificar a atitude do professor para com seus alunos e de ambos para com o objeto de conhecimento, levando-se em conta os diferentes tipos de vínculos que o professor e o aluno estabelecem entre si e suas intervenções quanto à forma de aprender.

A aprendizagem não está mais só relacionada à quantidade de informações que o indivíduo armazena, mas vai além: está ligada à capacidade do indivíduo em estabelecer relações entre várias informações. Cabe ao professor a tarefa de viabilizar a organização do contexto de forma que o aluno possa vincular o seu novo conhecimento com outros anteriores.

Deve-se levar em consideração a pessoa do aluno neste processo de aprendizagem porque a forma de aprender está relacionada a características pessoais tanto orgânicas como psicológicas e sociais do educando. Para tanto, o

professor deve ter consciência de que o indivíduo é um ser biopsicossocial que interage com o meio construindo gradativa e concomitantemente suas estruturas afetivas e cognitivas. Isto o torna um ser único, com características extremamente individuais.

A atividade do professor em sala de aula, com base nesses pressupostos psicopedagógicos da aprendizagem, deve buscar uma prática dinâmica, levando em consideração que ele é uma pessoa que não só produz conhecimento, mas vai além: ele sente, pensa, age e produz com competência. Para tanto, é necessário que o professor valorize o relacionamento entre ele e seus alunos de forma harmoniosa e consciente. A postura nesta questão é determinante, para que se origine dela o respeito mútuo, o interesse comum entre o ensinar e o aprender, e com isso que se gere um estado de empatia, isto é, um estado de mútua compreensão, de tal modo que os motivos e os pensamentos de um dos interlocutores sejam prontamente compreendidos pelo outro.

A competência não pode mais ser pensada dentro de um modelo pronto e acabado, como se houvesse "regrinhas" que dirigissem um trabalho competente. Claro que há padrões que norteiam o trabalho profissional nas mais diversas áreas, porém, a competência, em si, exige um movimento de busca, ou seja, deve estar presente no dia-a-dia do profissional como um processo contínuo. Esse processo envolve o ser humano em todas as suas dimensões: biológica, afetiva, cognitiva, social. Com base na Psicopedagogia, a competência é construída pelo profissional de ensino de forma que repense suas atitudes e tenha consciência sobre si mesmo, buscando novas alternativas de ação.

O profissional de ensino é orientado para agir numa dimensão mais globalizadora, ou seja, inserida nas relações do contexto da aprendizagem e consciente de que sua atuação não pode ser linear pois a somatória de realidades no contexto educacional exige uma leitura diferenciada para cada situação emergente. Ele deve ser capaz de criar e recriar, com ética e competência, a realidade em que vive. Sem dúvida, esta questão envolve responsabilidade e, segundo RIOS (1993, p.58), "A condição para que se responsabilize, então, um sujeito por sua ação é que ela seja consciente/intencional e livre (entendendo a liberdade como articulação limites/possibilidades)".

Esta atitude ético-profissional do professor deve estar alicerçada nos subsídios teóricos referentes aos processos pelos quais o aluno aprende. Considerando que a aprendizagem está relacionada com a capacidade de estabelecer relações, faz-se imprescindível que a prática docente seja interdisciplinar, entendendo-se que a interdisciplinaridade seja uma questão de postura e que portanto, esteja diretamente ligada à atitude do professor frente ao conhecimento.

2.1 VÍNCULO PROFESSOR-ALUNO

É na dinâmica de sala de aula que se constrói o tipo de vínculo entre o professor e o aluno, ou como denomina FERNÁNDEZ (1994, p.73), entre o ensinante e o aprendiz. "Aprendente somos cada um de nós, adulto ou criança, frente a um outro como ensinante. Ensinante somos cada um de nós, adulto ou criança, frente a um outro aprendiz". Este vínculo será determinante não só na

relação entre o ensinante e o aprendente, mas de ambos para com o objeto de conhecimento. Através da postura do professor diante do objeto de conhecimento é que o aluno vai realmente aprender ou fingir estar aprendendo.

Os diferentes vínculos ensinante-aprendente, partindo de entender o aprendente como alguém que “olha-conhece”, a partir do vínculo entre professor-aluno são delimitados por FERNÁNDEZ (1994) utilizando um modelo de análise das situações de aprendizagem (Quadro 1).

Quadro 1

Dispositivo de interpretação psicopedagógica tomando como base a linha do “mostrar-olhar”*

Tipo de Vínculo	Ensinante	Aprendente
PERVERSO	<ul style="list-style-type: none"> - Exibe-se - Mostra-se conhecedor - Perversão do ensinar 	<ul style="list-style-type: none"> - Evita pensar - Inibe o pensamento - Expulsa e cospe o conhecimento
NEURÓTICO	<ul style="list-style-type: none"> - Esconde o conhecimento secreto - Oculta 	<ul style="list-style-type: none"> - Ao não estar autorizado pelo ensinante a apropriar-se do conhecimento, só pode conhecer: <i>*espiando:</i> e perturbando o processo de conhecimento. <i>*não mostrando que aprendeu</i> - Espia e <i>expia</i> - A <i>culpa</i> desloca-se do ensinante para o aprendente
PSICÓTICO	<ul style="list-style-type: none"> - Desmente o conhecimento formulado pelo aprendente 	<ul style="list-style-type: none"> - Ao ser anulado pelo ensinante como conhecedor, pode: <i>*usar seu pensamento para alucinar e delirar outra realidade (psicose);</i> <i>*anular sua capacidade pensante (oligotimia)</i>
SADIO	<ul style="list-style-type: none"> - Mostra o conhecimento sem culpa - Guarda - Conhece e conhece que desconhece 	<ul style="list-style-type: none"> - Pode apropriar-se do conhecimento <p>APRENDE</p>

*FERNÁNDEZ, A. *A Mulher Escondida na Professora*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994, p. 72.

Se o ensinante “se exhibe”, sendo a “luz” do conhecimento, estabelecendo um vínculo perverso, o aprendente para não se cegar, inibe-se cognitivamente. Já no vínculo neurótico, o ensinante obscurece o conhecimento, retirando-se da vista do aprendente. Este último, na tentativa de conhecer, espia o objeto de conhecimento, e conseqüentemente, culpa-se por aprender. Quando o vínculo que se estabelece entre ensinante e aprendente é o psicótico, é característico observar que o ensinante tem a necessidade de desmentir o conhecimento do aprendente, causando-lhe a oligotimia, ou seja, a redução da sua capacidade de pensar. O vínculo ideal é o sadio, pois nesta dimensão o ensinante mostra e guarda o conhecimento sem culpa, e o aprendente é capaz de selecionar este conhecimento de acordo com a sua história, elegendo o que para ele é mais significativo.

Complementando o conceito de vínculo sadio, PICHON-RIVIÉRE (1991), assinala que se deve partir da análise de uma das principais características das relações de objetos: o objeto diferenciado e o objeto não diferenciado. Considera-se que objeto, em uma relação normal, é objeto diferenciado, ou seja, que tanto o objeto como o sujeito têm uma livre relação entre si. O conceito de aprender para PICHON-RIVIÉRE implica uma relação dinâmica e dialética do homem no contexto social. Considera o sujeito como um ser de necessidades que só se satisfaz socialmente. Portanto, o homem é um ser social, produzido e produtor do contexto em que ele está. É um homem concreto numa situação concreta, num interjogo de necessidades e satisfações.

Portanto, é imprescindível que o professor busque o autoconhecimento, a fim de perceber como é o seu vínculo com o objeto de conhecimento, de que forma constrói seus esquemas de significação com o meio, para que possa na interação com seus alunos consolidar uma relação positiva, que permita a real construção do conhecimento. Para aprender é necessário tornar explícito o que está implícito - medos, vínculos internos - tomando consciência das resistências para poder superá-las, conforme afirmam FAGALI e VALE (1993). Este processo se desenvolve no grupo, no jogo de papéis, lidando com as projeções, as diferenças, as limitações e as reais possibilidades. As autoras complementam que "nesta abordagem é muito importante o exercício de diferenciação na identificação de papéis, buscando maior flexibilidade da percepção e da ação" (p. 20).

O autoconhecimento também é compreendido como uma das sete inteligências que GARDNER (1994) classifica. É a inteligência intrapessoal, que possui um centro identificável em nosso cérebro e um padrão característico de desenvolvimento. Esta é a inteligência voltada para dentro, para o encontro de sua própria unidade, para a compreensão de suas próprias emoções possibilitando ter a consciência de sua potencialidade e de sua capacidade de agir e provocar mudanças.

Complementando este conceito de inteligência, GOLEMAN (1995) afirma que conhecer as próprias emoções, saber lidar com elas, com os próprios sentimentos, compreender o que está por trás de um sentimento e aprender a lidar com a mágoa, tristeza e ira é a pedra fundamental da inteligência emocional. "A capacidade de controlar sentimentos a cada momento é crucial para o discernimento

emocional e a autocompreensão. A incapacidade de observar nossos verdadeiros sentimentos nos deixa à mercê deles” (p. 55). Pode-se afirmar que este tipo de inteligência é imprescindível para o professor a fim de que este desenvolva um vínculo produtor com seus alunos, conhecendo-se e compreendendo-se para conhecer e compreender o outro.

Para o professor, então, é fundamental que ele esteja aberto às suas emoções, pois será mais hábil na leitura dos sentimentos dos outros, o que favorecerá a empatia. Buscar a empatia com o aluno é estar em sintonia com os aspectos mais sutis dos sinais do que os alunos precisam, é estar sensível aos sentimentos, é saber ouvir e respeitar as diferenças e o modo das pessoas encararem os fatos.

Há também a inteligência interpessoal (GARDNER, 1994), a qual está intimamente ligada à inteligência intrapessoal, pois o conhecimento de nossa própria pessoa é influenciado pelas observações de outras pessoas, ao passo que o conhecimento do outro depende também do referencial interno do próprio indivíduo e das discriminações que ele faz.

As inteligências interpessoal e intrapessoal, presentes na sociedade e, mais especificamente, na sala de aula são reflexos da existência do próprio indivíduo e das pessoas, das apresentações e interpretações dos diferentes *eus* existentes, exigindo, então, que a ação pedagógica *transcenda* de aspectos técnicos para ser complementada com a riqueza das relações humanas. “Uma nova educação, em consonância com o paradigma emergente, além de estimular o surgimento de novas

metodologias de aprendizagem, de novas práticas pedagógicas integradoras dos mais diferentes aspectos individuais, também deverá despertar no indivíduo a sua autoconsciência e colaborar para a transcendência do seu eu individual para o eu coletivo ou transpessoal” (MORAES, 1997, p. 170).

Na busca de se criar um vínculo positivo entre professor e aluno, para que o conhecimento emergja produtivamente, há que se levar em conta a necessidade de compreender a si mesmo e ao outro. MORAES (1997) complementa esta idéia:

“A tarefa de autocompreensão, autoconhecimento e encontro com a sua unidade escondida por trás das aparências é o que modifica o relacionamento consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Só por meio da compreensão da profunda natureza humana e da intenção divina na criação do ser é que se poderá construir um estado de paz mais permanente” (p. 169).

2.2 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A atuação docente, na construção do conhecimento, está pautada em uma concepção de ensino que lhe proporcione coerência em termos de teoria e prática. Nesta situação o enfoque principal está fundamentado nos pressupostos da Psicopedagogia, a qual tem seus alicerces na concepção de educação relacionada às teorias construtivista e interacionista, em vista de que a aula constitui um espaço de interações entre professor-aluno-conhecimento e estas interações os conduzem ao ato de aprender, ou seja, professor e aluno aprendendo.

Esta concepção proporciona mudanças significativas ao ambiente acadêmico, pois faz parte da cultura docente pensar que o professor ensina e que o

aluno aprende. Analisar esta relação de forma que o aluno aprenda e o professor também aprenda é desafiador e requer uma mudança de postura docente. A dinâmica do aprender a aprender, emergente em sala de aula é requisitadora de um professor que se coloque como aprendente e exige a sensibilização do professor considerando a integração professor-aluno-conhecimento como situação geradora da aprendizagem.

Nessa ótica, a aprendizagem não procede só do aluno, nem só do professor, mas da interação de ambos, o que resulta na construção do conhecimento. Se utilizarmos os termos sujeito e objeto ou indivíduo e meio, tendo uma relação estreita, na qual o sujeito está para o indivíduo assim como objeto está para meio, pode-se considerar em alguns momentos que o professor é objeto e o aluno é o meio e, em outros, que o professor é meio e o aluno objeto, dependendo do ponto referencial da análise. Esta analogia é importante porque de acordo com o construtivismo, a aprendizagem ocorre pela interação entre sujeito e objeto, como bem ilustra a Fig. 1 de MATUI (1995).

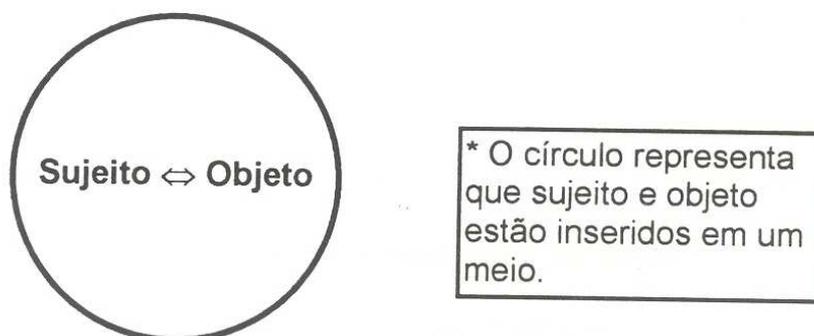


Fig. 1 – Representação esquemática da interação recíproca ente sujeito e objeto, de acordo com o que postula a teoria construtivista.

De acordo com MATUI (1995), sujeito e objeto, no construtivismo, são estruturas separadas mas que se constituem em uma só estrutura pela interação recíproca que entre eles acontece. Esta visão, possibilita focalizar a interação sujeito-objeto como uma estrutura bifásica ou bipolar, cujos elementos são inseparáveis. Não há sujeito sem objeto e não há objeto sem sujeito que o construa. Assim se constrói o conhecimento, por meio da interação entre sujeito e objeto.

Interpretando esta relação entre sujeito e objeto, de acordo com os protagonistas do processo educacional que são professor e aluno, pode-se afirmar que há uma inter-relação entre ambos e que tanto o professor quanto o aluno devem investir energia com relação à aprendizagem.

Nesta dimensão, a prática pedagógica passa a ter preocupação com o como se aprende para que o ensinar se coadune com o aprender de maneira que ensinar e aprender não sejam ações isoladas. Faz-se necessário que o professor rompa com estruturas pré-determinadas no ensino, a de simples transmissor, e substitua esta função profissional com o ato de aprender, abrindo espaço para o aprender do professor, o qual caminha paralelamente ao aprender do aluno.

Quando se aponta para o fato de que o professor e o aluno aprendem não significa referir-se ao mesmo nível de aprendizagem de ambos, mas sim da postura que ambos devem ter perante o conhecimento. Trata-se de uma postura de investigação, a qual é demonstrada pelo professor.

Vale ressaltar que há necessidade do professor demonstrar, por atitude, o desejo de conhecer, de forma que por meio da sua ação seus alunos também venham a ter vontade de conhecer. Para que o professor demonstre por meio de suas atitudes o desejo de conhecer, de aprender, é necessário que esta atitude realmente esteja presente no seu contexto, pois o discurso de nada adianta quando o que se diz é incoerente com a prática. É preciso então, que o professor aprenda a aprender, ou seja, que desenvolva na sua propedêutica de trabalho a atividade constante de pesquisa.

Quando se fala em aprender, sabe-se que a postura do professor deve ser a de orientar o aluno a buscar fontes variadas de conhecimento, de maneira que o discente sai de uma condição meramente passiva perante o conhecimento elaborado e age em parceria com o professor nesta perspectiva de aprendizagem. Desse modo, entende-se a necessidade do docente de romper com o modelo de repetidor de conteúdos para trabalhar em parceria, junto com o aluno, na construção do conhecimento ou, como afirma DEMO¹ (1996) na reconstrução do conhecimento. Entende-se por reconstrução o movimento que tem lugar no ato de aprender onde não há cópia, imitação, pois na realidade, o conhecimento não precisa ser totalmente novo, o que é raro. Reconstrução do conhecimento "significa dizer que inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender" (p.11). A reconstrução implica também em promover a consciência crítica, a qual é a alavanca para uma interpretação inovadora. Nesta perspectiva crítica, a dinâmica de sala de aula torna-se estimulante

¹ DEMO - Pedro Demo, como sociólogo, pesquisa sobre a produção do conhecimento na área da Educação e possui conceitos pertinentes sobre a construção do conhecimento, os quais se coadunam com a Psicopedagogia.

e desafiadora, pois professor e aluno “operam” juntos objetivando o trabalho com o conhecimento elaborado.

Culturalmente foi vedado ao pedagogo entrar em contato, em maior profundidade, com as emoções do aluno. Os esquemas tradicionais de aprendizagem separam a aquisição de informações, do desenvolvimento do aluno como um todo. Quebrar estes esquemas, tornar o aluno sujeito e construtor do seu processo de aprendizagem, capaz de manipular o conhecimento, ao invés de apenas recebê-lo, é o papel do professor, do pedagogo e da escola, conforme assinalam FAGALI e VALE (1993). Estas autoras ainda afirmam que:

“Ao contrário das posturas tradicionais, a proposta psicopedagógica parte do autoconhecimento e do desenvolvimento emocional do educando, passa pelo conhecimento do mundo, das relações interpessoais, integrando-as ao cognitivo na situação de aprendizagem, diretamente ligada à aquisição dos conteúdos” (p. 13).

Esta dinâmica de aprendizagem onde o aluno é ativo como aprendente possibilita que a sua consciência crítica seja desenvolvida de modo consciente, pois ele participa do processo de aprendizagem ativamente. Além da participação do aluno o professor também deve intervir de modo que leve o aluno a refletir sobre o que se aprende.

Mais de uma vez, há de se afirmar que esta prática, para o professor, é inovadora, já que ele se coloca em atitude de vida como aprendente. É necessário que o professor crie espaço para a escuta, para a observação, de modo que a sua compreensão sobre a sala de aula seja pautada em fatos concretos. O professor deve abrir espaço para a pergunta, entendendo-a como algo que impulsiona o processo da aprendizagem para a construção do saber científico.

Enquanto a concepção do aprender a aprender aponta diretrizes para a questão epistemológica do conhecimento, encontra-se, paralelamente, na Psicopedagogia as diretrizes para a postura do professor, que se coadunam com esta prática pedagógica, tais como: a) o professor coloca-se com o aluno como aprendentes frente ao conhecimento; b) a busca de um vínculo positivo entre professor e aluno possibilitando também um vínculo produtor com a aprendizagem; c) o investimento do professor na aprendizagem do aluno.

Pensar a sala de aula segundo o modelo do aprender a aprender e repensar a ação do professor nesse corpo conceitual da Psicopedagogia tem uma de suas justificativas quando PAÍN (In: FERNÁNDEZ, 1991) afirma que a educação pode ser alienante ou libertadora dependendo de como for usada, ou seja, a educação como tal não é culpada de uma coisa ou de outra, mas a forma como é compreendida é que pode gerar um efeito alienante ou libertador.

Por conseguinte, por maior que seja o esforço em introduzir nos meios educacionais novas concepções, como o da produção do conhecimento, com justificativas extremamente convincentes, partir de mudanças sociais, é imprescindível que se pense na ação educativa, esta última da responsabilidade do professor, compatível com a proposta político-educacional.

Empresta-se dos especialistas em psicopedagogia o "olhar clínico" para a aprendizagem do sujeito, uma vez que a prática psicopedagógica é concebida no espaço de uma clínica. Com isto, leva-se este "olhar clínico psicopedagógico" para a sala de aula, para este espaço de aprendizagem, para que

assim o professor mobilize seus alunos para o aprender a aprender. Mobilizar um aluno para a aprendizagem requer mudança de postura do professor, contagiando os alunos com o desejo de aprender e propondo intervenções que o conduzam à aprendizagem. Não há como utilizar-se de uma concepção progressista em sala de aula e manter atitudes reacionárias, tornando incoerente a efetivação da proposta norteadora deste significativo espaço representado pela sala de aula.

Quando se fala em “olhar clínico” para a sala de aula, está sendo proposto que o professor tenha sensibilidade no que se refere à conduta do aluno frente à aprendizagem. Muitos professores, às vezes até em início da carreira, têm esta atitude conduzidos por um bom senso que lhes é inerente. Contudo, essa qualidade não faz parte das características de todos os professores. Verifica-se a necessidade de uma base teórica que sustente a conduta tanto para jovens como para aqueles que possuem experiência, mas que desejam atuar numa dinâmica de sala de aula diferenciada, buscando o aprender a aprender. A Psicopedagogia dos conteúdos na sala de aula revoluciona a inter-relação professor-aluno-conhecimento, pois propõe que o professor ultrapasse propostas sedimentadas para atuar numa dimensão reflexiva e transformadora.

Com este “olhar clínico” para a sala de aula é fundamental que o professor tenha os cuidados necessários para permitir que a autonomia do aluno avance sem que ele, professor, sinta-se ameaçado e não exija mais do que o aluno pode dar. Este “olhar clínico” deve partir da observação do desempenho dos alunos em sala de aula e da análise de sua produção, pois para FINI (1996), “é possível verificar se apenas um ou dois alunos apresentam dificuldades em relação a um

conteúdo ou unidade específica, ou apresentam dificuldades em relação a conjuntos de vários conteúdos” (p. 73). Cabe ao professor compreender a modalidade de aprendizagem de cada aluno e propor intervenções para que seus alunos avancem no processo de construção do conhecimento, ou, em caso de dificuldade de aprendizagem, possam ser auxiliados a transpor obstáculos.

Ao acompanhar a atividade do aluno é importante que o professor ou o psicopedagogo permitam que este aluno produza de forma espontânea sem uma pressão excessiva, tanto quanto possível, em termos de tempo e rendimento. “É necessário entender e respeitar o ritmo que o aluno consegue imprimir ao trabalho e, quando este pára de trabalhar, pode-se pedir-lhe que explique o que fez e por que o fez” (FINI, 1996, p. 75).

Ao facilitar e organizar a prática pedagógica o professor deve assegurar a todos os alunos a vivência, a possibilidade de observar e construir o conhecimento. Assim, a educação ao promover condições básicas relacionadas ao manejo e à produção do conhecimento, mediante o desenvolvimento de atitude de investigação estará favorecendo a didática do aprender a aprender como o objetivo de toda a intervenção pedagógica. A metodologia do aprender a aprender é que possibilitará a autonomia do sujeito, que, por sua vez, é inseparável do processo de auto-organização (MORIN, 1996).

Com este “olhar clínico” por parte do professor pretende-se que se possibilite ao aluno o melhor aproveitamento das oportunidades escolares e supere eventuais situações de rendimento escolar insatisfatório, sendo acompanhado com

cuidado e submetido a intervenções pedagógicas pertinentes, as quais lhe possibilitem avançar nos estágios da aprendizagem.

O aprender deve ser uma “válvula impulsionadora para buscar a produção de novos conhecimentos. O aluno precisa criar alternativas para encontrar prazer na busca do conhecimento” (BEHRENS, 1996, p. 235). Complementando esta idéia, FERNÁNDEZ (1994) chama atenção dos educadores para que demonstrem paixão pelo conhecimento, pois este gosto pelo aprender é fundamental para que o aluno se contagie e, conseqüentemente mobilize-se para aprender. A aprendizagem significativa, segundo NOFFS (1995b), implica em compartilhar, cooperar, operar simultaneamente e articular conhecimentos sob diferentes pontos de vista.

2.3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Um tópico que deve ser considerado neste conteúdo é a forma de intervenção por parte do professor na construção do conhecimento, constituindo-se a intervenção fonte de mobilização para o aprender. Segundo SOUZA (1996), intervenção é uma expressão de amplo uso, tanto por parte de professores como de psicopedagogos, para identificar atividades que se realizam dentro e fora da escola, indicando processo de mediação que se estabelece entre a criança e o mundo físico e social, colocando-se a escola neste contexto.

Assim, escola e professores, de acordo com SOUZA (1996), são mediadores significativos para o direcionamento da criança no sentido da

aprendizagem já que se interpõem entre a criança e o mundo social mais amplo, responsabilizando-se pela tarefa de ensinar-lhes conteúdos, por fazê-las aprender, por desenvolver sua inteligência e sua afetividade.

O trabalho psicopedagógico atua não só no interior do aluno ao sensibilizá-lo para a construção do conhecimento, levando em consideração os desejos do aluno, mas requer também uma transformação interna do professor no sentido de sensibilizar-se e sensibilizar o aluno para aprendizagem.

Tanto o professor como o psicopedagogo interferem, portanto, no desenvolvimento cognitivo da criança, nele incluindo-se processos de aprendizagem de caráter problemático, o que especifica aquilo que se pode denominar de intervenção terapêutica que, segundo SOUZA (1996) pode "introduzir novos elementos para o sujeito pensar" podendo levá-lo "à quebra de um padrão anterior de relacionamento com o mundo das pessoas e das idéias". Sugere-se à prática pedagógica, seguindo-se o procedimento do método clínico, segundo VINH-BANG (In: FINI, 1996), que se apresentem desafios: -"Você poderia fazer de outro jeito?"; - "Outro menino fez diferente: fez desse jeito, o que você acha?"

Esta nova metodologia em sala de aula propõe uma nova relação do sujeito com o saber. À medida que o aluno se sente de posse do seu processo de aprendizagem e se reflete sobre o mesmo, ele se mobiliza para a busca do saber. A articulação dos aspectos afetivos e intelectuais, internos e externos, individuais e coletivos no processo de aprendizagem necessita de dinâmicas que permitam esta integração.

A psicopedagogia tem como um de seus objetivos, o de intervir, colocando-se, assim, entre a criança e os seus objetos de conhecimento. Essa atividade é hoje de tal forma importante no contexto da aprendizagem que idéias veiculadas por *profissionais da intervenção pedagógica* em BASSEDAS et al. (1996), segundo COLL que escreveu o Prólogo desse importante trabalho, tem seus destinatários não somente em outros profissionais da psicopedagogia mas também em profissionais da educação e particularmente nos professores, com suas preocupações e os seus problemas cotidianos.

Cabe ao professor durante sua intervenção com a classe, ajudar o aluno a transformar sua curiosidade em esforço cognitivo e a passar de um conhecimento confuso, sincrético, fragmentado, a um saber organizado e preciso, conforme assinala (HAIDT, 1994). É importante que o professor tenha discernimento dos momentos adequados para realizar intervenções efetivas, as quais provoquem o pensamento do aluno de modo que com este construa o conhecimento.

O papel do professor é garantir o movimento, o fluxo de energia, a riqueza do processo, o que significa a permanência de constante diálogo, de acordo com o que acontece em cada momento, propondo situações-problema, desafios, desencadeando reflexões, estabelecendo conexões entre o conhecimento adquirido e os novos conceitos, entre o ocorrido e o pretendido, de tal modo que as intervenções sejam adequadas ao estilo do aluno, a suas condições intelectuais e emocionais e à situação contextual (MORAES, 1997).

Decorre, então, a necessidade da reflexão na ação docente, pois o professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato e procura compreender a razão pela qual foi surpreendido. Num terceiro momento reformula o problema suscitado pela situação e, num quarto momento procura testar uma nova hipótese, ou seja, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno, conforme afirma SCHÖN (1992), ou sobre a modalidade de aprendizagem, segundo FERNÁNDEZ (1994).

Cabe ao professor analisar com atenção os erros dos alunos no lugar de apenas registrá-los em relação aos acertos, pois os erros fornecem elementos para fazer o professor refletir sobre a sua própria prática pedagógica. As respostas dos alunos dependem das solicitações dos professores, ou seja, da forma como intervêm pedagogicamente.

Refletir sobre a própria ação pedagógica e propor desafios e reflexões implica em intervir pedagogicamente. Este processo possibilita que o aluno avance em seus estágios na construção do conhecimento.

CAPÍTULO III

REFLEXÃO DOS DOCENTES SOBRE A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, analisam-se as impressões pessoais de professores, derivadas do seu contato diuturno com a sala de aula, fruto da reflexão estimulada pela entrevista. As contribuições que os sujeitos (professores) apresentaram nas entrevistas aconteceram a partir da reflexão da prática pedagógica de cada professor entrevistado, objetivaram desvendar a sua experiência pessoal no que se refere à ação pedagógica, seus obstáculos e as diferentes maneiras de superá-los.

Cada relato descrito é identificado com letras utilizadas para representar os diferentes professores entrevistados. Quando um dos docentes fez uma segunda entrevista, acrescentou-se um número à letra, para indicar essa situação.

O ponto de partida para as entrevistas foi elaborado na forma de uma consigna temática para que se estabelecesse um entendimento mútuo entre o entrevistador e os entrevistados: - VOCÊ PODERIA CONTAR-ME SOBRE A SUA HISTÓRIA COMO EDUCADOR?

Essa introdução bem como a entrevista como um todo, foram muito expressivas, já que em encontros posteriores com professores entrevistados, revelaram eles que, após a entrevista, ficaram pensando em outros aspectos sobre

os quais gostariam de falar ou, então, que a partir daquele momento reviram algumas situações da sua prática que não lhes agradava.

No dia posterior à primeira entrevista, o Sujeito A, estava com um grupo comentando sobre suas atividades de ensino. Ao se dar conta de que, no decorrer da entrevista, havia proposto algo diferente daquilo que se constituía na sua prática pedagógica corrente, logo afirmou: *Também depois daquela entrevista, fiquei pensando e só podia dar nisso! Agora fiquei preocupada! (Sujeito A).*

Revelou, com isso, o Sujeito A, que a reflexão sobre a sua prática pedagógica fez ressaltar a possibilidade de inovar ou de tomar iniciativas com vistas ao aprimoramento de sua atividade docente. Tratou-se, certamente, de um fato interessante por ter demonstrado a probabilidade de que os professores entrevistados pudessem perceber sua prática docente, como se verificou pelo estudo das entrevistas conduzidas no presente trabalho, na qual os sujeitos explicitaram que a sua prática poderia ter tido outro desempenho, afastando-se de um modelo fechado para buscar algo novo.

As contribuições contêm reflexões sobre a formação dos docentes envolvidos e sobre a atividade docente e a implicação desses fatos no seu desempenho pedagógico. Dos relatos analisou-se os aspectos relativos à relação professor-aluno-conhecimento contemplado no material em questão. As entrevistas foram submetidas a uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977) aplicada à pesquisa educacional, que revelou vários conteúdos emergentes, permitindo, então, que das entrevistas realizadas, fossem enfocados os seguintes tópicos.

3.1. LIMITAÇÃO NA FORMAÇÃO PRÉ-PROFISSIONAL E O DIA-A-DIA DA SALA DE AULA

Sabe-se que disciplinas como Metodologia do Ensino, Didática Geral, Prática de Ensino e outras, que compõem o elenco dos cursos formadores de profissionais do ensino, têm como objetivo transmitir ao estudante as teorias que envolvem o processo ensino-aprendizagem e relacioná-las à prática do dia-a-dia. Porém, não se pode afirmar que este conjunto de disciplinas possa preparar “totalmente” o profissional, pois é na prática pedagógica que o professor encontra os maiores desafios aprendendo no próprio cotidiano. O dia-a-dia da sala de aula envolve o que há de mais preocupante na vida de um professor, isto é, o dia seguinte, o novo, a que os entrevistados, em sua maioria, se reportaram indicando a sensação desagradável que o novo causa.

Pode-se dizer que à formação pré-profissional, ocorrida nos cursos formadores, com suas características inerentes, foi atribuída por muitos docentes a origem das situações que enfrentaram ou enfrentam na sala de aula, conforme diz esta professora: *Eu acho que a inexperience com que a gente sai do magistério, não que justifique, mas não dá subsídio suficiente para você entrar numa sala de aula. A prática que a gente recebe nos cursos de formação é muito pouca, é muito restrita. Não é na realidade uma prática. (Sujeito A1).*

Nem mesmo disciplina de caráter prático, como é o Estágio Supervisionado, tem oferecido oportunidade ao professor de desenvolver habilidades necessárias ao desenvolvimento do processo de aprendizagem: *Os estágios que a gente faz tanto no Magistério quanto na Pedagogia se resumem mais ao nível*

de observação. Você não tem autonomia para trabalhar, você não tem vivência do dia-a-dia... E, de repente, você se depara com um grupo de 20, 30 crianças e tendo que dar conta... (Sujeito A).

Tais colocações, sugerem que o profissional necessita tanto de subsídios teóricos para lidar com situações novas, como também de uma análise reflexiva sobre o seu dia-a-dia para o aprimoramento da sua ação pedagógica. A ação pedagógica é o resultado de um complexo de procedimentos educacionais e pedagógicos que conduzem ao aprimoramento do processo de aprendizagem. Contudo, nos aspectos da vida profissional dos docentes entrevistados no presente trabalho, deve-se admitir que os subsídios teóricos que dão base à sua prática pedagógica, deveriam ser complementados com conhecimentos teóricos da Psicopedagogia, necessários para aprimorar sua ação pedagógica, adquirindo, assim, uma visão mais ampla e mais crítica frente ao processo da aprendizagem, tornando-o capaz de adotar alternativas de ação visando a melhoria da prática pedagógica nas escolas.

O processo psicopedagógico institucional deve estar presente na formação do educador, pois pressupõe que os ensinantes, os aprendentes e a instituição escola devem colocar-se com o objetivo de transformar informações em conhecimentos e conhecimentos em saber apropriado pelos aprendentes, conforme afirma NOFFS (1995b).

Um dos aspectos ressaltados pelas entrevistas foi a necessidade de um embasamento teórico para a prática pedagógica. Na realidade, concepções educacionais atuais vêm pondo em evidência a necessidade de suporte teórico para

uma prática pedagógica diferenciada do modelo tradicional. É o caso do “aprender a aprender” citado por DEMO (1996) como também o da formação continuada do docente com base na reflexão da sua prática. SAUL (1996, p. 115) afirma: “Gosto e insisto na abordagem da formação como um processo de desenvolvimento que ocorre durante toda a vida do ser humano. Daí a necessidade da formação, como tendo que ser necessariamente permanente, assume um sentido especial”.

A partir do contato e da vivência, tem-se possibilidade de observar aspectos que desconhecíamos num primeiro momento (RUBISTEIN, 1992). Assim posto, pode-se verificar que os cursos de formação profissional, quando analisados à luz dessa conceituação, desconhecem muitos aspectos da prática profissional, assim como o “amanhã” também é desconhecido. Essa dissociação entre a formação pré-profissional do professor e o desconhecido pode ser verificada no depoimento do Sujeito B: *A prática é bem diferente da teoria... Logo que eu assumi uma turma pela primeira vez em colégio grande, onde a responsabilidade é muito maior... você se sente um pouco insegura quando surgem as primeiras dúvidas das crianças, às vezes aquelas perguntas para as quais você nunca foi preparada para responder, e elas te perguntam e eu não sei, parece que é divino, vem uma coisa assim que bate e você sabe responder aquela questão”.*

De muitas das afirmativas contidas nas entrevistas comentadas no presente trabalho pode-se inferir que é essencial ter a clareza de que é na **relação professor-aluno-conhecimento** que a aprendizagem se efetivará. Esta relação possui diretrizes cognitivas que norteiam um trabalho, envolvendo seres humanos, o que pressupõe algo que não se possa planejar. Não se poderia elencar possíveis perguntas que os alunos possam fazer, pois uma vez que o conhecimento é

construído de modo contínuo faz-se necessária a conscientização do professor de que ele, professor, também é um ser humano co-participante deste processo de aprendizagem. O professor, na sua relação com o aluno, estimula e ativa o interesse do aluno e orienta o seu esforço individual para aprender.

É interessante observar o professor, quando se dá conta de ter sido estimulado a buscar o conhecimento para solucionar questões também novas do seu dia-a-dia. Ter consciência deste processo é importante e formativo para o professor, pois como o novo gera angústia, o espaço que antecede uma descoberta gera esta angústia e, com ela, a ansiedade. O sujeito percebe-se incompetente diante do novo até por não dominá-lo ainda, por ser novo, situação essa revelada nos seguintes relatos: *“Quando fui trabalhar com adultos eu vi uma coisa completamente diferente daquilo que estava acostumada... Até que com muito esforço eu consegui me impor... mas foi difícil, eu chorava em casa achando que não ia conseguir. Foi uma coisa muito difícil. Eu acho que eles não acreditavam no meu trabalho quando eu entrei a primeira vez na sala de aula...”* (Sujeito C). *“Pequei por medo talvez, por querer acertar demais, eu era assim... morria de medo, sabe, aquela coisa certa, será que é isso que eu tenho que falar, nesta hora...”* (Sujeito C).

Porém, essa descoberta que o professor faz de situações enfrentadas no dia-a-dia da sala de aula que desafiam a sua própria preparação profissional faz parte de um processo geral, mais amplo que diz respeito ao impacto inicial que ele experimenta ao “assumir o novo”, descoberta essencial neste processo de conhecimento do “aprender a aprender”. Para FREIRE (1997) esta descoberta se refere ao motor que aciona em nós a procura do saber mais, de instrumentalizar-se mais, dentro de nossa prática pedagógica, como um mecanismo dinâmico que

estimula o processo de aprender a aprender ante situações reais que exigem soluções adequadas.

Sabe-se que lidar com situações novas gera muita ansiedade, porém, é preciso viver o processo com mais paciência (FREIRE, 1997). Não é o caso de se abafar a ansiedade, mas de compreender que a ansiedade também possui seu lado positivo. É preciso vivê-la sem desespero, romper com o velho sem deixá-lo de lado, assumir o novo com a bagagem que possui, em contexto no qual os princípios da Psicopedagogia representariam importante fator para a otimização das atividades do professor. Quando NOFFS (1995b) reflete sobre o papel do professor como especialista de conteúdo, cuja tarefa primordial é transmitir as informações sistematizadas, a Psicopedagogia surge como necessidade para que o professor descubra formas de interligar ensino-aprendizagem em seus estágios evolutivos reais, transformando as unidades de ensino de forma lenta e gradativa, propiciando a consciência crítica e o aprender apropriado.

Uma situação de grande impacto para uma professora entrevistada ocorreu ao constatar a presença entre seus alunos de uma criança com deficiência auditiva, fato que a levou a buscar uma solução adequada ao processo de ensino-aprendizagem a ser aplicado no caso: *“Este ano estou enfrentando uma situação nova: tenho uma aluna com deficiência auditiva. Para mim é uma situação nova. Nunca tive uma aluna deficiente antes. A minha formação nesta área foi pequena, foi pouca e eu tive que buscar, tive que conversar com pessoas que sabem sobre o assunto, que são especialistas no assunto. Busquei bibliografia, procurei conversar com a mãe para ver quais eram as recomendações, e eu considero que a minha caminhada com a Mônica está sendo um aprendizado, porque a cada dia mais eu consigo perceber algumas coisas diferentes que eu*

posso fazer para que o nosso trabalho transcorra da melhor forma.” (Sujeito A2). “Para esta solução, as alternativas dependem, muitas vezes, de estudo, de buscar informações com outras pessoas e sempre que você passa por este processo, acho que você cresce, que você melhora, adquire um conhecimento novo.” (Sujeito A2). Apesar da professora apontar falhas na formação pré-profissional, mostrou que saiu de uma situação paralizante frente a um desafio e foi em busca, como aprendente, de alternativas produtoras para o enfrentamento desta questão. Nesse exemplo, pode-se afirmar: “Ensinar é a melhor forma de aprender” (NOFFS, 1995b, p. 38).

Certamente, a busca de soluções para situações como essa envolve o processo de relacionamento com outras pessoas, sentido que foi da maneira seguinte por uma das professoras entrevistadas: *“Eu acho que você sentir dificuldade uma vez, duas vezes ou três, pedir auxílio não é vergonha. Vergonha é sentir dificuldade e não revelar para ninguém... e talvez estar construindo alguma coisa não tão certa quanto poderia ser.” (Sujeito B).*

Eis então, a beleza e o encanto de um trabalho onde a professora não o faz com amadorismo, pois busca sustentação teórica para a sua atividade em sala de aula e percebe que a cada dia há uma oportunidade para o desenvolvimento profissional. A ação desta educadora indica a urgência de que em muitas escolas ocorra o rompimento de um modelo repetitivo para dar lugar ao aprender a aprender. Para BEHRENS (1996), esta proposição do aprender a aprender abre a visão de que a educação não tem fim, renova-se a cada dia e avança rapidamente para uma sociedade moderna, provocando um processo contínuo e ininterrupto de atualização.

Esta mudança requer o rompimento de modelos. Exige um professor construtivo e não reprodutor de vivências. Para tanto, requer-se deste professor que ele conheça concepções pedagógicas atuais e que seja ousado na sua ação pedagógica. Mas para que esta ousadia se efetive é necessária uma base sólida que norteie a sua postura como educador para que se sinta seguro e se renove a cada dia. Um depoimento ressalta esta questão, revelando uma formação pessoal conservadora ante uma realidade de trabalho que demanda iniciativa: ***“Nós fomos educadas de uma forma e hoje procuramos educar de outra; é romper todas as barreiras que nós temos conosco para poder se abrir para o novo, para poder almejar projetos mais arrojados, coisas que nós não vivenciamos enquanto educandas.”*** (Sujeito A).

Outra professora também relata, de modo dramático, o caminho que percorreu para realizar um trabalho diferente daquele de sua formação: ***“Me deram creche, uma sala de creche escolar. Pronto, uma sala de pré-escolar! Aí eu fiquei doida... Eu me vi numa sala com trinta anjinhos, super pequenos, sem nenhuma preparação para isso. Aí eu comecei a ir à biblioteca para ver como é que a gente lida com criança pequena.”*** (Sujeito C). Nesse depoimento a professora revela que não contou, na sua formação profissional, com uma preparação adequada para enfrentar esse tipo de realidade materializada na sala de aula, mas que a necessidade em enfrentar uma situação desafiadora impulsionou-a a buscar conhecimento e alternativas de ação.

Alguns entrevistados indicaram que a experiência traz segurança, porém, sabe-se que ela não elimina o amanhã. Foi indagando, então, se para enfrentar uma situação nova havia um modelo e uma das respostas foi a seguinte: ***“Você tem que buscar alternativa para aquela situação porque mesmo que a situação seja semelhante a outra, ela não vai ser exatamente igual, então, você vai ter que buscar saídas para aquela situação.”*** (Sujeito A1).

Este depoimento revela que cada situação nova no contexto educacional exige alternativas de ação específicas, considerando-se o pressuposto de que o processo educacional, antes de ser coletivo é, na realidade, a somatória das características específicas de cada aluno, tanto do ponto de vista de suas condições físicas como do seu complexo sócio-afetivo.

Diante desses depoimentos, há que se pensar que o processo de formação profissional dentro dos cursos profissionalizantes ou daqueles de nível universitário, devem dar ênfase ao fato que tanto o sujeito aprendente como o ensinante, analisar e interagir com a realidade social e acadêmica. Portanto, de maneira contextualizada, retorna-se ao passado para propor o futuro ou se reavalia o presente para construir o mesmo futuro.

As questões assinaladas pelos entrevistados permitem que se aponte para a universidade com vistas à melhoria dos cursos de formação, como um início de um processo de educação permanente, considerando a importância de privilegiar a qualidade das informações e das interações professor-aluno-conhecimento, no sentido de tornar o aluno (futuro professor) apto a dirigir seu próprio esforço de aprendizagem de maneira eficiente. Além desta autonomia para a educação permanente há que se ter uma diretriz teórica que alicerce a reflexão do cotidiano deste futuro professor e que lhe possibilite uma atuação do aprender a aprender.

3.2. ORIENTAÇÃO, FORMAÇÃO EM SERVIÇO E A PRÁTICA COMO ELEMENTO FORMADOR

Visto que durante a prática pedagógica há a necessidade do professor rever seu desempenho em sala de aula, há também que se pensar que a orientação em serviço também é necessária para que o professor se sinta apoiado. Assim como o aluno precisa do apoio do professor durante o seu processo de construção do conhecimento, o professor também necessita de alguém que lhe dê este apoio na escola. Considera-se, neste trabalho, o “orientador pedagógico” o profissional responsável pela orientação do trabalho do professor. Há escolas que o denominam como coordenador pedagógico ou supervisor educacional.

É função do orientador pedagógico co-participar do processo de construção do conhecimento juntamente com seus professores e alunos. Percebe-se, mais uma vez, a necessidade da formação profissional do orientador pedagógico pautada nos princípios da aprendizagem segundo a Psicopedagogia.

Esta co-participação do orientador pedagógico embasada na Psicopedagogia deve estar relacionada a aspectos como: a) o questionamento no cotidiano em busca da reflexão para que a partir dela ambos (professor e orientador pedagógico) operem criando alternativas para intervenções coerentes e produtivas; b) organização teórico-metodológica da instituição escolar; c) proposição de diretrizes coerentes para a organização da sala de aula como um espaço do aprender a aprender.

Percebe-se claramente nas entrevistas realizadas o relato dos professores em encontrar no orientador pedagógico um profissional de ajuda. Nesta posição, o orientador pedagógico tem a possibilidade de calcar sua ação nos princípios clínicos da Psicopedagogia.

Para BLEGER (In: WEISS, 1992), toda escola precisa ser organizada sempre em função da melhor possibilidade de ensino e de ser permanentemente questionada. Este questionamento deve conduzir a equipe pedagógica (professor, orientador pedagógico) a refletir sobre o processo de aprender a aprender. A este processo de reflexão, segundo FERNÁNDEZ (1994), dá-se o nome de juízo crítico. Para que o juízo crítico se efetive é necessário que se abra o espaço para a indagação em todos os momentos, tanto por parte do professor como também do aluno e do orientador pedagógico, de forma que se valorize o gosto pela dúvida; o que DEMO (1996) chama de questionamento reconstrutivo.

A dúvida desequilibra as estruturas mentais, o que causa um desconforto e, conseqüentemente, conduz os indivíduos a buscarem soluções para que saiam desta situação de desequilíbrio, atingindo na solução o equilíbrio, o que faz com que passem por um processo de reflexão.

Nas entrevistas realizadas há relatos que apontam para a necessidade da orientação em serviço, relacionando-a à equipe pedagógica da escola, particularmente ao orientador pedagógico: ***“Quando eu trabalhei na pré-escola eu sentia muita dificuldade de não ter uma pessoa que me orientasse. Essa foi uma das dificuldades maiores, a de não ter uma boa orientação.” (Sujeito E).***

A presença deste orientador pedagógico com formação em Psicopedagogia é essencial para que alguém provoque a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, a fim de que a Formação Continuada ocorra também em serviço, à luz da análise da prática do cotidiano escolar. De acordo com este depoimento, evidencia-se a necessidade de haver nas escolas uma equipe pedagógica bem preparada, capaz de criar o juízo crítico juntamente com os professores, de modo que o processo ensino-aprendizagem seja constantemente repensado, questionado e conseqüentemente construído dia-a-dia.

É importante que a equipe pedagógica tenha uma compreensão abrangente deste processo pois, segundo FERNÁNDEZ (1994), o ensino só sairá de uma situação paralisante quando seus atores abrirem o espaço para a pergunta, que provoque o pensamento construtivo, o que impulsionará o processo para a construção do saber científico.

Este espaço de questionamento, juntamente com a orientação em serviço, são dois aspectos que se coadunam com a Formação Continuada, pois segundo GARCIA (1992), "o que o professor pensa sobre o ensino influencia a sua maneira de ensinar, pelo que se torna necessário conhecer as concepções dos professores sobre o ensino" (p. 65). Há a necessidade da orientação em serviço efetivar-se de forma reflexiva e que promova a construção do conhecimento do professor, pois ainda segundo GARCIA (1992), há a possibilidade que os professores utilizem estratégias e conceitos novos se forem auxiliados por especialistas. A flexibilidade de pensamento ajuda os professores a aprender novas

destrezas e a encorajá-los no seu repertório pessoal em criar alternativas ousadas e desafiadoras na sua prática pedagógica.

A presença constante e ativa de um orientador pedagógico é fundamental para que o processo de aprendizagem ocorra de forma dinâmica. Intervenções pertinentes devem fazer parte do contexto para que os professores, principalmente os novos tenham referencial e apoio de modo a superar situações como a seguinte: *“Meu primeiro planejamento de um ano inteiro de Jardim, eu o fiz sem nunca ter entrado numa sala de magistério. Deram-me livros, disseram o que eu tinha que fazer e eu fui fazendo. Mas naquela época... nesse primeiro ano, eu não tinha nem um pingão de consciência da questão de educar, não tinha mesmo. Ninguém me falou.”* (Sujeito C).

A partir deste depoimento evidencia-se a importância da presença de um orientador pedagógico questionador, dinâmico, que promova reflexões com o grupo. Assim como o professor deve provocar atitude reflexiva com seus alunos, o orientador pedagógico tem esta função com os professores.

Além da orientação em serviço é preciso que o professor tenha espírito de pesquisa, de estudo para buscar alternativas para os desafios do dia-a-dia. Quando não o faz, o próprio orientador pedagógico pode promover esta situação demonstrando isto por atitude pessoal.

A Orientação Pedagógica, dentro de suas características mais peculiares, pode ser uma *fonte mobilizadora para estimular o professor a estudar*, uma situação que depende da *postura do coordenador pedagógico*: *“Dentro da minha prática existe o serviço mais presente que está sempre pronto para ajudar digamos, de gente*

que está sem estudar há muito tempo e para quem, de repente, isso se torne uma dificuldade. Eu acho que isto é um estímulo para que as pessoas voltem a estudar porque a pessoa fica com o conhecimento de uma forma estagnada, não se coloca aberta para o novo de repente para mudar uma prática, uma postura na sala de aula. Então eu vejo que existe um incentivo, existe um estímulo para que essas pessoas busquem o estudo. Existe assim mesmo a questão de se prontificar para ajudar. E dentro da minha prática, eu vejo como diferenciá-la das demais, dentro do meu ambiente de trabalho eu vejo um ambiente diferenciado dos ambientes que eu vejo por aí.” (Sujeito A2).

A discussão, o estudo e o auxílio da Coordenação com os professores são fundamentais para propor a metodologia que provoque a construção do conhecimento, da prática profissional do professor como processo, pois muitas vezes o professor vai em busca do Coordenador para obter “receitas”, mas na realidade o máximo que se pode fazer é apontar pistas e o melhor é pensar junto e construir em parceria uma solução. A questão ainda evidente de buscar “receitas prontas” é colocada pelo Sujeito C: *“Mas.. o que eu lembro muito - e hoje eu analiso assim - eu usava um pouco de bom senso... eu fazia, talvez por intuição, mas não que alguém me dissesse assim... assim. Eu ia então, mais pelo que eu achava que daria certo.”*

O professor, na sua relação com o aluno, e o orientador pedagógico na sua relação com o professor, estimula e ativa o interesse do aluno/professor e orienta seu esforço individual para aprender. O processo de construção do conhecimento numa escola fica muito mais coerente quando em todos os seus setores as metas, as soluções, enfim, o que é emergente, é construído em parceria, ou seja, horizontalmente, uma vez que se propõe este tipo de trabalho em sala de aula: a construção do conhecimento em parceria do aluno com o professor.

O grau de eficiência da ação pedagógica direcionada no sentido dos mecanismos e dos processos da aprendizagem depende de um complexo de fatores, certamente consubstanciados na forma de uma mobilização do pensamento. Um desses mecanismos mobilizadores do pensamento é o que correntemente tem lugar na forma de - *diálogo entre professor-aluno-Orientação Pedagógica, como mola mestra para mobilizar o pensamento e encontrar soluções adequadas para a ação pedagógica*. Na dinâmica do aprender a aprender, orientador pedagógico e professor aprendem com cada situação nova e particular que ocorre. O Sujeito B relata uma situação de diálogo entre Orientação Pedagógica e professor: *“Talvez a gente não saiba por onde começar ou não saiba o que é. Você vai na Orientação, leva a criança, conversa e dois minutos depois vem e era isso... se você fizer desta forma vai melhorar, veja bem como está trabalhando e realmente isto ocorre. Eu acho que é um ponto primordial para nós educadores, porque se eu não tivesse isto talvez estivesse trabalhando de uma forma errada, não ia ter aquela ajuda que a Coordenação proporciona (ao professor)”*.

Esse procedimento do diálogo e da discussão de casos entre a Orientação Pedagógica e o Professor vêm ao encontro das necessidades do professor de rever sua prática para dar espaço ao aluno para o processo de aprender a aprender, pois a partir do momento que este professor vivencia a prática de um Orientador Pedagógico aprender com ele é mais fácil que ponha em prática esta dinâmica em sua sala de aula. O Sujeito A2 relata a necessidade de romper com um modelo repetitivo em sala de aula e de buscar alternativas de ação pedagógica que permitam a construção do conhecimento por ele e pelo aluno, desta forma ressaltando a necessidade de vivenciar também este processo enquanto professor: *“Eu acho que quando você não permite que o aluno vá além, dentro de um trabalho, para não fugir de um planejamento, enfim, você elabora e não permite que o aluno*

elabore e isto eu acho que é um ponto falho. Quer dizer, você elabora um processo de pesquisa e desde a hora da elaboração você sistematiza e não dá oportunidade ao aluno para mostrar com suas próprias palavras o que ele pensa. Isso é uma coisa séria, uma falha que às vezes eu me vejo cometendo e que eu quero mudar.”

A função do Orientador Pedagógico transcende da orientação em serviço para uma questão primordial, que é a da formação em serviço, pois quando se orienta de forma construtiva forma-se o profissional concomitantemente. Percebe-se que a formação ocorre por um misto da experiência que os anos possibilitam juntamente com a orientação pertinente: *“Hoje eu já consigo me ver mais equilibrada. Eu tenho uma visão do todo. Eu consigo perceber outras evidências que as crianças trazem do não aprender, por ser agressiva em sala de aula, por perceber toda a dinâmica que existe dentro de um processo educativo que é uma relação que acontece dentro da escola e fora da escola com os pais.”* (Sujeito A).

A formação em serviço é um processo normal e ocorre em todas as profissões. Entretanto, dos relatos obtidos a partir de problemas e de situações enfrentados pelas professoras entrevistadas, verifica-se que a formação em serviço alcança importante significado quando vinculada a situações de limitação de formação pré-profissional. Sua repercussão no dia-a-dia da sala de aula é, certamente, uma situação que pode implicar a *imaturidade inicial de trabalho e formação em serviço*: *“Aí sim, aí eu me senti realmente importante dentro de uma sala de aula. Sentia-me, assim, responsável pela vida daqueles alunos que estão o dia todo com você, e aí eu mudei de ponto de vista. Eu percebi o que acontecia: imaturidade inicial de trabalho e que por isso eu estava me sentindo insegura.”* (Sujeito D).

É fato de observação freqüente que a *formação em serviço proporciona segurança em razão da familiaridade que se desenvolve entre o Sujeito e a situação por ele vivida: “A segurança dos anos te dá uma certa tranqüilidade para trabalhar porque você já tem mais noção do que vai encontrar e isso é bom eu acho que até em termos de melhor atuação como profissional.” (Sujeito A).*

Outro aspecto que se faz presente como condição de formação é a própria prática, pois o enfrentamento do dia-a-dia da sala de aula e suas questões desafiadoras são impulsionadores para a busca de soluções pertinentes, fazendo com que o processo de aprendizagem do professor esteja sempre presente. A adequação entre o ensino teórico proporcionado pelos cursos de formação profissional e o aprendizado prático é um dos tópicos de maior relevância neste inquérito. Assim, *a prática como condição formadora* e a observação de que *os cursos de formação são muito teóricos, não envolvendo o aluno em situações concretas* são observações muito freqüentes nos relatos das entrevistas efetuadas. *“E a prática que a gente recebe nos cursos de formação é muito pouca, é muito restrita. Não é, na realidade, uma prática. Os estágios que a gente faz tanto no Magistério como na Pedagogia se resumem mais ao nível de observação. Você não tem autonomia numa sala de aula para trabalhar, você não tem vivência do dia-a-dia.” (Sujeito A).* A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os próprios projetos e sobre a identidade profissional, conforme afirma NÓVOA (1992).

Este depoimento aponta para uma necessidade emergente nos cursos de formação que é a de repensar a Prática de Ensino, a qual vem ocorrendo com estágios periódicos em instituições de ensino divididos em momentos de observações e outros de práticas. Não se questiona aqui a responsabilidade com a qual estagiários e professores atuam nesta disciplina, mas sim a sua efetividade como disciplina formativa.

Percebe-se que há a necessidade do professor em formação assumir a regência de sala de aula com mais autonomia, de modo que tenha a efetiva responsabilidade pelo processo e não somente por uma aula, de modo que vivencie de maneira orientada o real enfrentamento da vida profissional. Mais uma vez isto fica claro com o seguinte depoimento: *“A teoria que você recebe é extremamente importante porque vai fundamentar a tua prática, mas teria que existir algum outro tipo de esquema onde antes de assumir uma sala sozinho você tivesse algum tipo de vivência mais constante, mais diária, de experiência mesmo numa sala de aula, com uma supervisão para evitar que você faça as “burradas” que você faz no começo, o que te daria segurança para agir como profissional. Afinal você não está lidando com máquinas; o que você faz de errado com o ser humano fica.”* (Sujeito A). Há também a necessidade da Prática de Ensino (disciplina relacionada aos estágios), na Universidade ou no Magistério, ser orientada de maneira crítico-reflexiva, ou seja, que o supervisor de estágios proponha a reflexão sobre a ação do estagiário, a fim de que a formação pré-profissional forneça subsídios de autocrítica pessoais profissionais e ao futuro profissional de ensino.

A preocupação demonstrada pelo Sujeito A afirma a necessidade de se reavaliar a Formação do Professor a fim de que de crie, já na graduação, o exercício

da teoria-prática-reflexão, de modo que o futuro profissional tenha um embasamento que lhe proporcione mais segurança no seu cotidiano de trabalho. Esta idéia é reforçada por BEHRENS (1996) quando afirma que a formação do professor é fundamental para que se consolide uma mudança na prática pedagógica, porém, nenhum curso de formação e capacitação docente leva a mudanças se for apresentado ao grupo de professores de maneira estanque e desligada da prática pedagógica realizada na escola. “A formação não se faz antes da mudança, mas durante o processo” (p. 115).

A formação do professor inserida no contexto escolar e orientada de forma reflexiva permite que a prática pedagógica avance. Junto com ela as intervenções pedagógicas passam a ser mais eficazes.

3.3. RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO

A temática referente ao relacionamento professor-aluno, como não poderia deixar de ser, foi objeto de considerações nas entrevistas do presente trabalho. Um aspecto importante da relação professor-aluno é o da identificação do professor com o grupo de alunos que terá sob seus cuidados. É como ressalta o Sujeito A: *“Gosto muito do que faço, adoro trabalhar com as crianças, mas me gratifico muito trabalhando com as adolescentes também porque o ritmo é diferente”*.

Contudo, o processo do relacionamento professor-aluno experimenta nuances distintas na medida em que a prática pedagógica tem curso. Por outro lado, na medida em que o processo da empatia entre professores e alunos evolui, pode

ocorrer claro o processo de aperfeiçoamento nos mecanismos das relações professor-aluno. As experiências de vida do Sujeito A e do Sujeito B são muito significativas nesse sentido: *“No tratar com as crianças, a gente aprende muito também, a mediar mais, a ser mais tolerante, a buscar o sentido mesmo da educação, não ser tão rígida, lidar mais de igual para igual. Quando você entra numa sala de aula você não sabe o que aquelas crianças ou aqueles adolescentes vão te trazer naquele dia. A dificuldade vai existir sempre. Você tem que gostar e estar sempre melhorando para poder dar conta dessas dificuldades”.* (Sujeito A). *“Eu sei que tenho um caminho que não vai acabar, porque a cada turma nova estarei aprendendo coisas novas, deparando-me com dificuldades. Lógico que o ser humano está sempre aprendendo, e como educadora, eu penso assim também, eu tenho muito que aprender ainda, sei que vou aprender e sei que vou conseguir passar todos os meus ensinamentos para as minhas crianças, até que elas aprendam”.* (Sujeito B).

Na prática pedagógica, o relacionamento professor-aluno requer da parte do professor capacidade suficiente para poder conduzir seu trabalho analisando de modo adequado o comportamento de seus alunos isoladamente ou como um todo. *“Eu posso ter uma pequena dificuldade com uma criança que copia muito devagar do quadro, como posso ter uma criança com problemas psicológicos... como um problema afetivo entre a criança e a família, que influi no aprendizado. Posso ter crianças com imaturidade, que não acompanham as demais e que se sintam inferiores às outras durante um ano inteiro de trabalho, que todo mundo aprende, menos ela, isso só vai frustrando... a dificuldade até de relacionamento com certas crianças. Há crianças esquivas, há crianças com as quais você tem que ter um certo tato para conseguir chegar nela, para conseguir adquirir confiança, para então ela começar a aprender. Há aquela criança hiperativa, que não pára. Na questão de dificuldade de aprendizagem das crianças, eu procuro ver onde é que eu posso estar errando, qual é o modo mais fácil talvez para ela aprender, se eu ensinei de uma forma e outras crianças aprenderam mas esta não é porque necessita de uma outra forma para aprender”.*

O nível de formação do profissional de ensino é, sem dúvida, de fundamental importância no processo de aprendizagem, passando esse último, pela relação professor-aluno, ou seja, a sua experiência pessoal como educando também se reflete na formação do professor. A consciência por parte do professor em termos da sua própria experiência como educando e a experiência profissional como educador deve buscar o equilíbrio com relação à autoridade que é inerente ao professor. Esta é uma necessidade que o Sujeito A2 assinalou: *“Eu me refiro tanto ao problema de formação do professor que eu acho que é deficiente hoje em dia, como dos serviços, da escola, dos serviços de orientação e de supervisão enfim, que trabalham com o professor e que às vezes percebem que o professor mostra atitudes de desprezo para com o aluno, de negligência profissional. Eu considero as pessoas com atitudes negativas por sua displicência profissional, pelo fato de não cumprirem suas tarefas básicas como professor, e até, o que é mais grave, em suas atitudes para com o aluno, enfim, a questão de você menosprezar, de você ridicularizar um aluno, de você ofender, e a escola às vezes se omitir em cuidar desse problema percebendo isto e não tomando nenhuma providência. Quanto ao professor, eu acredito que há os que fazem isso de má consciência, mas é possível que haja aqueles que não conhecem uma outra forma de lidar com os alunos”*

A conscientização do professor quanto às suas responsabilidades em relação aos alunos no contexto do espaço da sala de aula, deve ser um dos aspectos básicos de sua formação e de sua atuação como fator central no processo de aprendizagem: *“O tudo para mim é não ter aquela ansiedade de passar o conteúdo (para os alunos) como se fosse a coisa máxima que eu teria que fazer dentro de uma sala. Eu me sinto na obrigação de passar o conteúdo que será necessário para elas, mas muito mais é fazer ver a elas que a vida pode ser diferente quando elas aprendem alguma coisa, quando convivem com alguém no dia-a-dia, aquelas experiências assim de você tolerar a professora, tolerar uma colega”* (Sujeito C).

Os exemplos acima assinalados são de situações ocorridas em sala de aula no ensino fundamental e no ensino médio. Entretanto, o sentido da responsabilidade na construção do conhecimento, a atitude formativa no sentido de despertar o aluno para os aspectos éticos e profissionais de sua atuação futura, e do seu significado no contexto da sociedade onde vive, é uma atitude professoral que abrange todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Superior, com igual significado mas que no ensino da educação técnica e no nível superior transcende de importância por atingir alunos que se preparam para a atuação profissional.

O grau de responsabilidade, o sentido pessoal do professor em relação ao seu preparo profissional e a influência que esse fato pode exercer no dia-a-dia da relação professor-aluno são aspectos muito significativos do processo da aprendizagem: *“Iniciei minha carreira de magistério acho que de modo normal como muitas professoras de hoje, trabalhando em pequenos jardins de infância, descobrindo tudo sozinha, alunos como cobaias mesmo. A primeira turma que eu tive, foi de Jardim II, no meu primeiro ano de magistério. Apesar de ser nova eu me considerava responsável, nunca faltava, nunca dava desculpas tais como: “eu não sei, por isso não vou fazer”... Então, sempre tentei, mas hoje eu vejo que usei aquelas crianças sem querer, não tinha intenção nenhuma de prejudicá-las, mas eu fazia um trabalho diferente. Mas, do meu ponto de vista, o que eu lembro muito e hoje eu analiso assim, eu usava um pouco de bom senso que eu não sabia que hoje em dia se precisa. Eu fazia talvez por intuição, mas não que alguém me dissesse assim, é... nessa questão até da partilha, que hoje se fala tanto, de você escutar um pouquinho mais o aluno, ainda mais de pré-escola, então eu ia mais assim pelo que eu achava que daria certo”.* (Sujeito E). Percebe-se neste relato que o professor também aprende com o aluno por meio da relação entre educador-educando. O professor aprende com seu aluno na medida em que consegue compreender como este percebe e sente o mundo, conforme afirma HAITT (1994).

O desenvolvimento de respeito mútuo na relação professor-aluno bem como a ligação que o aluno faz entre a matéria e o professor se encontram assinalados no seguinte relato: *“Eu acho que elas me respeitam, como eu as respeito e nós somos amigas. Eu acho que o meu relacionamento com elas é muito bom. Acredito que elas gostam de mim. Às vezes confundem a matéria, quando aborrecida ou pouco atraente, como algumas ainda acham, com a professora. Eu tento tirar, às vezes, isso delas, mas nem sempre é possível”*. (Sujeito C).

Um aspecto importante é o do sentimento de confiança que deve se desenvolver no relacionamento professor-aluno: *“Às vezes, minha postura em sala de aula é muito rígida por causa da disciplina. A gente não tem como ficar assim muito solta com elas porque eu sei que a matéria vai ser complicada”*. (Sujeito C). Percebe-se, a partir deste relato, a necessidade do professor encontrar um ponto de equilíbrio na relação que estabelece com os alunos de forma que a disciplina seja construída pelo grupo de maneira consciente, a fim de que não se torne uma ameaça para o trabalho do professor.

A postura na relação professor-aluno, e a consciência do bom relacionamento com os alunos bem como a necessidade de considerá-los por seus valores são aspectos revelados no seguinte relato: *“Mas o tudo para mim não é ter aquela ansiedade de passar o conteúdo como se fosse a (coisa) máxima que eu teria de fazer dentro de uma sala. Eu me sinto na obrigação de passar o conteúdo que será necessário para elas, mas muito mais é fazer ver a elas que a vida pode ser diferente quando elas aprendem alguma coisa, quando convivem com alguém no dia-a-dia com aquelas experiências, assim, de você tolerar a professora, tolerar uma colega, que isso vai servir para você mais tarde, de experiência de paciência, de compreensão, de pensar antes de dar uma explosão”*. (Sujeito D).

A construção do conhecimento é um processo interpessoal e intrapessoal onde professor e aluno constroem juntos o conhecimento. Cabe ao professor, nesta ótica, considerar o aluno como pessoa, como alguém que pensa, sente, tem valores. De um lado está o professor com seu saber organizado, seu conhecimento cientificamente estruturado. Do outro lado está o aluno com seu saber não sistematizado, difuso e sincrético, com ideais e valores do seu grupo social e com um certo nível de aspiração em relação à escola e à vida. Ao professor, confere a tarefa de intervir em sala de aula por meio de sua interação com o aluno, ajudando-o a transformar sua curiosidade em esforço cognitivo e a passar de um conhecimento sincrético a um saber organizado.

As reflexões dos professores apontaram para a necessidade da formação docente estar pautada na Psicopedagogia Institucional e, igualmente, a necessidade do Orientador Pedagógico possuir a mesma formação, a fim de que possa cooperar no enfrentamento dos conflitos emergentes na escola.

A necessidade da formação do Professor em Psicopedagogia é fato e faz parte dos objetivos desta dissertação para que a prática pedagógica tenha uma evolução que se coadune com o paradigma do aprender a aprender, pois esse novo perfil implica mudanças na visão intelectual e social dos papéis do professor. Ao reconhecer incertezas e necessidades de se fundamentar na experiência humana e nos aspectos histórico, sociais, econômicos e tecnológicos, aceitando a inexistência de verdades absolutas e a presença de diferenças possíveis, ocorrem transformações na sua forma de pensar, como também ocorrem mudanças na sua compreensão social do mundo e da vida. Sua ação se transforma a partir do

momento em que ele reconhece que, além de seus próprios direitos, existem os dos seus alunos e os respeita como sujeitos construtores do conhecimento, capazes de aprender a aprender o novo, capazes de pensar, capazes de refletir, num trabalho em parceria.

Se a aprendizagem decorre de processos reflexivos e lógicos que traduzem os movimentos no processo educacional, há que se levar em consideração que não basta a Formação Universitária do Professor para que a sua prática pedagógica se transforme. Há a necessidade do Orientador Pedagógico estar envolvido neste processo para que seja um elemento disparador do processo reflexivo e da Formação Continuada nas instituições educacionais.

Fica a indagação: até que ponto o Orientador Pedagógico exercerá este papel? Ou o futuro político-pedagógico da instituição escolar exigirá a presença de um Orientador Psicopedagógico? O tempo e as necessidades responderão a essas questões. O que é proposto e emergente é a formação do pedagogo e do professor à luz dos princípios psicopedagógicos para uma atuação eficaz frente às exigências atuais da educação. O trabalho psicopedagógico, como assinala SCOZ (1994), pode estar voltado para a assessoria de professores nas escolas, com o objetivo de contribuir para a melhoria do trabalho docente, ampliando a perspectiva de análise das questões pedagógicas e alternativas de trabalho.

CAPÍTULO IV

UMA ANÁLISE PROSPECTIVA DA PSICOPEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

4.1 CONCEITUAÇÃO

Partindo de dados levantados sobre a grade curricular (apêndice 1, 2, 3, 4, 5 e 6) de cursos de formação de profissionais do ensino em nossa Capital e de entrevistas com os professores que fizeram parte deste estudo, foi possível perceber a existência de um processo de desajuste entre a formação pré-profissional e as necessidades reais do dia-a-dia de sala de aula, ligadas ao processo de aprendizagem e as relações que devem ser construídas entre professor, aluno e conhecimento.

Como as entrevistas com profissionais do ensino foram conduzidas em uma única instituição de ensino, entende-se que a sua extrapolação para o ensino como um todo, deve ser tomada com a devida cautela, constituindo-se, contudo, os dados em questão, um indicativo de existência, na área pedagógica, de um problema muito mais amplo do que aquele mostrado pelos relatos nas entrevistas aqui realizadas.

Entretanto, de acordo com o presente estudo, encontrou-se denominador comum em relação ao professorado e que diz respeito à necessidade

de instituições de ensino de proporcionarem formação adequada aos profissionais de ensino no sentido de que possam fazer frente à aprendizagem do aluno e suas necessidades para que se efetive a construção do conhecimento.

Certamente, deve competir à Universidade, responsável pela formação do profissional de ensino, cumprir a sua parte tanto na análise como na solução dos problemas que envolvem os desajustes nas relações professor-aluno, e conseqüentemente, na relação professor-aluno-conhecimento, proporcionando ao futuro mestre, formação mais adequada que lhe dê as bases necessárias para atuar de maneira construtiva e inspiradora, dentro da sala de aula, conduzindo ao aprender a aprender.

Para tanto, faz-se necessária uma releitura da sala de aula a fim de dar ao professor os alicerces necessários à prática pedagógica. A maneira pela qual esse objetivo pode ser alcançado, deve residir no próprio processo de formação do profissional de ensino, quando se verifica que, de modo indistinto, professores de formações diversas, encontram-se ante um fato concreto de alteração das relações aluno-professor-conhecimento que norteiam a práxis pedagógica.

A proposição que se faz no presente trabalho é a de compreender a prática pedagógica de acordo com os postulados básicos da Psicopedagogia, considerando que essa postura permite que a construção do processo de aprendizagem passe a ser projetada dentro de uma concepção mais moderna e de base científica. Aliás, a compreensão do processo educacional com base na Psicopedagogia, pretende que se estabeleça, em um primeiro momento, entre

professor e aluno um enquadramento de suas respectivas atividades bem como um mútuo entendimento das normas ou princípios que regem essa atividade, isto é, daquilo que se pode ou de que não se pode fazer. Em outras palavras, busca-se estabelecer um código de entendimento mútuo de direitos e deveres de ambas as partes, de modo que a atividade pedagógica aconteça dentro de parâmetros adequados ao seu bom desenvolvimento. Entretanto, cabe ao professor intervir adequadamente em sala de aula para que se efetive o aprender a aprender, ou seja, a construção do conhecimento elaborado.

Portanto, os procedimentos de otimização na formação de professores competentemente preparados para tanto, pode ser considerada sob vários enfoques, mas é objetivo do presente trabalho interpretar esse processo de acordo com os postulados da Psicopedagogia, uma área do conhecimento humano que, apesar de sua relevância, está ausente da grande maioria das grades curriculares de formação de profissionais do ensino. Essa constatação permite então, concluir a necessidade de repensar a formação de profissionais de ensino, tanto de Pedagogos e de Licenciados (no Ensino Superior), como, também, de Magistério (no Ensino Médio), com a introdução da disciplina de Psicopedagogia nas suas grades curriculares, uma iniciativa que já foi tomada pelo Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mas que ainda não se generalizou no sistema. Vale ressaltar a necessidade e o desafio para a Pontifícia Universidade Católica do Paraná readaptar a ementa da disciplina de Psicopedagogia para a formação do Pedagogo reflexivo, capaz de atuar na sua Prática Pedagógica ou em cargos de Orientação Pedagógica ou Educacional sustentado pelo corpo conceitual desta importante área do conhecimento. Outro aspecto desafiador para a Universidade

seria a inserção da Disciplina de Psicopedagogia, com enfoque para a Prática Pedagógica nos cursos de Licenciaturas, e, para os colégios de Ensino Médio, a inserção da mesma no Curso de Magistério. Esse assunto foi, então, analisado com base nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas, bem como de Magistério do Ensino Médio, de instituições de ensino que oferecem cursos de formação de professores em nossa Capital.

4.2 ANÁLISE DE GRADES CURRICULARES

O estudo desse assunto foi levado a efeito com base na análise das grades curriculares de diversas instituições de ensino que têm sob sua responsabilidade, em nossa Capital, o encargo de formar profissionais de ensino de distintas habilitações. Como as grades curriculares desses cursos são um reflexo direto ou uma consequência direta da aplicação dos seus respectivos currículos, foram elas estudadas a partir de documentos impressos oriundos da cada Curso. Foram, então, estudadas as grades curriculares (Ver Apêndice) dos cursos de formação de profissionais de ensino das seguintes entidades: 1. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curso de Pedagogia; 2. Universidade Tuiuti do Paraná, Curso de Pedagogia; 3. Faculdades Positivo, Curso de Pedagogia; 4. Colégio Sagrado Coração de Jesus, Curso de Magistério de Ensino Médio; 5. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curso de Pedagogia. Ao longo dessa análise, foi também estudada a atividade que se desenvolve nas entidades de Ensino Superior, ligadas à habilitação em Licenciaturas, naquilo que se relaciona com a base pedagógica que é proporcionada a esses profissionais.

Objetivou-se, com isso, analisar a adequação da formação do professor, particularmente em relação aos conhecimentos básicos de Psicopedagogia, considerados como sendo essenciais, de conformidade com a proposta do presente trabalho, para a condução das importantes tarefas que lhe são atribuídas no dia-a-dia da sala de aula.

4.2.1 Grade Curricular do Curso de Pedagogia e Licenciaturas das Instituições: Universidade Federal do Paraná (Apêndice 1); Universidade Tuiuti do Paraná (Apêndice 2); Faculdade Positivo (Apêndice 3)

Estas três Instituições de Ensino Superior organizaram o Curso de Pedagogia com pouca variação entre si. Ambas centram a formação do Pedagogo oferecendo as disciplinas nas áreas de Fundamentos da Educação, Didática, Psicologia da Educação e Estágios de Prática de Ensino. Nenhuma das grades curriculares analisadas contempla a disciplina de Psicopedagogia, tampouco as ementas oferecem a análise destes conteúdos aplicados à instituição escolar.

A formação pedagógica nas Licenciaturas (Apêndice 4) ocorre de forma mais limitada ainda, porém, é de grande importância que se reavalie a instrumentação pedagógica e psicopedagógica dos Licenciados uma vez que todos os professores do 3º e do 4º ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são egressos de Licenciaturas.

4.2.2 Grade curricular do Curso de Magistério do Ensino Médio do Colégio Sagrado Coração de Jesus

A formação de professores em Cursos de Magistério do Ensino Médio tem contribuído muito para a preparação de profissionais do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, e é, sem dúvida, um profissional que deve também receber adequada formação derivada da Área Pedagógica para poder fazer frente de forma produtiva, aos problemas e às situações que acontecem na sala de aula. Uma análise da grade curricular do Curso de Magistério do Ensino Médio do Colégio Sagrado Coração de Jesus (Apêndice 5), revela um fato até certo ponto comum entre os currículos analisados: a ausência do ensino da Psicopedagogia, também, nesse nível de formação profissional.

Tendo suas disciplinas distribuídas em um Núcleo Comum, de formação geral, em uma Parte Diversificada, e uma de Estudos Complementares, o Curso é de quatro anos, com um total geral de 4248 horas, compreendendo 3744 horas de disciplinas, 180 de estudos complementares e 504 de estágios obrigatórios.

4.2.3 Grade curricular do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do do Paraná

A organização acadêmica do Curso de Pedagogia da PUCPR é constituída de um núcleo fundamental de disciplinas e de habilitações: Magistério do Pré-Escolar² à 4ª Série do 1º Grau Orientação Educacional e Supervisão Escolar;

² A grade curricular de Pedagogia da PUC-PR não contempla a nova denominação conforme a Lei 9394/96 de Diretrizes Bases do Ensino, portanto, a descrição respeitou a forma como está elaborada, ou seja, dentro da nomenclatura proposta pela Lei 5692/71.

Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau: Orientação Educacional e Supervisão Escalar. O elenco de disciplinas do Currículo Pleno (apêndice 6) mostra sua distribuição ao longo do Curso de Pedagogia.

De acordo com os dados referentes à PUCPR (apêndice 6), verifica-se que por introduzir na grade curricular do Curso de Pedagogia, a disciplina de Psicopedagogia, como disciplina obrigatória, ofertada que é para as habilitações em Magistério do Pré-escolar à 4ª Série, em Magistério do Pré-Escolar à 4ª Série do Primeiro Grau e Supervisão Escolar, em Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Orientação Educacional e em Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Supervisão Escolar, mostrou um grande avanço nesta área.

Dividida em Psicopedagogia I e II, a disciplina cobre assuntos como Histórico da Psicopedagogia, papel do psicopedagogo, fundamentos da epistemologia convergente, cujo objeto de estudo são a aprendizagem, aspectos evolutivos das áreas relacionadas à aprendizagem, interdisciplinaridade, dificuldades de aprendizagem: sintomas, diagnóstico e processo corretor. Os assuntos elencados nesta ementa são de grande importância para a formação do pedagogo, porém, vale ressaltar a necessidade de abordá-los tanto no enfoque clínico como no institucional. Ainda de acordo com o propósito desta dissertação, a abordagem desta ementa deve contemplar a formação docente, de forma que o professor esteja instrumentalizado para atuar na dinâmica da concepção do aprender a aprender à luz da Psicopedagogia. Esta é uma proposta desafiadora, porém, necessária para a prática pedagógica, ou seja, com o "olhar clínico" inserido na sua ação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além das disciplinas que compõem o núcleo pedagógico, tanto nas Licenciaturas como na Pedagogia e no Magistério (Ensino Médio), a Psicopedagogia vem a ser um corpo de conhecimento imprescindível na formação do professor, podendo garantir uma melhor qualidade em todos os níveis de ensino, Superior, Médio e Fundamental. No Ensino Superior faz-se necessário que se inicie uma reflexão neste sentido: instrumentar os alunos de graduação, nas áreas propostas, com os conteúdos básicos da Psicopedagogia, pois esta visão garante uma prática mais humana sem deixar de lado a qualidade do trabalho, pois propõe uma ação reflexiva sobre a prática pedagógica possibilitando intervenções produtoras com os alunos.

Por melhor que seja o conteúdo do professor, ele estará trabalhando com o elemento humano, portanto necessita ser uma pessoa "tratável", sensível ao ser humano, que tenha boa metodologia e comunicação adequada. Deve ter a imprescindível clareza no que diz respeito à importância do vínculo sadio* entre professor e aluno, para que possibilite a real construção do conhecimento. Nessa dimensão, a formação do professor transcende de uma visão restrita de uso de técnicas no ensino para uma ação docente humana e competente.

* Sadio: termo utilizado por Alicia Fernández (1994), para designar o vínculo ideal que deve prevalecer na relação professor-aluno, onde ambos podem apropriar-se do conhecimento.

As disciplinas do núcleo pedagógico, além de fundamentarem a ação docente do futuro profissional com conteúdos didáticos relacionando-os à área específica do conhecimento, como por exemplo, Biologia, Matemática e outras, devem proporcionar uma reflexão a este docente em formação: “Que perfil de homem deseja formar?”

Esse é um caminho para que a ação pedagógica se volte para uma visão humanista da educação. Mas o que é essa concepção humanista?

Segundo CARVALHO (1988, p. 11),

“(...) uma pedagogia humanista é aquela que não reduz o homem a mero espectador da realidade natural e social, nem tão pouco a mera incidência da ação condutora de outros homens que o transformam em coisa. A vocação ontológica que o próprio homem deve existir é a de sujeito que opera e transforma o mundo. Quanto mais o homem conhece, criticamente, as condições concretas e objetivas do seu aqui e do seu agora - de sua realidade - mais pode ultrapassar esta realidade, transformando-a. Quanto mais inserido e não puramente adaptado à realidade concreta, mais se fará sujeito das mudanças”.

Além do futuro docente adquirir essa concepção da educação, ele deve estar disposto a atuar nesta dimensão de aprendizagem sem dicotomizar teoria e prática. A sua postura deve buscar uma educação que contemple a ação humana e transformadora da realidade.

Para tanto, a formação pedagógica deve dar oportunidade ao futuro professor de adquirir o conhecimento de metodologias que possibilitem reconhecer e entender o processo de aprendizagem, necessitando então, de fundamentos da Psicopedagogia. Não basta o docente ter uma visão humanista da educação, precisa atuar de forma humana. E com base nesses fundamentos psicopedagógicos

do processo de aprendizagem, é que se pode vislumbrar uma prática abrangente, humana, pois além do indivíduo compreender quais são as modalidades de aprendizagem dos seus alunos, passa a conhecer a sua própria modalidade de aprender, o que é fundamental para a sua formação. Cria o espaço para a escuta, o que permite a reflexão, colocando-se, então, como elemento do processo pedagógico.

Concepção humanista de educação e fundamentos psicopedagógicos se complementam harmoniosamente, de forma que possibilitam a fundamentação teórica e a preparação prática do professor com um mesmo objetivo: interagir ensinante e aprendente em uma dimensão ativa e produtiva na construção do conhecimento.

Nessa ótica do processo de aprendizagem, os sucessos e os fracassos dos alunos deixam de ter um só pólo: o aluno, passam a bipolarizar-se numa concepção de que eles não dependem de fatores individuais, mas de um todo que compõe a realidade. SCOZ (1994, p. 7) sublinha,

“Embora a falta de preparo dos educadores e a precariedade das condições funcionais e estruturais da escola, entre outros fatores, sejam apontadas como causas do fracasso escolar, a culpa ainda é, em grande parte, atribuída a problemas individuais dos alunos, haja vista a reação dos professores a algumas questões específicas do ensino nas escolas onde predomina o padrão conservador, que se utiliza da estratégia de culpar a vítima pelo próprio fracasso”.

É refletindo sobre esta questão que a Psicopedagogia interage com a concepção humanista da educação, pois de acordo com fundamentos psicopedagógicos, os sucessos e os fracassos dependem de vários fatores:

metodologia, vínculo, desenvolvimento orgânico, além da história do aluno como pessoa e a própria consciência do professor, também como pessoa. Nesta visão há uma cumplicidade entre todos os elementos envolvidos na aprendizagem: a escola (como instituição e portadora de uma filosofia que norteia sua ação), o professor, o aluno, o corpo técnico-administrativo e suas relações com a realidade.

Portanto, a Psicopedagogia (NOFFS, 1995b), se afirma na articulação com o pedagógico. Conhecer o cotidiano da escola, com suas operações rotineiras ou repetitivas, pode ser o ponto impulsionador da compreensão da prática da Psicopedagogia com o sentido pedagógico, chegando às questões didáticas:

**“- o olhar da Psicopedagogia se condensa nas modalidades da aprendizagem - veiculadas e vinculadas por ensinantes e aprendentes;
- a Psicopedagogia não pode ser a pedagogia melhorada; é uma nova área que se delinea como alternativa inovadora e profissional, advinda da transformação da própria Pedagogia;
- as relações grupais trabalhadas em um contexto de interação e integração dão o significado próprio da prática psicopedagógica institucional, onde criar e manter vínculos sadios é essencial” (p. 95).**

Reafirma-se, então, a necessidade da formação do professor e do pedagogo à luz destes princípios psicopedagógicos para que a instituição escolar cuide da prevenção e do enfrentamento dos conflitos emergentes na escolarização, vislumbrando um ambiente que contemple a teoria, a prática e a reflexão como elementos constantes e impulsionadores. NOFFS (1995b) complementa:

“Se quisermos a mudança, a transformação das modalidades de aprendizagem na escola, envolvendo ensinantes e aprendentes é preciso nos distanciarmos dos falsos educadores e psicopedagogos, dos discursos bonitos e nos atermos à prática, à vivência, à sistematização e transformação do pedagógico em psicopedagógico a partir do trabalho coletivo” (p. 96).

Propõe-se que com a formação docente à luz dos princípios psicopedagógicos nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Magistério possibilite-se a transformação do perfil dos futuros professores, sendo, então, capazes de exercer uma nova prática pedagógica. Para tanto, é necessário que o enfoque dado à Disciplina de Psicopedagogia contemple a prática pedagógica. Coloca-se, então, um desafio à Universidade: a inserção da Disciplina de Psicopedagogia no Curso de Pedagogia, com a exceção da PUC-PR, porém com a alteração do enfoque da ementa, a inserção desta Disciplina nas Licenciaturas e no Curso de Magistério (no Ensino Médio). Outro desafio é a Formação Continuada pela qual a própria Universidade é responsável como também a Instituição Escolar, para que se promova a prática reflexiva do docente.

A partir desta ampla visão de educação, espera-se que a Universidade se abra para esta área do conhecimento, de forma que venha a contribuir não só no que compete à pesquisa psicopedagógica, como também na sua aplicação didática. Indubitavelmente, este corpo de conhecimento interdisciplinar surge num momento necessário para auxiliar uma instituição fundamental para o progresso da sociedade, a instituição educacional.

APÊNDICE

Apêndice 1

**Grade Curricular do Curso de Pedagogia do Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná**

DISCIPLINAS	ANO DO CURSO
Alfabetização	3º
Biologia Educacional	1º
Concepções e métodos do trabalho pedagógico	3º
Currículos e programas	4º
Didática	2º, 3º
Educação comparada	4º
Educação e trabalho	3º
Estrutura e funcionamento da educação infantil e do ensino fundamental	1º
Estrutura e funcionamento do ensino médio e da educação de jovens e adultos	2º
Filosofia da educação	1º, 2º
Fundamentos da educação infantil	1º, 2º
Fundamentos da educação de jovens e adultos	1º
Fundamentos da educação especial	4º
História da Educação	1º, 2º
Medidas educacionais e avaliação escolar	4º
Metodologia das disciplinas pedagógicas do curso de Magistério	3º
Metodologia do ensino de Artes	3º
Metodologia do ensino da Educação Física	3º
Metodologia do ensino de Geografia	3º
Metodologia do ensino de História	3º
Metodologia do ensino de Matemática	3º
O trabalho pedagógico na educação não-escolar	4º
Organização do trabalho pedagógico na escola	4º
Políticas e planejamento da Educação no Brasil	4º
Prática pedagógica A: Extensão Escolar	1º
Prática pedagógica B: Introdução à pesquisa educacional	2º
Prática pedagógica C: Estágio em docência de 1º e 2º graus	3º
Prática pedagógica D: Est. Sup. na organização escolar	4º
Psicologia da Educação	1º, 2º
Sociologia	1º
Sociologia da Educação	2º
Tecnologia aplicada à Educação	4º

Apêndice 2

Disciplinas constantes da grade curricular da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná

<i>ELENCO DE DISCIPLINAS</i>	<i>NÚCLEO COMUM E HABITAÇÃO</i>
Administração da Escola de 1º e 2º Graus	2
Biologia	1
Cidadania	1
Currículos e Programas	2, 3, 4
Didática	1
Dinâmica de Grupo e Relações Humanas	1
Educação física	1
Estatística aplicada à Educação	1
Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º Graus	1
Filosofia da Educação	1, 2, 3, 4
História da Educação	1
Informática aplicada à Educação	1
Medidas educacionais	2, 3, 4
Metodologia Científica	1
Metodologia do ensino de 1º e 2º Graus	2
Orientação vocacional	3
Prática de ensino de 1º Grau	1
Prática de Administração da Escola de 1º e 2º Graus	2
Prática de Ensino das Matérias Pedagógicas de 2º Grau	2, 3, 4
Prática de Orientação Educacional	3
Prática da Supervisão da Escola de 1º e 2º Graus	4
Princípios e métodos de Orientação Educacional	3
Princípios e métodos de Supervisão Escolar	4
Psicologia da Educação	1
Psicologia do Excepcional	1
Sociologia Geral	1
Sociologia da Educação	1
Supervisão da Escola de 1º e 2º Graus	4
Tópicos Avançados em Educação	2, 3, 4

1 = Núcleo comum de disciplinas - 1ª a 2ª Séries; 2 = Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau e Administração da Escola de 1º e 2º Graus; 3 = Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau e Orientação Educacional; 4 = Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau e Supervisão da Escola de 1º e 2º Graus.

Apêndice 3

Disciplinas do Curso de Pedagogia das Faculdades Positivo

<i>DISCIPLINAS</i>	<i>SÉRIE</i>
Administração Escola de 1º e 2º Graus	4ª
Avaliação Educacional	3ª
Ciência Política	4ª
Desenvolvimento Organizacional	4ª
Didática	2ª
Dinâmica de Grupo de Relações Humanas	1ª
Economia	1ª
Economia da Educação	1ª, 2ª
Estatística aplicada à Educação	2ª
Estrutura e Funcionamento do Ensino	2ª
Estrutura e Funcionamento do Ensino 1º e 2º Graus	3ª
Est. Sup. Adm. Escolar de 1º e 2º Graus	4ª
Filosofia do Conhecimento	1ª
Filosofia da Educação	2ª
História da Educação	1ª
História da Educação no Brasil	2ª
Laboratório	1ª
Língua Portuguesa	1ª
Lógica	4ª
Metodologia Científica	1ª
Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus	3ª
Planejamento	2ª
Planejamento Curricular	3ª
Prática de Ensino (est. Sup.) Mat. Ped. E. 2º Grau	3ª
Princípios e Métodos de Administração Escolar	3ª
Psicologia	1ª
Psicologia do Desenvolvimento	2ª
Sociologia	1ª
Sociologia da Educação	2ª
Tecnologia Educacional	2ª

Apêndice 4

**Disciplinas de habilitação pedagógica nas Licenciaturas da
Universidade Tuiuti do Paraná**

CURSO	DISCIPLINAS					
	E.F. da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	Psicologia da Educação	Didática	Prática Pedagógica	E.F. Ensino de 1º e 2º graus	Metodologia do Ensino
UFPR	X	X	X	X		
S.E. Tuiuti						
<i>Educação Artística</i>		X	X	X	X*	X
<i>Geografia</i>		X	X	X		X
<i>Letras</i>						
<i>Português-Ingês</i>		X	X	X	X	X
<i>Português-Espanhol</i>		X	X	X	X	X
PUCPR			X	X	X	X

*Psicologia da Educação e da Percepção.

Apêndice 6

Grade curricular do Currículo Pleno do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná

ELENCO DE DISCIPLINAS	NÚCLEO COMUM E HABILITAÇÃO
Avaliação	4, 5
Biologia da Educação	1
Currículos e Programas	2, 3, 4, 5
Deontologia	2, 3, 4, 5
Didática	2, 3, 4, 5
Dinâmica das relações humanas	4, 5
Educação de adultos	4, 5
Educação especial	2, 3
Educação física	1
Educação infantil e pré-escolar	2
Estágio supervisionado em Orientação Educacional	2, 3
Estágio supervisionado em Supervisão Escolar	4, 5
Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus	2, 3, 4, 5
Estudo de Problemas Brasileiros	2, 3, 4, 5
Filosofia	1
Filosofia da Educação	2, 3, 4, 5
Fundamentos metodológicos da educação física e artes	2, 3
História da Educação	1
Medidas educacionais	1
Metodologia Científica	2, 4
Metodologia do ensino da Língua Portuguesa	2, 3
Metodologia do ensino da Matemática	2, 3
Metodologia do ensino das Ciências Naturais	2, 3
Metodologia do ensino de Estudos Sociais	2, 3
Metodologia da Educação pré-escolar	2, 3
Métodos e processos de alfabetização	2, 3
Orientação vocacional	2
Português	1
Planejamento e Administração na Escola de 1º e 2º graus	5
Prática de ensino	2, 3, 4, 5
Princípios e métodos de Orientação Educacional	2, 4
Princípios e métodos de Supervisão Escolar	3, 5
Problemas de aprendizagem na educação infantil	2, 3
Psicologia da Educação	1
Psicopedagogia	2, 3, 4, 5
Sociologia	1
Sociologia da Educação	2, 3, 4, 5
Teologia	2, 3, 4, 5

1 = Núcleo comum de disciplinas; 2 = Habilitação em Magistério do Pré-Escolar à 4ª série do Primeiro Grau e Orientação Educacional; 3 = Habilitação em Magistério do Pré-Escolar à 4ª série do Primeiro Grau e Supervisão Escolar; 4 = Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Orientação Educacional; 5 = Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas de Segundo Grau e Supervisão Escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus Editora, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.
- BASSEDAS, E., HUGUET, T., MARRODÁN, M., OLIVÁN, M., PLANAS, M., ROSSEL, M., SEGUER, M. e VILELLA, M. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico (Trad.)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BEHRENS, M.A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 1996.
- BOSSA, N.A.A **Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CARVALHO, J.J.C. **Universidade em debate**. João Pessoa: Editora Gasset, 1988.
- DEMO, P. **ABC Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. Porto Alegre: Papyrus Editora, 1995.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.
- FAGALI, E.Q. e VALE, Z.D.R. **Psicopedagogia Institucional Aplicada**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada (Trad.)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora (Trad.)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- 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**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FRANÇA, C. **Um novato em 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**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FREIRE, M. **Sentir-se incompetente: O velho e o novo**. Boletim Informativo da AEC/PR, 75:21, 1997.
- FREUD, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- GARCIA, C.M.A **Formação de professores: Centro de atenção e pedra-de-toque**. In: NOVOA et al. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

- GARDNER, H. **Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional (Trad.)**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.
- GAZZANIGA, M.S. **The cognitive neurosciences**. Cambridge: The Mit Press, 1996.
- HAIDT, R.C.C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- KANDEL, E.R., SCHWARTZ, J.H. e JESSELL, T.M. **Essentials of neural sciences and behavior**. Londres: Prentice Hall International, 1995.
- KIGUEL, S.M. **Abordagem psicopedagógica da aprendizagem**. In: SCOZ, B.J.L., RUBINSTEIN, E., ROSSA, E.M.M. e BARONE, L.M.C. (Edit.) **Psicopedagogia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. Pg. 25-37.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.
- MATUI, J. **Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Editora Moderna, 1995.
- MAUCO, G. **Psicoanálise e educação**. Rio de Janeiro: Moraes Editores, 1968.
- MERY, J. **Pedagogia curativa escolar e psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MORAES, M.C. **O Paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus Editora, 1997.
- MORAIS, R. **Sala de aula. Que espaço é esse?** Campinas: Papyrus Editora, 1996.
- MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: América, 1996.
- NEVES, M.A.C.M. **Psicopedagogia: Um só termo e muitas significações**. Bol. Assoc. Bras. Psicoped. 10, 21, 1991.
- NOFFS, N.A. **A psicopedagogia no enfoque existencial fenomenológico**. *Psicopedagogia*, 14 (32): 21 – 25, 1995a.
- NOFFS, N.A. **Psicopedagogia institucional: A trajetória de seus atores-autores**. Universidade de São Paulo: São Paulo, 1995.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In: FAZENA, I (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995.

- PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem (Trad.)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- PAÍN, S. **A função da ignorância: Estruturas inconscientes do pensamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- PICHÓN-RIVÉRE, E. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- RIOS, T.A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.
- RUBINSTEIN, E. **A psicopedagogia e a associação estadual de psicopedagogos de São Paulo**. In: SCOZ et al. (Org.) **Psicopedagogia: O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, Pg. 13-16.
- RUBINSTEIN, E. **A intervenção psicopedagógica clínica**. In: SCOZ et al., **Psicopedagogia: Contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. Pg. 103-111.
- SAUL, A.H. **Uma nova lógica para a formação do educador**. In: BICUDO et al. (Org.). **Formação do Educador**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA et al. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SCOZ, B.J.L., RUBINSTEIN, E., ROSSA, E. M. M. e BARONE, L.M.C. **Psicopedagogia: O Caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- SCOZ, B.J.L., BARONE, L.M.C., CAMPOS, M.C.M. e MENDES, M.H. **Psicopedagogia: Contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SOUZA, M.T.C.C. **Intervenção psicopedagógica: Como e o que planejar?** In: SISTO, F.F., OLIVEIRA, G.C., FINI, L.D.T., SOUZA, M.T.C.C. e BRENELLI, R.R. (Orgs.) **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996. p. 113-126.
- VISCA, J. **Clínica psicopedagógica - epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- VISCA, J. **Psicopedagogia - novas contribuições**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1991.

VISCA, J. **Psicopedagogia - teoria, clínica, investigación.** Buenos Aires: AG Servicios Gráficos, 1993.

VISCA, J. **Técnicas proyectivas psicopedagógicas.** Buenos Aires: AG Servicios Gráficos, 1994.

WEISS, M.L.L. **Psicopedagogia clínica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.