



Educa Psico

*organização e qualidade
no seu estudo*

**PSICOLOGIA
DA
EDUCAÇÃO**

- REPRODUÇÃO PROIBIDA -

Índice

1. Unidade I: Histórico da Psicologia da Educação	Página 4
1.1 Primeiras Palavras	Página 4
1.2 Texto Base	Página 4
1.2.1 Até por volta de 1980	Página 4
1.2.2 1890 – 1920	Página 6
1.2.3 1920 – 1955 (aproximadamente)	Página 9
1.2.4 Após 1955	Página 10
1.2.5 Psicologia da Educação no Brasil	Página 12
1.3 Síntese	Página 12
1.4 Atividades	Página 13
 2. Unidade II: Psicologia da Educação: Um Mundo de Diferentes Concepções	 Página 14
2.1 Primeiras Palavras	Página 14
2.2 Texto Base	Página 14
2.3 Síntese	Página 19
2.4 Atividades	Página 20
 3. Unidade III: Principais Abordagens Psicológicas e Suas Relações com a Psicologia da Educação	 Página 21
3.1 Primeiras Palavras	Página 21
3.2 Texto Base	Página 21
3.2.1 Psicanálise – Sigmund Freud	Página 22
3.2.2 Análise do Comportamento – B. F. Skinner	Página 25
3.2.3 Psicologia Genética – Jean Piaget	Página 28
3.2.4 Vygotsky – Psicologia Sócio-histórica	Página 31
3.2.5 H. Wallon – Uma Ênfase no Aspecto Social do Desenvolvimento e Aprendizagem	Página 36
3.3 Atividades	Página 37
 4. Unidade IV: Papel do Psicólogo na Área Educacional	 Página 38
4.1 Primeiras Palavras	Página 38

4.2 Atuação do Psicólogo na Área Educacional	Página 38
4.3 Características do Papel do Psicólogo Escolar	Página 39
4.4 A Instituição Escolar no Brasil	Página 41
4.5 Atuação de Equipes Multidisciplinares	Página 45
4.6 Educação Especial e Inclusão	Página 46

5. Unidade V: Distúrbios de Aprendizagem, Diagnóstico e Tratamento

Página 50

5.1 Primeiras Palavras	Página 50
5.2 Introdução	Página 50
5.3 Critérios Diagnósticos	Página 54
5.4 Avaliação Diagnóstica	Página 58
5.5 Orientação e Tratamento de Problemas de Aprendizagem	Página 61

6. Unidade VI: Ética em Psicologia

Página 64

6.1. Primeiras Palavras	Página 64
6.2 Aspectos Éticos na Atuação do Psicólogo Educacional	Página 64
6.3 Código de Ética Profissional do Psicólogo	Página 67

7. Unidade VII: Exercícios e Gabaritos

Página 76

7.1 Testes Retirados de Provas de Concursos	Página 76
7.2 Gabarito dos Testes	Página 83
7.3 Gabarito das Questões Dissertativas	Página 83

8. Referências Bibliográficas

Página 89

1.UNIDADE I: HISTÓRICO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO¹

1.1 Primeiras Palavras: Nesta unidade faremos um resgate histórico da Psicologia da Educação. Ao fazer esse percurso, olharemos para os diferentes contextos em que os pesquisadores/autores dessa área atuaram, bem como, as semelhanças e divergências de ideias entre alguns deles.

1.2 Texto Base

A Psicologia da Educação surgiu com a responsabilidade de “ajudar” a Educação a se tornar mais efetiva no que diz respeito ao planejamento e ao desenvolvimento das práticas de ensino. Neste âmbito, a Psicologia como ciência poderia ter seus conhecimentos sobre desenvolvimento humano, comportamento humano aplicados à Educação (COLL et al., 1999).

Muitas lacunas ainda precisam ser preenchidas sobre a história da Psicologia da Educação, porém o que se nota ao estudá-la é que a história da Psicologia da Educação se confunde com a própria história da Psicologia Científica (COLL et al., 1999).

A Psicologia Científica surge na Alemanha, porém, nos Estados Unidos, ela cresce notadamente. Três abordagens dão origem às diversas psicologias existentes até hoje: Funcionalismo (W. James); Estruturalismo (Titchener, que era discípulo de Wundt); Associacionismo (Thorndike).

Vamos ler agora sobre o que aconteceu nessa área do conhecimento em alguns períodos históricos específicos.

1.2.1 Até por Volta de 1890

Nesse período predomina a Psicologia Filosófica, por isso não se pode falar ainda em Psicologia da Educação. Na Psicologia Filosófica uma teoria que se destacava era a teoria das faculdades e esta influenciou fortemente os trabalhos no

¹ Elaborado por Janaína de Fátima Zambone Castro, Psicóloga formada pela Unesp – Bauru/SP. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar: Unesp – Araraquara/SP – Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação. Professora da rede particular de ensino superior na área de Psicologia da Educação.

campo educacional. Na teoria das faculdades o pensamento e a realidade são correspondentes e isso estaria na origem de todo o conhecimento (COLL et al., 1999).

Podemos citar alguns filósofos dos séculos XVI e XVII que ficaram bastante conhecidos, como é o caso de Bacon, Descartes e Jonh Locke, este último, em 1690, afirmou que as sensações são fontes de todo o conhecimento e que a mente era um mapa plano que recebia as impressões que viriam dos sentidos. Esses filósofos tiveram grande influência sobre as ideias que compunham a teoria das faculdades (COLL et al., 1999).

De acordo com essa teoria, o aluno deve aprender as representações simbólicas (linguagem escrita e matemática, por exemplo) que descrevem a realidade. Conclui-se, portanto, que, nesta teoria, a finalidade da Educação seria fazer com que os alunos exercitassem as diferentes faculdades mentais (atenção, raciocínio, memória etc.) (COLL et al., 1999).

A partir do século XIX, a principal influência foi do filósofo Herbart, o qual afirmava que a Educação era uma aplicação prática da Filosofia. O referido autor propõe que a filosofia moral deveria estabelecer os objetivos da Educação e a Psicologia teria a função de oferecer os meios para que se alcançassem esses objetivos (método). É de sua autoria a teoria da apercepção da aprendizagem, teoria esta baseada nos princípios da associação e na teoria das faculdades e que afirmava que o homem teria uma tendência à autoconservação da psique e agiria a partir dessa tendência (COLL et al., 1999).

Pode-se sintetizar a ideia central da teoria aperceptiva da aprendizagem da seguinte forma:

Ideias + sensações = massa aperceptiva (conjunto de representações) do indivíduo. Essa massa influencia as experiências posteriores do indivíduo (COLL et al., 1999).

De acordo com essa teoria, a mente tinha faculdades que nasciam com o sujeito, por exemplo, percepção e memória, e estas faculdades deveriam ser treinadas por meio da repetição. Apesar de esse período ter sido marcado pela teoria das faculdades, essa teoria sofreu críticas ainda nesse período. J. F. Herbart foi um dos que criticaram a teoria das faculdades mentais (CARVALHO, 2002).

Esse autor acreditava que era importante a explicação científica da aquisição do conhecimento, da vida mental. Enfatizava ainda que a compreensão dessa

aquisição e do funcionamento da vida mental contribuiria para uma prática pedagógica científica, com métodos científicos (CARVALHO, 2002).

1.2.2 1890 – 1920

No início do século XX surge a Psicologia Científica, acontecendo então uma separação entre a Psicologia e a Filosofia. Esta nova ciência se utiliza de métodos experimentais das ciências físicas e naturais (COLL et al., 1999).

Vamos citar agora alguns autores dessa época e que tiveram grande importância para a Psicologia:

a) J. M. Cattell (1860 – 1944): Trabalhou no Laboratório fundado por Wundt (Laboratório de Psicologia Experimental de Leipzig). Também trabalhou na Universidade da Pennsylvania (Estados Unidos). Construiu diversos testes mentais e pensava na aplicação da Psicologia em diversos campos, entre eles a Educação. Este autor também foi o idealizador do ensino da leitura por meio de palavras simples e não mais por intermédio da silabação (COLL et al., 1999).

b) John Dewey (1859 – 1952): Este autor concordava com Herbart que o ensino deve ser intencional e com métodos baseados nos conhecimentos científicos e, em consonância com essa ideia, afirma a importância do professor. Contudo, apesar de apontar para a importância do método, destaca que a criança é ativa no processo de aprendizagem. Para ele, a finalidade da Educação é fruto da reorganização que o indivíduo faz de suas experiências (COLL et al., 1999).

c) Willian James (1842 – 1910): Era médico e sua obra mais importante foi *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals*, apresentada em 1899. Teve grande influência na teoria educativa dos Estados Unidos no final do século XIX e no início do século XX. Sua obra está nas bases da Psicologia Funcional (COLL et al., 1999).

d) G. Stanley Hall (1844 – 1924): Foi um grande pesquisador sobre a Psicologia da criança e foi quem divulgou o questionário para analisar/avaliar o pensamento infantil nos Estados Unidos. Acreditava que o desenvolvimento dos indivíduos era “uma

recapitulação da evolução biológica”. Defendia que a Educação deveria conhecer os níveis de desenvolvimento dos alunos, bem como suas necessidades, e isto deveria ser o ponto de partida da Educação (COLL et al., 1999).

No início do século XX, um acontecimento foi extremamente importante para a Educação e, conseqüentemente, para a Psicologia da Educação. Nesse momento, os países desenvolvidos tornam a escolarização obrigatória para toda população e, além de obrigatória, era necessário tornar a Educação de qualidade (COLL et al., 1999).

Nesse contexto, esperava-se que a Psicologia ajudasse a aumentar a qualidade da Educação e, nesse momento, surge formalmente a Psicologia da Educação. Essa área da Psicologia ficou responsável por pensar e realizar testes mentais, intervenções para modificar o comportamento dos alunos, pesquisas sobre desenvolvimento e aprendizagem e também por fazer clínica escolar. Nota-se que a Psicologia da Educação era uma tentativa de aplicar os conhecimentos da Psicologia à Educação. Autores como E. L. Thorndike, C. H. Judd, W. T. Harris, W. H. Pyle, J. Welton, K. M. Gordon falaram, nessa época, sobre a finalidade da Psicologia da Educação (COLL et al., 1999).

No ano de 1910 é lançada a primeira revista de Psicologia da Educação *Journal of Educational Psychology, Including Experimental Pedagogy Child Psychology and Hygiene and Educational Statistics* (COLL et al., 1999).

Desenvolvimento mental, estudos das diferenças individuais (baixo nível intelectual e alto nível intelectual), problemas de desenvolvimento mental, testes mentais, métodos de ensino especializados para cada etapa do desenvolvimento, problemas de higiene mental foram foco de estudos dos pesquisadores da Psicologia da Educação dessa época (COLL et al., 1999).

Dos estudos acima citados, destacam-se os estudos e medidas das diferenças individuais e elaboração de testes e a análise dos processos de aprendizagem e psicologia da criança (COLL et al., 1999).

Alfred Binet (1857 – 1911) propôs analisar medidas de traços psicológicos. Em 1905, ele publicou a Escala Métrica de la Intelligência (Binet-Simon) e, em 1908, essa escala foi traduzida para o inglês por Goddard (COLL et al., 1999).

Os testes psicométricos dessa época (início do século XX) abrangiam três aspectos: desenvolvimento intelectual; personalidade e rendimento escolar (COLL et al., 1999).

Edward L. Thorndike (1874 – 1949) e Charles H. Judd (1873 – 1946) foram considerados por muitos como os primeiros Psicólogos da Educação, já que os dois estudaram processos de aprendizagem. Thorndike fez estudos de laboratórios com animais e seres humanos, tentando compreender os princípios da aprendizagem e, em 1905, publicou *Elements of psychology*, no qual discorria sobre as leis da aprendizagem. Este autor publicou várias obras importantes no campo da Psicologia da Educação, porém, para muitos, a sua maior contribuição foi a formulação da Lei do Efeito. De acordo com esta lei, aquilo que se segue à ação do indivíduo, ou seja, o efeito que esta ação tem no seu ambiente, faz com que haja uma tendência de que essa ação ocorra ou não novamente. A Lei do Efeito está na base da Psicologia Associacionista (COLL et al., 1999).

Judd, como dito anteriormente, também foi um pioneiro da Psicologia da Educação, que atuou nos Estados Unidos. Ele enfatizava que a utilidade dos conhecimentos da Psicologia da Educação deveriam ser pensados com cuidado. Afirmava ainda, a necessidade de os Psicólogos educacionais e pesquisadores dessa área conhecerem a fundo a realidade escolar. Este psicólogo discorda da utilização de estudos laboratoriais com animais para a elaboração de conhecimento para a Psicologia da Educação. Suas pesquisas tinham como temas principais o currículo (conhecimentos acumulados pela sociedade) e a organização escolar. Pare ele, o objetivo desta psicologia era analisar os processos mentais que a criança usa para assimilar o currículo (COLL et al., 1999).

Nessa época, os educadores e estudiosos acreditavam que era preciso compreender e conhecer o aluno para assim poder ensiná-lo melhor. Edourd Claparèd (1873 – 1940), suíço, era um dos que acreditavam nessa ideia. Realizou diversos estudos laboratoriais em Genebra e tinha uma visão funcional da Psicologia, o que significa entender os fenômenos psíquicos como uma função para a vida. Este pesquisador criou, junto com alguns amigos, o Instituto de Psicologia Aplicada à Educação (Instituto Jean Jacques Rousseau). André Rey, Jean Piaget e Bärbel Inhelder trabalharam mais tarde nesse instituto (COLL et al., 1999).

Claparèd compreendia a criança sob uma perspectiva biológica e concebia a ideia de aptidões naturais que direcionavam as preferências dos indivíduos. A partir dessa concepção, acreditava que a escola deveria partir dessas aptidões para pensar nos conteúdos que seriam ensinados. Esta ideia o impulsionou a pesquisar e trabalhar com testes psicológicos (CARVALHO, 2002).

Este autor acreditava que a Educação é um campo em que os conhecimentos psicológicos devem ser aplicados e vê o psicólogo como aquele que pesquisa e elabora as leis sobre o desenvolvimento humano e também classifica os indivíduos de acordo com o seu perfil psicológico (CARVALHO, 2002).

Nos Estados Unidos a concepção funcional da Educação ganhou muito espaço nesse período com autores como Willian James e G. Stanley Hall e chegou ao auge com o pesquisador John Dewey (1859 – 1952) (COLL et al., 1999).

1.2.3 1920 – 1955 (aproximadamente)

A Psicologia nessa época tinha destaque entre as ciências que contribuíam com o campo educacional. Além disso, os testes psicométricos continuavam tendo destaque nesse período e a escala métrica de Binet-Simon continuava tendo inúmeras revisões. Ainda com relação à medição da inteligência, em 1927, Spearman discorreu sobre a possível existência do que ele chamou de “fator g” – inteligência geral (COLL et al., 1999).

Nesse período, Otis e Thurstone colocaram em prática os primeiros testes coletivos de inteligência e também testes sobre o rendimento escolar dos alunos (COLL et al., 1999).

Na década de 1930, aspectos como motivação, currículo e métodos de ensino, relativos aos processos de aprendizagem são extremamente pesquisados/estudados. Também o desenvolvimento infantil ganha destaque no cenário da pesquisa psicológica. Autores como Guthrie, Hull, Lewin, Gates, Stanford publicaram no ano de 1942 um volume inteiro na National Society for the Study of Education (Sociedade Nacional para o Estudo de Educação), sobre os estudos e as teorias da aprendizagem (COLL et al., 1999).

Nesse período havia um grande conflito entre os psicólogos que pesquisavam no laboratório sobre Educação e aqueles que realizavam suas pesquisas sobre os fenômenos educativos dentro da sala de aula. Cada um desses grupos acreditava que os conhecimentos que produziam é que contribuiriam para uma melhora no processo de ensino-aprendizagem (COLL et al., 1999).

A Psicologia do Desenvolvimento também teve grande destaque nesse período, como já dito anteriormente. Gessel, em 1911, inaugurou a Yale Clinic of Child (Clínica Infantil de Yale – na Universidade de Yale, nos Estados Unidos –, que

desenvolvia atividades de assistência e pesquisa sobre desenvolvimento humano (COLL et al., 1999).

Na Europa os autores que têm maior destaque nessa época trabalham na Psicologia Infantil, na Psicologia do Desenvolvimento e na Psicologia Genética. Wallon, que trabalhava com desenvolvimento, obtém imenso destaque nessa época e se torna um dos mais conhecidos psicólogos do desenvolvimento (COLL et al., 1999).

Jean Piaget e Vygotsky também são pesquisadores que ganharam destaque nesse período, aliás, são, sem sombra de dúvidas, dois dos principais autores que escrevem sobre desenvolvimento humano e por isso, até hoje, são lidos e estudados por um grande número de pesquisadores e profissionais da Educação na tentativa de buscar subsídio em suas obras para o conhecer o aluno e melhorar as práticas pedagógicas (COLL et al., 1999). Esses autores serão abordados com mais cuidado mais adiante.

Na década de 1930, a Psicologia da Educação e a Psicologia Social sofrem uma aproximação e Kurt Lewin teve grande responsabilidade por esta aproximação. Lewin propôs que haveria uma relação entre o clima social e a aprendizagem. As pesquisas em Educação ganham então outros objetos: os tipos de práticas do professor assim como as “interações educativas” (COLL et al., 1999).

É nesse período que muitas escolas da Psicologia surgem e têm expansão e cada qual oferece suas contribuições à Psicologia da Educação. Na década de 1950, os estudos da Psicologia da Educação tornam-se tão abrangentes que tentam abordar todas as problemáticas e fenômenos educativos (COLL et al., 1999).

1.2.4 Após 1955

Na década de 1950 fica evidente que não era tão simples a integração de todos os conhecimentos psicológicos produzidos relativos ao campo educacional. Além disso, novamente é questionada, só que agora mais amplamente, a aplicação do conhecimento produzido no laboratório para a realidade escolar (COLL et al., 1999).

Ainda nos anos 1950 e também nos anos 1960 surgem disciplinas outras que tentam dar conta dos fenômenos educativos, como, por exemplo, a Sociologia da Educação e a Economia da Educação. O aparecimento dessas disciplinas faz com que a Psicologia perca a sua supremacia no campo educacional (COLL et al., 1999).

Nesse período há ainda um grande investimento econômico em Educação e torna-se obrigatório, na grande maioria dos países ocidentais com bom desenvolvimento econômico, a escolarização até os 16 anos. Além disso, havia uma crença de que a Educação tinha muito a contribuir para a construção de uma sociedade melhor (COLL et al., 1999).

A Psicologia da Educação se beneficiou dos investimentos financeiros dessa época na pesquisa educacional. Aliás, a Psicologia teve destaque nesse contexto devido à sua história de supremacia nas pesquisas dos fenômenos educativos. Apesar desse destaque, já havia outras disciplinas (Sociologia, Antropologia etc.) que buscavam respostas às questões educacionais e isso influencia o rumo que a Psicologia da Educação segue nesse momento (COLL et al., 1999).

Pelos motivos já mencionados, nesse contexto a Psicologia tem que ser mais pontual naquilo que pretende estudar e intervir dentro do campo educacional. É a partir dessa necessidade que os processos de aprendizagem e os fatores que estão relacionados a esses processos são eleitos como objeto de estudo e intervenção da Psicologia da Educação (COLL et al., 1999).

O modelo instrucional, que tem como base a teoria do condicionamento operante de Skinner, teve grande influência na década de 1950, 1960 e 1970. Contudo, na década 1960, as teorias cognitivistas também ganham destaque. A partir dessas teorias, a aprendizagem é compreendida como uma série de mudanças nos estados de conhecimento do indivíduo (COLL et al., 1999).

Após esse breve resumo sobre a história da Psicologia da Educação, vamos agora ler um pouco sobre a história dessa área no contexto específico do Brasil.

Ragonesi (1997) afirma que, historicamente, diferencia-se no Brasil o termo Psicologia Escolar do termo Psicologia da Educação ou Psicologia Educacional, no qual o primeiro se referiria a questões de ordem prática e o segundo, a questões teóricas. Segundo essa autora, essa divisão não seria adequada, pois é essencial que em qualquer trabalho se articule prática e reflexão teórica.

Podemos olhar agora de perto e sinteticamente os diferentes períodos históricos dessa área aqui no Brasil.

1.2.5 Psicologia da Educação no Brasil

- **1906 a 1930**

Nesse momento em que os estudos laboratoriais estão em alta na Europa e nos Estados Unidos, no Brasil eles não tiveram grande influência (RAGONESI, 1997).

- **1930 a 1960**

Sob influência norte-americana, no cenário nacional, características psicométricas e experimentais se destacam (RAGONESI, 1997).

- **A partir de 1960**

A Psicologia Escolar/Educação é exercida nas escolas na busca por um enquadramento dos alunos aos padrões de comportamento socialmente aceitos (RAGONESI, 1997).

As formas de atuação do psicólogo escolar mudaram bastante nos últimos anos no Brasil e no próximo tópico iremos estudar melhor o que acontece hoje, no cenário nacional, nesse campo.

1.3 Síntese

A Psicologia da Educação nasce com a difícil missão de tornar mais eficiente a Educação nos países europeus e nos Estados Unidos da América. Diversas pesquisas foram realizadas com o intuito de atingir esse objetivo, sendo usados nessas pesquisas diferentes procedimentos investigativos, dos quais se destacam a experimentação com animais e crianças, e a observação das situações de aprendizagem.

A história da Psicologia da Educação é muito semelhante à história do surgimento da Psicologia Científica. É apenas no início de século XX que surge a Psicologia Científica, a qual se utiliza de métodos experimentais para a construção do conhecimento.

Alguns autores que obtiveram destaque no cenário da Psicologia entre os anos de 1890 e 1920 são: J. M. Cattell (1860 – 1944); John Dewey (1859 – 1952); Willian James (1842 – 1910); G. Stanley Hall (1844 – 1924); Edourd Claparèd (1873 – 1940).

No início do século XX, a Educação torna-se obrigatória a todos nos países desenvolvidos e a Psicologia, nesse contexto, tem o papel de ajudá-la a tornar-se de qualidade. Neste momento surge oficialmente a Psicologia da Educação.

Estudava-se amplamente, nesse período, medidas das diferenças individuais e psicologia da criança, elaboravam-se testes e fazia-se análise dos processos de

aprendizagem. Alfred Binet (1857 – 1911) propôs medidas de traços psicológicos. Em 1905, ele publicou a Escala Métrica de la Intelligência (Binet-Simon) e, em 1908, essa escala foi traduzida para o inglês por Goddard.

Edward L. Thorndike (1874 – 1949) e Charles H. Judd (1873 – 1946) foram considerados por muitos como os primeiros psicólogos da Educação, sendo que o primeiro estudava processos de aprendizagem em laboratório e o segundo estudava os mesmos processos nas situações reais de aprendizagem.

Entre os anos de 1920 e 1955, a Psicologia tem destaque na Educação e os testes continuam sendo o “carro chefe” da Psicologia Educacional. Contudo, o estudo da motivação, currículo, métodos de ensino e do desenvolvimento humano também ganham destaque. Nessa época, houve um grande conflito entre pesquisadores que acreditavam que os processos de aprendizagem deveriam ser estudados em laboratórios e aqueles que pensavam que estes processos deveriam ser estudados nas situações próprias de aprendizagem.

Na década de 1930, a Psicologia da Educação e a Psicologia Social sofrem uma aproximação e Kurt Lewin teve grande responsabilidade por esta aproximação.

Após 1955, a aplicação dos conhecimentos psicológicos à Educação é questionada. Outras ciências, como a Sociologia e a Antropologia, por exemplo, passam a estudar os fenômenos educacionais.

1.4 Atividades

- 1.4.1 Explique qual era a principal tarefa da Psicologia Educacional no seu surgimento?
- 1.4.2 Qual era a psicologia que predominava nos anos anteriores a 1890? Descreva brevemente as principais ideias da teoria das faculdades.
- 1.4.3 O que aconteceu no início do século XX no cenário europeu e qual a consequência desse acontecimento para a Psicologia da Educação?
- 1.4.4 Cite os focos de estudo da Psicologia da Educação no período entre 1890 e 1920 na Europa e nos Estados Unidos da América.
- 1.4.5 Discorra sobre o principal ponto em que discordavam os psicólogos Edward L. Thorndike e Charles H. Judd.
- 1.4.6 Cite os focos de estudo da Psicologia da Educação no período entre 1920 e 1955 na Europa e nos Estados Unidos.

- 1.4.7 O que acontece com a Psicologia quando novas disciplinas começam a pensar o fenômeno educativo nos anos 1950 e 1960?

2. UNIDADE II: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: UM MUNDO DE DIFERENTES CONCEPÇÕES²

2.1 Primeiras Palavras: Nesta unidade veremos diferentes ideias que estão presentes atualmente na Psicologia da Educação/Psicologia Escolar. Para isso percorreremos as ideias de alguns autores sobre essa área, as quais nos darão subsídios para entender e pensar as diferentes práticas do psicólogo educacional/psicólogo escolar.

2.2 Texto Base

Atualmente, não há um consenso entre os pesquisadores e profissionais sobre a finalidade da Psicologia da Educação, aliás, o próprio termo “Psicologia da Educação” não é usado por muitos, sendo que alguns pesquisadores se utilizam do termo “Psicologia Escolar”. Muitas ideias novas surgiram e outras ideias antigas ainda continuam presentes na Psicologia da Educação.

Vamos agora “passear” pelas ideias de alguns autores/profissionais sobre Psicologia da Educação/Psicologia Escolar e assim compreender alguns dos principais pensamentos presentes nesse campo atualmente. Contudo, nesse momento, não estaremos preocupados com a delimitação de linhas teóricas com as quais esses autores contribuem.

Ragonesi (1997), por exemplo, aponta que a Psicologia Escolar é uma área de atuação da Psicologia e também se refere à atuação do psicólogo no campo educacional, independentemente do local que essa atuação acontece (por exemplo, escola, instituições etc.).

César Coll et al. (1999) afirmam que alguns pesquisadores e estudiosos dessa área têm uma preocupação em utilizar o conhecimento psicológico produzido nas suas diferentes áreas (desenvolvimento, ensino-aprendizagem, personalidade) no campo

² Elaborado por Janaína de Fátima Zambone Castro, Psicóloga formada pela Unesp – Bauru/SP. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar: Unesp – Araraquara/SP – Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação. Professora da rede particular de ensino superior na área de Psicologia da Educação.

educacional, ou seja, há uma transferência dos conhecimentos produzidos para a Educação. Dessa forma, não seria necessário que o psicólogo buscasse uma maneira singular de atuar e pesquisar na Educação.

Segundo o mesmo autor, em outra concepção, a Psicologia da Educação é compreendida como uma disciplina-ponte, na qual se argumenta que não há valor em se estudar componentes psicológicos sem estudar ao mesmo tempo os componentes sociológicos, institucionais, políticos, didáticos etc., com os quais os componentes psicológicos aparecem relacionados. Nesse sentido, a Psicologia da Educação não seria um campo no qual seriam simplesmente aplicados os conhecimentos da Psicologia, mas sim, seria um campo específico, no qual todos os componentes acima citados seriam considerados. O referido autor está de acordo com essa concepção de Psicologia da Educação.

Também nessa direção de pensamento Carvalho (2002), ao analisar as ideias dos principais teóricos da Psicologia que trabalharam no campo educacional durante o século XX, afirma que existem duas formas de pensar a relação entre Psicologia e Educação no Brasil. Numa primeira linha de pensamento, a Educação e consequentemente a Pedagogia estão subordinados à Psicologia, seriam uma área de aplicação da Psicologia e, sendo assim, a escola deveria desenvolver o pensamento do aluno.

Já uma segunda linha de pensadores admite que a escola tenha um papel próprio e definido e que ela deveria ensinar os conteúdos socialmente relevantes, ressaltando também o papel da aprendizagem no desenvolvimento humano. De acordo com Carvalho (2002), a primeira linha de pensamento é predominante no cenário brasileiro, afirmando ainda que a Educação poderia se beneficiar muito mais de uma visão e de atuações que compreendessem as questões educacionais a partir de uma perspectiva histórica e cultural.

Já Piletti (1984) enfatiza em seu texto a importância dos procedimentos científicos para a produção do conhecimento, inclusive nesse campo (Psicologia da Educação). Observação e experimentação seriam exemplos de procedimentos que poderiam ser usados para a produção científica do conhecimento. Segundo esse autor, a Psicologia da Educação teria duas grandes contribuições: a primeira diz respeito à compreensão dos alunos enquanto indivíduos concretos e a segunda diz respeito à compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o psicólogo buscaria compreender os fatores que estão relacionados com a situação de

aprendizagem, ou seja, buscariam contribuir para a compreensão e a busca de alternativas para o processo de ensino-aprendizagem.

Pensando na investigação das queixas escolares, o referido autor aconselha o uso dos seguintes instrumentos: questionário para buscar dados com os alunos; entrevistas com pais e alunos para análise e registro da situação familiar e das condições de estudo e de trabalho dos alunos; e observação e registro de aulas.

Além desses pontos, o autor faz alguns apontamentos sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e afirma que o psicólogo escolar/educacional deveria compreender esse papel. Com relação ao papel do professor, Piletti (1984) questiona a ideia de que o professor apenas ensina (concepção que é questionada por muitos outros autores), e afirma que o professor também aprende durante o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o professor não seria aquele que ensinaria apenas os conteúdos escolares, mas também ensinaria atitudes e valores aos seus alunos. Nessa direção de pensamento, um bom relacionamento entre professor e alunos pode favorecer o ensino e a aprendizagem.

Outro apontamento de Piletti (1984) é a importância da participação dos professores em atividades extraclasse, pois nessas atividades o professor teria a chance de conhecer mais os seus alunos e, dessa forma, ensinaria melhor aos mesmos. Segundo este autor, para que o professor consiga realizar bem o seu trabalho é essencial que suas condições de trabalho sejam boas. Assim, condições materiais da escola e boa remuneração para os mestres são importantes e o psicólogo deveria estar atento a isso quando estiver pensando/analizando questões educativas.

Piletti afirma ainda, no que diz respeito aos alunos, que a Psicologia deveria fornecer subsídios para que, entre outras coisas, se compreenda o desenvolvimento dos indivíduos e para que se busque/pense diferentes formas de trabalho para cada etapa do desenvolvimento humano.

Sabe-se que muitos profissionais atuam hoje como psicólogos na Educação, porém dados de pesquisa de 1992 mostram que muitos profissionais atuavam clinicamente dentro do ambiente escolar, não havendo grandes mudanças nesse quadro até hoje. Esse tipo de atuação contribui para o que se chama de psicologização da Educação, na qual o foco dos problemas educacionais é colocado no aluno, culpabilizando-o por tais problemas (RAGONESI, 1997).

O psicólogo escolar deveria estar atento para atuar considerando as inúmeras variáveis que atuam no fenômeno educativo, inclusive no fenômeno que se chama fracasso escolar, no qual os alunos não conseguem se apropriar daquele conhecimento que a escola tem por função socializar.

Diante das diferentes atuações hoje existentes, Ragonesi (1997) propõe cinco abordagens teóricas dentro da Psicologia Escolar, porém essa forma de classificação está estreitamente relacionada com a linha teórica da autora: a linha sócio-histórica. Vamos então olhar brevemente para essa proposta de Ragonesi.

- 1. Abordagem organicista:** fatores orgânicos, como a hereditariedade de determinadas características pessoais, são apontados como causas dos problemas de aprendizagem.
- 2. Abordagem psicométrica:** investigação quantitativa das diferenças individuais relativas à aprendizagem e ao rendimento escolar. Personalidade, Quociente de Inteligência (Q. I.) e aspectos motores são exemplos de aspectos investigados.
- 3. Abordagem clínica:** ênfase na afetividade e problemas pessoais do indivíduo. Visa o diagnóstico e o tratamento de problemas nesses campos.
- 4. Modificação de comportamento em sala de aula:** tem a finalidade de fazer com que os alunos se comportem, em sala de aula, de formas socialmente aceitas.
- 5. Teoria da carência cultural:** essa teoria prega que há diferenças psicológicas entre as crianças que estão em uma classe social baixa e aquelas que crianças que pertencem a uma classe social alta. É uma teoria que desvaloriza a cultura da classe socialmente desfavorecida.

A referida autora classifica essas abordagens como Psicologia Tradicional e afirma que esta maneira de atuação está presente no Brasil há muito tempo. Ainda segundo a autora, tal Psicologia centra os problemas de aprendizagem nos alunos. Um exemplo de que essa maneira de atuar está presente no Brasil há bastante tempo é que, em 1911, o I Congresso Nacional de Psicologia Escolar teve o *slogan* “Previna problemas na escola: procure um psicólogo escolar”. Essa frase demonstra qual era a postura desse psicólogo e as expectativas que se tinha desse profissional na época (RAGONESI, 1997).

Profissionais da Educação, assim como os alunos e seus familiares têm uma expectativa sobre a atuação do psicólogo na escola relacionada a essa forma de atuação tradicional do psicólogo escolar, por isso outras formas de atuação muitas vezes não são bem aceitas pela comunidade escolar (RAGONESI, 1997).

Todas essas abordagens são amplamente criticadas por autores que se denominam críticos devido ao processo de psicologiação e culpabilização dos alunos que tais práticas gerariam.

Meira (2000) afirma que uma postura crítica dentro da Psicologia da Educação tem que ter os seguintes aspectos: uma reflexão dialética da realidade; crítica do conhecimento científico que é produzido, buscando compreender a quem esse conhecimento serve; denúncia da degradação humana; e, por último, acreditar na possibilidade do conhecimento produzido ser usado como um instrumento de transformação social.

Segundo essa autora, toda teoria científica está embasada em uma concepção de mundo e de homem e em determinado enfoque filosófico. É necessário questionar qual a relação entre Educação e sociedade para assim compreender qual a finalidade da primeira.

A concepção liberal afirmaria que a Educação tem autonomia e que é um meio para que os indivíduos da classe social trabalhadora assumam uma posição social e econômica mais privilegiada na sociedade, ou seja, possibilitaria ao indivíduo ascensão social, colocando no indivíduo a responsabilidade pela sua posição econômica e social. Diante desse quadro, vieram autores que apontavam que a Educação, ao ser pensada como um mecanismo de mobilidade social, estaria servindo à manutenção da ordem social vigente, pois não levaria o sujeito a refletir sobre as características do sistema capitalista que levam à existência de ricos e pobres. Esses autores que entendem a Educação dessa forma são chamados pelos teóricos históricos críticos de críticos-reprodutivistas (MEIRA, 2000).

Autores como Ragonesi, Patto, Moreira, Ferreira, Antunes, Khouri e Maluf³ (que trabalham com a Psicologia da Educação com bases sócio-históricas) afirmam que a Educação teria por finalidade básica a socialização do conhecimento historicamente acumulado. Na base da Educação estaria a contradição, pois a Educação serviu e ainda serve para a manutenção da ordem social vigente, mas, ao mesmo tempo, também pode ajudar/contribuir para a transformação social, à medida que possibilita que a classe trabalhadora se aproprie do conhecimento historicamente produzido e

³ Maria Helena de Souza Patto; Paulo Roberto Moreira; Marisa Eugenia Melillo Meira Ragonesi; Mitsuko A. M. Antunes; Marlene de Cássia Trivellato Ferreira; Yvonne G. Khouri e Maria Regina Maluf.

acumulado. O psicólogo escolar deve ter clara a finalidade da Educação para assim agir de forma responsável (MEIRA, 2000).

Os grupos de pesquisadores acima citados criticam a prática clínica no contexto escolar. Também direcionam o olhar do psicólogo escolar para todo o processo de aprendizagem e não mais para o aluno. O psicólogo deve buscar a história escolar do aluno para compreender o fracasso escolar e assim transformar as concepções das próprias crianças a respeito de suas potencialidades e considerando simultaneamente os determinantes sociais na organização escolar e os aspectos subjetivos a ela inerentes. Nessa concepção a Educação é social e individual, genérica e singular.

Segundo Meira (2000), durante muito tempo a Psicologia Escolar foi reduzida a Psicologia do Escolar.

A escola e a Educação têm um valor enorme para a humanidade, pois a escola é um espaço em que o sujeito pode se humanizar, já que é no contato com o outro que o homem se humaniza. É a socialização do conhecimento que permite uma democratização educacional e essa democratização deveria ser a finalidade da Psicologia Escolar.

Meira (2000) afirma ainda que seria necessária uma postura diferente, buscando uma prática que vise a transformação social. O primeiro passo para tal prática transformadora é que o Psicólogo Escolar conheça a realidade da Educação, conheça a realidade da escola.

Apesar dessas diferentes concepções, um ponto tem sido aceito por muitos pesquisadores e profissionais da área, é a questão da multideterminação dos fenômenos educativos. Esta concepção está presente nos trabalhos de muitos autores que trabalham em diferentes abordagens teóricas. Exemplos dessas abordagens são a Psicologia Sócio-Histórica e a Psicologia Comportamental, mas outras abordagens (linhas) também aceitam essa concepção da multideterminação dos fenômenos educativos.

2.3. Síntese

Hoje não há um consenso entre os pesquisadores sobre a finalidade da Psicologia da Educação, aliás, nem mesmo sobre o termo, já que muitos utilizam o

termo Psicologia Escolar como sinônimo de Psicologia da Educação e outros fazem distinção entre esses termos.

Alguns autores acreditam que a Psicologia da Educação é uma área de aplicação do conhecimento advindo da Psicologia e outros a veem como uma área de conhecimento próprio.

Muitos psicólogos atuam nessa área clinicamente, porém este tipo de atuação tem sido amplamente criticado, havendo uma recomendação de que se atue no campo educacional levando-se em consideração que o fenômeno educativo é multideterminado.

A Psicologia tem diferentes escolas, diferentes abordagens teóricas, as quais compreendem o homem e sua relação com o seu meio social e físico de maneira específica e distinta, em muitos pontos, umas das outras. A maneira de compreender a relação da Educação com o desenvolvimento do homem e da cultura humana é, deste modo, distinta entre essas abordagens.

Freud, Piaget, Skinner, Wallon e Vygotsky são autores que se destacam dentro da Psicologia e, conseqüentemente, na Psicologia da Educação, mesmo que alguns deles tenham escrito diretamente sobre questões educacionais e outros não o tenham feito de forma direta.

2.4 Atividades

Leia com atenção o relato abaixo:

“A mãe de Fábio veio ao meu consultório queixando-se que seu filho de 9 anos, apesar de estar na 3ª. Série, não sabe ler, escrever e fazer contas. O garoto estuda numa escola particular, num bairro nobre desta cidade. Está matriculado nesta escola desde a 1ª. série.

Outra reclamação é que Fábio em alguns momentos fica agressivo, arrancando as folhas do caderno e batendo nos colegas e a professora liga sempre em sua casa para reclamar do mau comportamento do menino.

Em casa ele também é agressivo, contando que em alguns momentos o menino responde, bate nas irmãs e em outras crianças. Disse ainda que esconde esses comportamentos do pai de Fábio, já que este é muito bravo e quando vai corrigir o filho bate severamente no mesmo (dá pontapés e murros).



A mãe relata ainda que o filho fica nervoso quando não consegue ler e diz que suas duas outras filhas (uma mais velha e uma mais nova que Fábio) vão bem na escola e são carinhosas em casa.

A professora do garoto, que já havia falado comigo, encaminhou a mãe e o garoto para o atendimento psicológico”.

Este relato foi feito por uma psicóloga escolar em seus documentos sobre a queixa que recebeu deste aluno. A partir dessa queixa a psicóloga começou um atendimento com a criança semanalmente e os encontros com a mãe eram quinzenais.

Esta psicóloga trabalhava 20 horas semanais nessa escola atendendo, em sessões psicoterápicas, alunos e seus familiares.

Faça as atividades a partir da leitura:

2.4.1 De acordo com a classificação proposta por Ragonesi, como você classificaria essa prática da psicóloga acima descrita? Justifique sua resposta.

3. UNIDADE III: PRINCIPAIS ABORDAGENS PSICOLÓGICAS E SUAS RELAÇÕES COM A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO⁴

3.1 Primeiras Palavras: Aqui iremos “passear” pelas ideias centrais das teorias de cinco grandes teóricos da Psicologia: Freud, Piaget, Skinner, Vygotsky e Wallon. A partir da compreensão das ideias centrais dessas teorias, vamos buscar a relação destas com o campo educacional.

3.2 Texto Base

Neste momento dos nossos estudos analisaremos o que dizem quatro grandes linhas teóricas da Psicologia no que diz respeito à Educação.

⁴ Elaborado por Janaína de Fátima Zambone Castro, Psicóloga formada pela Unesp – Bauru/SP. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar: Unesp – Araraquara/SP – Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação. Professora da rede particular de ensino superior na área de Psicologia da Educação.

3.2.1 Psicanálise – Sigmund Freud

Freud não formulou uma “Psicologia da Educação”, contudo, a partir dos estudos da Psicanálise, é possível pensar em diversas questões e problemas educacionais. É isso que iremos fazer nesse tópico, vamos pensar algumas questões da Educação a partir de princípios da Psicanálise (CUNHA, 2002).

Antes, vamos retomar brevemente alguns conceitos e princípios para facilitar os nossos estudos.

- **Id, ego e superego**

São instâncias que formam a personalidade de todas as pessoas. A mais primária de todas é o id. Esta instância é formada por pulsões, que nada mais são do que energias determinadas biologicamente e que tentam realizar os desejos do indivíduo de qualquer forma. Ao nascer o ser humano é somente id, sendo que as outras instâncias vão sendo formadas ao longo do desenvolvimento do indivíduo (CUNHA, 2002).

O ego é aquela instância que tem a responsabilidade de mediar os desejos do id e o superego. É o ego de cada um que é conhecido pelos outros, é ele quem tem contato com o meio ambiente (CUNHA, 2002).

A última instância é denominada superego. Esta instância é formada pelas normas sociais e culturais com as quais o indivíduo entra em contato ao longo de sua vida. O superego pressiona o ego para que muitos desejos do id sejam barrados (CUNHA, 2002).

- **Transferência e Contratransferência**

Através da observação da relação entre terapeuta e paciente, Freud descreveu um fenômeno que observava durante as sessões de análise e que chamou de transferência. Freud afirmava que muitos vínculos afetivos que se apresentavam do paciente para o terapeuta teriam origem na infância do primeiro. Esses afetos podem ser positivos ou negativos e têm origem na infância do paciente, já que eles correspondem às representações das figuras maternas e paternas que foram internalizadas na infância. Por isso a denominação transferência, pois os afetos que correspondem a essas representações maternas e paternas são transferidos ao paciente (CUNHA, 2002).

A contratransferência é pensada da mesma forma, só que ela aconteceria no sentido inverso da transferência, ou seja, do terapeuta para o paciente (CUNHA, 2002).

Estudiosos da Psicanálise afirmam que os fenômenos da transferência e contratransferência também acontecem no ambiente escolar, entre o professor e o aluno.

- Sonhos, atos falhos, sublimação e neuroses

As energias do id, reprimidas pelo superego, alcançam o ego de algumas formas, por exemplo, sonhos, atos falhos, sublimação e neuroses, isso porque existem, como já bem sabido pelos psicólogos e psicanalistas, tensões entre o id e o superego (CUNHA, 2002).

- Sonhos e atos falhos são realizações “imperfeitas” de desejos inconscientes.
- Sublimação. Neste fenômeno as energias que foram reprimidas e que têm caráter sexual são canalizadas para objetivos aceitos socialmente. Este fenômeno é importante para o desenvolvimento da cultura.
- Neuroses são angústias ou pensamentos recorrentes na vida do indivíduo, sendo que um critério para que tais angústias e pensamentos sejam considerados neuroses é o sofrimento que estes causam ao indivíduo. A causa das neuroses são conteúdos reprimidos inconscientes (CUNHA, 2002).

- Complexo de Édipo

O Complexo de Édipo é um fenômeno que ocorre em uma das fases do desenvolvimento psicosexual do indivíduo, a fase fálica. Na fase fálica as fantasias infantis giram em torno do pênis. Há, contudo, diferenças entre as fantasias femininas e masculinas nesse período, sendo que, por volta dos 4 anos de idade, os meninos descobrem que possuem pênis e as meninas descobrem a falta do mesmo em seus corpos (CUNHA, 2002).

Vamos começar a entender o que acontece com os meninos. O menino, ao descobrir seu pênis e por ter grande carinho e afeto por sua mãe, deseja dar carinho a ela, retribuindo aquele que ela lhe dá através de seu pênis, tendo fantasias de caráter sexual com sua mãe. Seu pai, nesse contexto, é o fator impeditivo para a realização de seus desejos, de suas fantasias, por isso ele passa a odiar seu pai. É importante ressaltar aqui que tudo isso ocorre no campo da fantasia, a criança (menino) não

deseja verdadeiramente sua mãe e tampouco odeia, no campo da realidade, o seu pai (CUNHA, 2002).

O menino também vivencia um medo pela figura paterna, já que ele fantasia que seu pai possa castrá-lo. Este sentimento é denominado angústia de castração. Além do ódio e do medo que o menino vivencia pelo seu pai nesse momento, ele também o ama e essa ambivalência de sentimentos persiste até a superação do Complexo de Édipo pelo menino. É a identificação do menino com o pai que permite que este supere o Complexo de Édipo (CUNHA, 2002).

Com relação à menina, ao perceber que não tem pênis, surge um sentimento de inferioridade em relação ao menino e ela culpa a mãe por isso, sentindo ódio por ela. Ela deseja o pênis paterno e a superação dessa fase pela menina viria com a identificação com a mãe (CUNHA, 2002).

Bom, tendo feito essa breve revisão, vamos agora pensar nas possíveis contribuições da Psicanálise para a Educação.

Primeiramente, é importante pensarmos como esta abordagem teórica compreende o ensinar e o aprender. De acordo com a Psicanálise, estes são permeados pelo desejo, que em grande parte é inconsciente. Disso decorre a adoção de uma postura diferenciada do professor no processo de ensino-aprendizagem, devendo ir além de questões objetivas. Ele deveria estar atento às suas atitudes e às atitudes dos alunos, pois elas podem explicitar aspectos inconscientes, desejos reprimidos, que permeiam as relações em sala de aula. Portanto, a partir de uma visão de Educação baseada na Psicanálise, teríamos um professor mais humano na sala de aula e, por consequência, uma Educação mais humanizadora (CUNHA, 2002).

Outro ponto importante é que existiria o fenômeno de transferência na sala de aula e isso deveria ser muito considerado pelo professor e pelo demais profissionais da Educação.

Segundo o autor Georges Mauco (apud CUNHA, 2002), a Psicanálise pode contribuir com a Educação elucidando a importância do mestre como modelo e possibilitador do diálogo, isto quer dizer que o professor pode fornecer aos alunos um modelo de ego ideal com o qual possam identificar-se e, assim, as energias, pulsões reprimidas do inconsciente podem ser canalizadas e usadas em atividades que contribuam para o avanço social/cultural. O professor pode ainda, sendo um ego ideal, ajudar seu aluno a compreender as regras sociais (CUNHA, 2002).

Esta abordagem tão importante para a Psicologia, ao apontar para fatores que ajudam na compreensão do ser humano, contribuiria dentro da Educação na compreensão humana do estudante e do professor (CUNHA, 2002).

3.2.2. Análise do Comportamento – B. F. Skinner

Skinner, nascido em 1904 na Pensilvânia, propôs uma ciência que buscava compreender o comportamento humano a partir das consequências que ele provoca no meio ambiente. Para este autor, os comportamentos são selecionados a partir de três níveis de seleção: filogenético (relativo à história genética da espécie), ontogenético (relativo à história de vida do sujeito) e cultural (comportamentos selecionados e valorizados em determinada cultura).

Essa ciência foi denominada de Análise do Comportamento e a filosofia dessa ciência é chamada Behaviorismo Radical.

Nessa perspectiva teórica, a Educação é analisada de forma a abordar sua dimensão social e descrever comportamentalmente os seus problemas, apontando propostas de procedimentos de ensino que podem contribuir muito para o campo educacional (ZANOTTO, 1997).

Skinner afirma que a Educação, as pesquisas educacionais têm negligenciado o método educativo e isso estaria contribuindo para que o ensino não fosse efetivo. Ele questiona o porquê de, apesar de tantos investimentos na área educacional, não se tem uma educação efetiva. Nesse sentido, afirma que se investe dinheiro, mas não se questiona como usar esse dinheiro. Como o professor deve atuar na sala de aula? Estes e outros questionamentos deveriam ser feitos, segundo o autor, pelos profissionais da Educação, a fim de buscar mudanças e melhoras efetivas na mesma.

O referido autor entende que a Educação é uma agência social de controle, ou seja, é uma agência que produz regras que visam regular o convívio social (CARRARA, 1998). Ao compreender a Educação desta forma, atribui-se uma enorme responsabilidade aos profissionais que atuam nessa área.

Ressalta-se que Skinner muito pensou sobre os problemas educacionais, sempre na busca por soluções a partir dos princípios que regem o comportamento (os quais brilhantemente estudou), mas que, apesar disso, não era um psicólogo educacional (LUNA, 1999).



Essa perspectiva teórica aponta que os problemas educacionais possuem muitos determinantes, os quais vão desde fatores específicos da escola e da sala de aula (relação professor-aluno, relação aluno-aluno) até fatores mais amplos, como os fatores políticos e econômicos. Entretanto, essa perspectiva tem dado maior ênfase aos fatores relacionados aos métodos de ensino.

Skinner faz ainda uma crítica ao sistema escolar, apontando que este sistema não está sendo capaz de manter o aluno na escola, de fazer com que o aluno realmente progrida e atinja bons níveis de ensino, ou seja, a escola não está sendo capaz de fazer aquilo que é sua competência fundamental: ensinar (SKINNER, 1972).

Na Psicologia da Educação com base comportamental há uma busca por uma prática pedagógica que considere as necessidades educacionais de cada indivíduo. Os estudiosos dessa teoria afirmam que a padronização das atividades de ensino, que é prática comum nas escolas hoje, e a avaliação padrão para todos os alunos contribuem para o não atendimento das necessidades individuais. Essa prática “homogeneizante” tem como consequência a seleção de alguns indivíduos que terão sucesso nos estudos em detrimento de outros.

No que diz respeito à função da Educação, Skinner afirma que esta teria mais de uma função, contudo, uma das mais importantes seria contribuir para a manutenção e a evolução da cultura. Dessa forma, manter-se-iam aspectos essenciais da cultura vigente e modificar-se-iam outros de forma a possibilitar a evolução da mesma (SKINNER, 1972; LUNA, 1999).

Zanotto (1997) afirma que Skinner também enfatiza que a escola deveria permitir que os alunos desenvolvessem um repertório comportamental amplo, que lhes permitissem viver e contribuir para a manutenção do grupo social (aqui é enfatizada a manutenção do grupo e não das relações de poder existentes). Contudo, apesar desta ênfase no conhecimento já acumulado pela humanidade, o aluno deve aprender também a ter comportamentos de autogoverno e estes devem ser ensinados pela escola, ou seja, em situações diferentes das habituais e que não sejam passíveis de promover reforçadores para o indivíduo; o aluno deve ser capaz de mudar seus comportamentos ou a própria situação de modo a buscar esses reforçadores.

Outro comportamento que deve ser ensinado pela educação formal é o comportamento ético, porém não nos moldes que vem sendo ensinado. Para Skinner, a educação formal tenta ensinar ao indivíduo formas corretas de se comportar por meio de regras, ou seja, descreve-se para o aluno como ele deve se comportar e as

possíveis consequências que estes comportamentos terão, e isso não seria efetivo. Os comportamentos éticos, então, devem ser ensinados por intermédio do reforçamento do próprio comportamento do aluno, ou seja, quando este se comportar de maneira ética deve ter consequências positivas para esse comportamento (ZANOTTO, 1997).

A escola também é responsável por criar condições que permitam que o aluno compreenda os determinantes dos seus comportamentos e dos comportamentos do seu grupo social, pois só assim ele se comportará de maneira autônoma em sua vida. Assim, o objetivo último da Educação é formar cidadãos que tenham um grande grau de autocontrole nas suas vidas, ou seja, descrevam as contingências sob as quais se comportam e assim consigam obter um maior número de reforçadores (LUNA, 1999; ZANOTTO, 1997).

Skinner, em seus escritos, dá ênfase também à compreensão do uso do controle coercitivo na Educação, aliás, ele afirma que a sociedade de maneira geral usa o controle coercitivo e critica esse tipo de prática social. Segundo o autor, castigos sempre estiveram e estão presentes na educação, sendo que em tempos mais antigos estavam presentes todo tipo de punição, inclusive a punição corporal. Essa última acabou por ser extinta (pelo menos legalmente e na maioria das práticas dos professores), já que as suas consequências para professores e alunos levaram a reformas dessas práticas. No entanto, essas reformas não significaram o fim da coerção, mas apenas deixaram de ser usadas medidas corporais. Podem-se perceber essas práticas nos seguintes exemplos: cópias excessivas; o aluno ficar sem recreio quando faz bagunça; ser mandado para a sala da direção e lá ser advertido; ser colocado “no gelo” pelo professor. Essa prática coercitiva traria inúmeras consequências negativas, tanto para o aluno como para o processo de ensino-aprendizagem (SKINNER, 1972).

Na educação atual o aluno passa grande parte do seu tempo fazendo coisas de que não gosta, há uma falta de reforçadores positivos. Assim, o aluno acaba se comportando, na grande maioria do tempo, para se livrar ou evitar estímulos aversivos ou para não perder reforçadores (SKINNER, 1972).

Pensando na questão do método, Skinner reflete sobre o fazer do professor e as responsabilidades da Pedagogia. Segundo o autor, a Pedagogia deveria ensinar uma “tecnologia de ensino”, preparando assim os futuros professores para ensinar adequadamente. Desta maneira, para se ter um bom professor, é preciso que ele conheça/saiba o conteúdo a ser ensinado, mas é preciso também que ele conheça

formas eficientes de ensinar, que ele consiga dispor de contingências que possibilitem as mudanças esperadas nos comportamentos dos alunos (SKINNER, 1972).

Zanotto (1997) afirma que, na abordagem comportamental da Educação, o professor é essencial no processo de ensino-aprendizagem e é responsável pelo ensino, sendo que, para que este aconteça efetivamente, o professor deve: 1. Planejar o ensino; 2. Executar procedimentos de ensino e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem; 3. Utilizar os procedimentos anteriores como condição para novos planejamentos.

Optamos por terminar esse tópico com a definição de ensino para a Análise do Comportamento, pois ela está na base de todas as pesquisas e intervenções da Psicologia da Educação de base comportamental:

“Ensino é o arranjo de contingências de reforçamento que agilizam a aprendizagem. Aprendizagem ocorre sem ensino felizmente, mas contingências melhoradas aceleram o processo e podem mesmo gerar comportamento que, de outro modo, nunca apareceria [...] Não podemos simplesmente esperar que nosso aluno se comporte de um dado modo [...] pra reforçá-lo. De um modo ou de outro, nós precisamos levá-lo a se comportar.” (SKINNER, 1972)

3.2.3. Psicologia Genética – Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) foi um dos grandes nomes da Psicologia do Desenvolvimento, apesar de não ser psicólogo. Ele era biólogo e possuía métodos e definições precisas em suas pesquisas. Ele formulou uma teoria sobre a gênese do conhecimento, investigando, para isso o mundo da criança, ou seja, como ela conhece seu mundo. A questão central da Psicologia Genética é a relação entre o sujeito e objeto (lugar onde o sujeito age – social, físico).

É importante ressaltar que, anteriormente, a perspectiva piagetiana de desenvolvimento pensava-se em desenvolvimento como algo cumulativo nas diferentes fases da vida.

O referido autor interessava-se sobre epistemologia do conhecimento. Começou a transpor testes de Q.I. para o francês e, ao aplicar testes em crianças, percebeu que aquelas da mesma faixa etária cometiam os mesmos erros. Ele começou então a entrevistar crianças para compreender o raciocínio que elas utilizavam para resolver os problemas que lhe eram propostos. Piaget se preocupou

em entender como se passa de um pensamento mais elementar para um pensamento mais complexo.

Piaget propôs três períodos para o desenvolvimento humano, a saber:

I) Sensório-motor (por volta do 0 aos 2 anos de idade)

Neste período não existem imagens mentais, representações dos objetos que estão ao redor do indivíduo na realidade. Desta forma, aquilo que o indivíduo conhece é dependente, chega a ele através dos órgãos dos sentidos e do aparelho motor (CUNHA, 2002).

A inteligência está ligada à experiência imediata e os esquemas constituídos nesse período são esquemas de ação; estes esquemas são transformados em esquemas representativos (CUNHA, 2002).

II) Operacional Concreto (por volta dos 7/8 aos 11/12 anos de idade)

Este período é subdividido em:

a) Pré-operatório

Aqui a característica mais marcante é que a linguagem começa a ser formada por expressões que são socialmente organizadas, sendo que anteriormente a linguagem era formada por expressões representativas do indivíduo. Há também (por conta do desenvolvimento da linguagem) um avanço na socialização do indivíduo (CUNHA, 2002).

b) Operatório

Nesse período o indivíduo passa a ser capaz de realizar operações, podendo até mesmo fazê-las mentalmente (CUNHA, 2002).

É importante ressaltar, no entanto, que essas operações precisam fazer ou já ter feito parte da experiência empírica do sujeito. Nota-se então, um caráter concreto dessas operações (CUNHA, 2002).

A criança começa a pensar logicamente, porém de maneira limitada, sendo capaz de ordenar e agrupar coisas de acordo com características comuns. Adquire a capacidade de conservação, o que significa dizer que, mesmo quando um objeto muda de forma, ela consegue reconhecê-lo como o mesmo objeto.

O pensamento silogístico (a partir de duas premissas formam a conclusão lógica) também está presente.

III) Operacional Formal (12 anos em diante)

Aqui o adolescente já tem a capacidade de abstrair, definir conceitos (através do pensamento hipotético-dedutivo) e raciocinar dedutivamente. O sujeito é capaz, a partir desse momento de sua vida, de operar no ambiente e na resolução de problemas de maneira formal, lógica e simbólica.

O pensamento hipotético-dedutivo que está presente a partir desse período permite que o sujeito vá do geral para o particular.

De acordo com esse referencial teórico, quando o sujeito entra em contato com determinado objeto, este o impulsiona a agir sobre ele. Há um desequilíbrio entre sujeito e objeto porque eles estão em níveis diferentes, fato que atrai naturalmente o sujeito ao objeto. Acontece da seguinte forma: o objeto exerce uma pressão perturbadora sobre o sujeito (já que ele está num nível diferente do sujeito), o sujeito sente uma motivação interna para interagir com o objeto, finalmente um impulso para a ação é gerado. O desequilíbrio que inicialmente havia entre sujeito e objeto é superado com a ação do sujeito, o qual apresenta mudanças internas, ou seja, passa de um estado inferior para um estado superior e esta mudança interna é chamada de conhecimento (CUNHA, 2002).

Nota-se aqui que, para que o sujeito se sinta motivado a conhecer algo, a se relacionar com os objetos, é necessário que ele se sinta desafiado. Este ponto abordado pela Psicologia Genética de Jean Piaget é muito importante para aqueles que desejam pensar sobre processos de aprendizagem. Os sujeitos só conhecem aquilo que se sentem motivados a conhecer, e esta motivação vem, como já dito anteriormente, do quanto o sujeito se sente desafiado em relação ao objeto.

Piaget descreveu os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, que nos ajudam a compreender como ocorre o processo de desenvolvimento humano. O autor chamou de assimilação o processo no qual o sujeito, ao interagir com o objeto, traz os seus esquemas cognitivos, mesmo que estes esquemas não deem conta de compreender totalmente os objetos. Já no processo de acomodação, o sujeito sofre modificações nos seus esquemas cognitivos ao agir sobre o objeto, tentando uma adaptação e assim uma superação do desnível que existia entre ele e o objeto. Após esses dois processos, o equilíbrio é atingido, e assim o sujeito domina o objeto e está em equilíbrio com ele (CUNHA, 2002).

O desenvolvimento aconteceria então com a organização e a reorganização de estruturas cognitivas em função de interações indivíduo-meio. Para que o indivíduo

seja capaz de alcançar determinado nível de desenvolvimento cognitivo, além dessa interação, é necessário que determinadas estruturas cognitivas estejam prontas, ou seja, nessa abordagem teórica há referências a processos maturacionais.

Na Psicologia Genética o homem é visto como um ser ativo e o conhecimento é uma atividade transformadora ((re)construção). Nessa abordagem teórica, como já dito anteriormente, o ensino é visto como a organização de situações perturbadoras (desafios) e de interação social. A aprendizagem ocorre então na ação do indivíduo sobre o objeto à medida que o primeiro descobre propriedades dos objetos e descobre novas formas de agir.

A Psicologia Genética proposta por Piaget tem sido base para inúmeros trabalhos feitos no campo educacional. Na tentativa de estruturar um ensino com base nas etapas e nos processos de desenvolvimento dos alunos, muitos educadores e pesquisadores recorrem à Psicologia Genética. Contudo, ressalvas devem ser feitas. Piaget não publicou muitos trabalhos específicos sobre Educação, haja vista que apenas dois livros de sua numerosa obra tratam diretamente sobre educação.

Muito do que se atribui ao autor não foi dito ou escrito por ele e sim por autores que, ao lerem sua obra, tiraram conclusões e possíveis contribuições da obra de Piaget para a Educação. É importante estar atento e diferenciar aquilo que realmente foi discutido e proposto por Piaget de coisas que foram escritas por terceiros e, no entanto, são atribuídas a esse autor.

Segundo Coll (1987) citado por Cunha (1998), há duas maneiras de interpretar o conhecimento da Psicologia de Piaget para a Educação. A primeira daria ênfase a aspectos endógenos do indivíduo no processo de aprendizagem, enfatizando a atividade livre e espontânea do aluno na aquisição do conhecimento. A segunda interpretação dá ênfase ao aspecto interacionista e afirma que, na educação, deveriam ser criadas condições para que o indivíduo estivesse em desequilíbrio para assim estar motivado para o processo de aquisição do conhecimento.

3.2.4 Vygotsky – Psicologia Sócio-histórica

Vygotsky (1896-1934) foi um grande autor da Psicologia, sua família tinha origem judaica e sua obra foi produzida na Rússia pós-revolução (1917). Coursou Direito e Literatura na Universidade de Moscou e durante esses cursos participou também de atividades dos cursos de História e Filosofia (REGO, 2002).

Devido ao seu interesse por questões do desenvolvimento psicológico humano, bem como o seu interesse por compreender as deficiências físicas e mentais, este autor também participou de algumas disciplinas do curso de Medicina (REGO, 2002).

Iniciou seu trabalho no campo da Literatura e da Psicologia, atuando como professor, palestrante e também escrevendo críticas literárias, saindo-se muito bem nessas atividades (REGO, 2002).

No ano de 1922, publicou um estudo sobre métodos de ensino. Entre os anos de 1917 e 1923 o autor fundou uma editora, uma revista literária e um laboratório de Psicologia dentro do Instituto de Treinamento de Professores.

Propunha que o pensamento e o comportamento humano fossem estudados indissociavelmente, sendo que o desenvolvimento psíquico do homem deveria ser estudado e compreendido através da história do seu comportamento e da sua contextualização sociocultural (RUSSO, 1994).

Vygotsky, além de estudar o desenvolvimento humano, também estudou especificamente o desenvolvimento e a aprendizagem da criança portadora de deficiência. Ele acompanhava grupos de pesquisa que trabalhavam no campo da Educação Especial.

Em 1924, no II Congresso de Psiconeurologia, em Leningrado, apresentou uma nova proposta para a compreensão das deficiências, proposta que se diferenciava das correntes idealistas e da reflexologia, as quais predominavam nos estudos das deficiências, nessa época. A partir dessa exposição, foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou. Também em Moscou fundou e trabalhou no Instituto de Estudos das Deficiências (RUSSO, 1994).

Em 1929, Vygotsky criou o Instituto de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas da Universidade de Moscou, sendo seu primeiro diretor e ficando nesse cargo até sua morte (RUSSO, 1994).

No início dos anos 1930 aconteceu o II Congresso da SPON. Vygotsky defendeu, nesse congresso, que a educação especial deveria fazer parte do sistema geral da educação regular, já que assim ela também poderia fazer parte dos objetivos sociais e políticos propostos para os cidadãos russos (RUSSO, 1994).

Ajudou a desenvolver uma nova área de estudos chamada Podologia. Esta área tinha a finalidade de estudar/avaliar os distúrbios de aprendizagem e o desenvolvimento humano através de um olhar histórico. Contudo, essa área distanciou-se das questões educativas concretas, restringindo-se à aplicação de testes

e chegou, juntamente com seus estudiosos, a ser banida da comunidade científica pelo governo. Apesar de ter ajudado no desenvolvimento dessa área, Vygotsky, afirmava que os testes psicológicos (Q.I.) mostravam apenas aquilo que o sujeito já havia aprendido, porém não permitiam olhar para as possibilidades de desenvolvimento potencial daquele que era submetido ao teste (RUSSO, 1994).

Em 1931, o autor publicou as diretrizes das escolas primárias e secundárias da Rússia, porém este trabalho de Vygotsky foi muito criticado devido à relação que autor tinha com a Podologia (RUSSO, 1994).

O foco de estudo de Vygotsky foi o desenvolvimento humano, principalmente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento, atenção, memória, raciocínio etc.). O autor relacionava os acontecimentos relativos ao desenvolvimento humano com o contexto histórico-cultural e afirmava que a origem das funções psicológicas superiores estavam nas relações sociais que o indivíduo estabelece.

Para compreender o ser humano, seu desenvolvimento, ele estudava o desenvolvimento infantil, notadamente como se dava a aquisição da linguagem e o uso de instrumentos (REGO, 2002).

As obras de Vygotsky foram fortemente influenciadas pela teoria marxista. Um exemplo dessa influência pode ser percebido na compreensão que o autor tem sobre o desenvolvimento das características humanas no indivíduo. Ele afirma que o homem desenvolve características humanas numa relação dialética com o meio sócio-histórico, ou seja, fatores inatos e ambientais (sociais, históricos e físicos) interagem dialeticamente. Nessa relação o homem transforma o meio e ao mesmo tempo também é transformado por este (REGO, 2002).

O homem, então, precisa, para se tornar humano de fato, internalizar aquilo que foi produzido na história da humanidade, aquilo que tem sido mantido e transmitido por meio das práticas culturais. As funções psíquicas se desenvolvem, então, dependentemente do processo de aprendizagem.

Mesmo apontando e enfatizando o aspecto sociocultural no desenvolvimento humano, Vygotsky não desconsidera o aspecto biológico do ser humano. Ele afirma que o cérebro que o homem, enquanto espécie, desenvolveu ao longo dos anos é a base material da atividade psíquica, sendo que este aparato permite que ele desenvolva, a partir do contato histórico-social, as características essencialmente

humanas. Este órgão seria extremamente flexível e, no indivíduo, sofre alterações dependendo das interações que ele estabelece com o seu meio.

Vygotsky afirma ainda que o homem se relaciona com o meio em que vive indiretamente, pois há na relação do homem com esse meio a mediação dos instrumentos e dos signos. A linguagem é um signo extremamente importante, pois ela é essencial na transmissão, aos indivíduos, do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade (REGO, 2002).

No que diz respeito à finalidade do comportamento humano, o autor diz que este possui finalidades complexas e não apenas finalidades biológicas. Segundo ele, essa seria uma das diferenças entre o homem e os demais animais, aliás, este autor enfatiza diversas diferenças entre o ser humano e os outros animais. Ainda com relação a essas diferenças, o autor diz que, ao contrário dos animais, o homem é capaz de transmitir e de se apropriar de conhecimentos que foram historicamente produzidos pela sociedade humana (REGO, 2002).

Vygotsky, na sua concepção de desenvolvimento e de aprendizagem, pontua dois níveis de desenvolvimento: o primeiro nível relacionado ao que já foi adquirido pelo indivíduo (zona de desenvolvimento efetivo) e o segundo relacionado àquilo que o indivíduo consegue fazer com auxílio (zona de desenvolvimento proximal).

Ao pensar sobre a zona de desenvolvimento proximal, o autor traz para as práticas pedagógicas a importância da interação no processo de aprendizagem e a importância do professor nesse processo interativo, auxiliando inicialmente seus alunos em suas aquisições, para que em outro momento ele seja capaz de realizar as tarefas sem necessitar de ajuda. Com relação à avaliação psicológica nos casos de queixa escolar, a concepção de Vygotsky mostra a necessidade de se avaliar não apenas o nível de desenvolvimento efetivo, mas sim o processo de aprendizagem, levando em consideração a zona de desenvolvimento proximal, para assim pensar nas futuras aprendizagens e em meios de facilitá-las.

Vygotsky compreende a educação a partir de uma concepção interacionista, concepção esta coerente com a sua visão sócio-histórica do homem, do desenvolvimento humano.

De acordo com Rego (2002), Vygotsky, ao estudar o desenvolvimento humano, trouxe inúmeras contribuições para a Psicologia da Educação. Sua obra nos permite pensar na relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, postulando que os processos de desenvolvimento são impulsionados pela aprendizagem.

O autor afirma a importância da escola, já que essa instituição permite que o aluno se aproprie do conhecimento formal que foi historicamente acumulado pela humanidade. A apropriação desses conhecimentos permite que o indivíduo desenvolva seu pensamento e desenvolva também novas formas de interação com o seu meio (REGO, 2002).

Para que a criança se aproprie desse conhecimento, a escola tem que criar condições adequadas para isso. Nesse sentido, o autor aponta que o ensino deveria se adiantar ao desenvolvimento da criança, pois isso permitiria que esta tivesse aspectos psicológicos modificados (REGO, 2002).

Dever-se-ia então, partir do conhecimento trazido pela criança (conhecimento cotidiano) e desafia-la a construir novos conhecimentos, ou seja, trabalhar dentro da zona de desenvolvimento proximal da criança (REGO, 2002).

Já que o indivíduo deve internalizar os conhecimentos construídos pela humanidade, desenvolvendo-se, assim, a partir do social, as interações (professor-aluno e aluno-aluno) na sala de aula são vistas como essenciais para o desenvolvimento do indivíduo. Sendo assim, o professor deve planejar e incentivar tais interações.

Vygotsky aponta ainda para a importância da imitação na internalização do conhecimento pelo indivíduo, contudo, ressalta que o indivíduo só consegue imitar aquilo que está compatível com o seu nível de desenvolvimento (REGO, 2002).

Rego (2002) afirma ainda que, segundo esta teoria, a brincadeira deveria ter destaque na Educação, pois é por meio dela que o indivíduo internaliza regras, formas de agir e de pensar do seu grupo social. Além disso, na brincadeira o indivíduo desempenha diferentes papéis, o que é muito importante para o seu desenvolvimento psíquico e social.

Percebe-se diante das colocações do autor que o professor tem destaque na Educação, devendo ser mediador nas interações que acontecem em sala de aula, seja nas interações interpessoais, seja nas interações entre o indivíduo e seu objeto de conhecimento.

Os pontos levantados pela teoria vygotskyana leva a reflexões sobre as práticas pedagógicas, a concepção de aluno, de ensino e de aprendizagem na educação especial, o que leva necessariamente a reflexões sobre a formação do professor.

3.2.5 H. Wallon – Uma Ênfase no Aspecto Social do Desenvolvimento e Aprendizagem

Henri Wallon (1879-1962) nasceu na França. Estudou Filosofia e Medicina, porém a grande contribuição deste autor está no campo da Psicologia, em que estudou o desenvolvimento psíquico da criança.

Em seus estudos, ao tentar compreender a evolução psicológica da criança, estudava-a dentro do contexto escolar. A escolha desse contexto para inúmeras de suas pesquisas tem relação com sua crença de que o social tem papel fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e por isso a escola seria um lugar privilegiado para compreender o desenvolvimento psíquico das crianças (CARVALHO, 2002).

Wallon foi um crítico do movimento escolanovista, criticando, entre outras coisas, a concepção de desenvolvimento defendida por autores desse movimento. Nesse sentido, o referido autor afirma que o desenvolvimento acontece a partir de rupturas, retrocessos, ou seja, de maneira descontínua. Nessa afirmação ele vai contra a ideia de Piaget sobre o desenvolvimento em estágios lineares, aliás, esse era um dos pontos principais que Wallon criticava na teoria piagetiana (CARVALHO, 2002).

Ainda sobre a ideia de desenvolvimento desse autor, este propõe que os estágios de desenvolvimento não apresentam uma ordem linear, sendo que o indivíduo entra em conflitos ao se relacionar com seu meio e estes conflitos são responsáveis por esta falta de linearidade entre os estágios de desenvolvimento, ou seja, pelas idas e vindas do sujeito nesses estágios.

Para ele, os estágios são caracterizados pelas atividades que a criança exerce e estas têm relação com os recursos que ela já desenvolveu para lidar com o seu meio. O desenvolvimento, portanto, seria fruto de um processo maturacional e das condições ambientais as quais o indivíduo está exposto.

Carvalho (2002) diz que Wallon entendia a relação entre a Psicologia e a Educação como uma relação de simetria e complementaridade. Uma das contribuições desse autor para a Educação diz respeito à formação de professores. Ele dizia que a formação de professores deveria ter como base a própria atuação destes e dizia ainda que o professor deveria olhar para os conteúdos e tentar organizá-los de uma forma que fosse acessível às crianças. Desta maneira, através da



aprendizagem do seu aluno, o professor influencia grandemente o processo de desenvolvimento deste (CARVALHO, 2002).

É importante ressaltar que Wallon enfatizava o aspecto social do desenvolvimento e da aprendizagem e por isso valorizava muito a educação escolar e o papel do professor, já que entendia que este era o lugar onde as crianças poderiam se desenvolver plenamente.

3.3 Atividades

- 3.3.1** Explique como a Psicanálise poderia contribuir para a Educação.
- 3.3.2** Como Piaget entende a relação entre desenvolvimento e aprendizagem? O que, de acordo com a teoria piagetiana, seria necessário para que o sujeito estivesse motivado a aprender/ adquirir novos conhecimentos?
- 3.3.3** O que é ensinar para Skinner? Segundo esta definição, seria possível ocorrer a aprendizagem sem o ensino? Ao responder esta questão, dê argumentos baseados no Behaviorismo Radical.
- 3.3.4** Qual é a principal crítica de Skinner à Educação?
- 3.3.5** Como Vygotsky entende a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem?
- 3.3.6** Explique como é a relação do homem com o meio ambiente a partir da ideia de “mediação” proposta por Vygotsky.
- 3.3.7** Qual a função da educação para Skinner e Vygotsky?
- 3.3.8** Por que Wallon considera a aprendizagem escolar essencial para o desenvolvimento?
- 3.3.9** Como acontece o desenvolvimento e o que caracteriza os estágios de desenvolvimento para este autor?
- 3.3.10** Como Wallon entende a relação entre a Psicologia e a Educação?

4. UNIDADE IV: PAPEL DO PSICÓLOGO NA ÁREA EDUCACIONAL⁵

4.1 Primeiras Palavras: Nessa unidade serão apresentadas as principais atividades do psicólogo educacional, bem como tópicos importantes no contexto da prática do psicólogo educacional, como: a instituição escolar no Brasil, a atuação de equipes multidisciplinares, educação especial e inclusão, e aspectos éticos na atuação do psicólogo educacional.

4.2 Atuação do Psicólogo na Área Educacional

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (CPF), o psicólogo educacional atua no âmbito da Educação, nas instituições formais ou informais. Colabora para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos no processo de ensino aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, referindo-se sempre às dimensões política, econômica, social e cultural. Realiza pesquisa, diagnóstico e intervenção psicopedagógica individual ou em grupo. Participa também da elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional, visando promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino (CFP, 1992).

De acordo com o documento sobre as atribuições do profissional psicólogo escrito pelo CFP ao Ministério do Trabalho em 1992, são descritas detalhadamente as atribuições do psicólogo educacional. Essas atribuições são descritas a seguir:

1- Colabora com a adequação, por parte dos educadores, de conhecimentos da Psicologia que lhes sejam úteis na consecução crítica e reflexiva de seus papéis.

2- Desenvolve trabalhos com educadores e alunos, visando à explicitação e à superação de entraves institucionais ao funcionamento produtivo das equipes e ao crescimento individual de seus integrantes.

3- Desenvolve, com os participantes do trabalho escolar (pais, alunos, diretores, professores, técnicos, pessoal administrativo), atividades visando a prevenir, identificar e resolver problemas psicossociais que possam bloquear, na escola, o desenvolvimento de potencialidades, a autorrealização e o exercício da cidadania consciente.

⁵ Elaborado por Patrícia Ribeiro Martins, Psicóloga formada pela Unesp – Bauru/SP. Especialização em Psicologia Clínica e Hospitalar. Aluna de especialização em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais UNIFEI.



4- *Elabora e executa procedimentos destinados ao conhecimento da relação professor-aluno, em situações escolares específicas, visando, através de uma ação coletiva e interdisciplinar, a implementação de uma metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento.*

5- *Planeja, executa e/ou participa de pesquisas relacionadas à compreensão do processo ensino-aprendizagem e conhecimento das características psicossociais da clientela, visando à atualização e à reconstrução do projeto pedagógico da escola, relevante para o ensino, bem como suas condições de desenvolvimento e aprendizagem, com a finalidade de fundamentar a atuação crítica do psicólogo, dos professores e usuários e de criar programas educacionais completos, alternativos ou complementares.*

6- *Participa do trabalho das equipes de planejamento pedagógico, currículo e políticas educacionais, concentrando sua ação naqueles aspectos que digam respeito aos processos de desenvolvimento humano, de aprendizagem e das relações interpessoais, bem como participa da constante avaliação e do redirecionamento dos planos e práticas educacionais implementados.*

7- *Desenvolve programas de orientação profissional, visando um melhor aproveitamento e desenvolvimento do potencial humano, fundamentados no conhecimento psicológico e numa visão crítica do trabalho e das relações do mercado de trabalho.*

8- *Diagnostica as dificuldades dos alunos dentro do sistema educacional e encaminha aos serviços de atendimento da comunidade, aqueles que requeiram diagnósticos e tratamento de problemas psicológicos específicos, cuja natureza transcenda a possibilidade de solução na escola, buscando sempre a atuação integrada entre escola e a comunidade.*

9- *Supervisiona, orienta e executa trabalhos na área de Psicologia Educacional.*

4.3 Características do Papel do Psicólogo Escolar

Quando se fala em psicólogo devem-se observar as áreas de atuação deste para então obter-se um perfil das atribuições definidas das mesmas. Segundo Nascimento (2001), no que se refere ao cargo de psicólogo escolar, o perfil caracteriza atuações como:

Agente de mudanças: onde o psicólogo escolar pode intervir junto a comunidade escolar com o objetivo de pensar junto sua realidade, funções, formas de organização e relacionamento com outras instituições e estrutura social, sempre propondo discussões sobre essas relações e comunicação.

Participar da elaboração de currículos e programas educacionais: questionando junto a equipe os fatores culturais, sociais e econômicos de sua comunidade escolar visando a qualidade de ensino e a satisfação tanto dos profissionais da educação como o rendimento e satisfação dos alunos.

Supervisionar e acompanhar a execução de programas de reeducação psicopedagógicas: elucidar as causas, dinâmica e conseqüências psicológicas dos processos de retenção nos primeiros anos da escola.

Segundo Nascimento (2001), a formação do psicólogo habilita-o a atuar nas áreas clínica, organizacional e escolar, distintas nas atribuições de atuação, mas fundamentadas no núcleo comum de conhecimentos que dá subsídios teórico-metodológicos, técnicas e instrumentos capazes de compreender e auxiliar na adequação do comportamento humano de acordo com parâmetros científicos e sociais. A ação do psicólogo educacional tem em especial a visão do desenvolvimento estrutural do ser humano, compreendendo a influência de variáveis internas e externas que determinam a maturação neuropsicológica, podendo orientar o processo educativo.

As atribuições do psicólogo escolar, embora bem definidas, trazem um componente histórico-social do repertório de ações clínicas em que, na praxe popular, entende-se que são ações de onipotência e soluções mágicas (ANDALÓ, 2001). Este posicionamento popular repete-se na formação de outros profissionais da Educação, à medida que não há desmistificação destes conceitos, pois a postura curricular daqueles é de simples fornecimento de conhecimentos da ciência Psicologia e não como prática de integração das ações profissionais na escola. Desta forma, as relações profissionais são estruturadas mediante expectativas pré-acadêmicas, auferindo aos psicólogos escolares as seguintes atribuições:

Diagnosticar e acompanhar clinicamente profissionais e alunos problemas: a equipe espera que o psicólogo possa atuar em cada impasse comportamental do aluno ou do professor, oferecendo soluções prontas com objetivo de que simplesmente esses comportamentos desapareçam.

Dar soluções imediatas aos problemas comportamentais: espera-se do psicólogo soluções mágicas, com expectativas de que o psicólogo adivinhe o e desvende segredos do que acontece com os alunos, cabendo ao profissional dar “um jeito” nos alunos em que os professores “não agüentam mais”.

Resistência às soluções propostas pelo psicólogo escolar: os profissionais tendem a questionar as propostas trazidas pelo psicólogo escolar, pois estas podem trazer mudanças e questionamentos a respeito situação e estrutura vigente no ambiente escolar.

De acordo com Nascimento (2001), a não satisfação de tais expectativas gera frustração e rejeição ao psicólogo, podendo este ser entendido como incompetente e desnecessário ao meio escolar. Cabem-lhe esforço e habilidade na negociação para conquista do espaço e criação de clima de mútua confiança a fim de que, como agente de mudança, possa provocá-las neste meio resistente e ávido por *psicoterapias, ajuda a desajustados sociais, portadores de distúrbios emocionais e de conduta e deficientes de ordem motora*, os quais não raros são trazidos com o diagnóstico já discutido e elaborado pelos servidores.

4.4 A Instituição Escolar no Brasil

De acordo com Coimbra (1989), sabe-se que a Educação sempre existiu; educar era viver a vida do dia a dia da comunidade, ou vinda dos mais velhos, de suas experiências e com isso formando-se para atuar em comunidade. As festas coletivas, as tradições eram, assim, passadas naturalmente, sem a necessidade de uma instituição específica para isso.

Segundo Aries (1978 apud Coimbra, 1989), nas formações sociais mais antigas todos os adultos (os mais velhos) ensinavam. De acordo com a autora, as pessoas aprendiam fazendo, o que tornava inseparáveis o saber, a vida e o trabalho. Foi somente a partir da Idade Média que, na Europa, a Educação se tornou produto da escola e um conjunto de pessoas (em sua maioria religiosos) especializou-se na transmissão do saber. Entretanto, nesta época, embora o ensino fosse reservado às elites (principalmente à nobreza), não havia separações entre crianças e adultos, e a escola não estava organizada para disciplinar seus alunos. É a partir do século XVII que a escola surgiu como instituição, nos moldes em que a conhecemos atualmente.

Segundo Coimbra (1989), o aparecimento desta instituição (escola) está visceralmente ligado ao desenvolvimento do capitalismo. Com a Revolução Industrial, a partir de 1750, sentiu-se a necessidade de que um número maior de pessoas que soubessem pelo menos ler, escrever e contar. Pessoas essas que seriam jogadas nas nascentes indústrias, fornecendo mão de obra para o manejo das máquinas. Por outro lado, a burguesia já no poder percebeu também a necessidade de “socializar” e “educar” a massa trabalhadora existente nos grandes centros urbanos, para formá-los como “bons” cidadãos e trabalhadores disciplinados. Com isso, a escola surgiu com claras funções: inculcar os valores, hábitos e normas da classe que domina, ou seja, inculcar a ideologia burguesa e, com isso, mostrar a cada um o lugar que deve ocupar na sociedade, segundo sua origem de classe (COIMBRA, 1989).

Segundo muitos autores, a instituição escolar passa a ser a peça fundamental para o desenvolvimento e o fortalecimento do capitalismo. Sendo assim, a escola servia como aparelho ideológico de Estado, pois é o instrumento número um da burguesia, com o objetivo de difundir a sua visão de mundo e de vida. Aliados a este aparelho, temos outros que o complementam e reforçam: a família e os meios de comunicação, principalmente.

De acordo com Coimbra (1989), assim, tudo passa a ser visto de forma natural, como se a escola fosse neutra e fornecesse oportunidades iguais a todos, tratando da mesma forma os que a ela têm acesso. Ao fazermos este pequeno histórico do surgimento da instituição escolar, alguns mitos passam a ser questionados, como, por exemplo:

- a Escola surge para fortalecer e garantir o poder de uma classe social que é dominante numa determinada formação social, ou seja, ela nem sempre existiu, é criada para servir a determinados objetivos. Ainda segundo Coimbra (1989), a escola não é, portanto, resultante de um processo imprescindível para o desenvolvimento da humanidade, da civilização e da cultura. Ela é datada historicamente. Cai, com isso, o mito de que a escola sempre existiu, atendendo a uma “necessidade natural”.
- a escola, que se coloca como neutra, tem por finalidade ensinar os valores, hábitos e costumes de uma determinada classe social, colocando-os como naturais e universais. Ao lado das informações chamadas científicas e mesmo embutidas nelas, temos uma ideologia que mostra o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau. A competição, a submissão à ordem estabelecida, o medo às



autoridades, o respeito à hierarquia são mostrados e ensinados como se sempre tivessem existido e, portanto, passam a ser percebidos como naturais. É neste lugar que se aprende, com esses valores, a se tornar um “bom” e “respeitável” cidadão. A hierarquia que existe em nossa sociedade ali se reproduz e nisso a disciplina desempenha um papel fundamental, através das punições e castigos. É o que Foucault (1979 apud COIMBRA, 1989) chama de poder disciplinar, um dos dispositivos sociais mais importantes, notadamente na escola. Esta, portanto, não é fonte de enriquecimento pessoal e social. É, ao contrário, local onde as práticas da classe dominante são ensinadas e fortalecidas, práticas que são essencialmente políticas. Com isso, cai o mito da neutralidade e cientificidade da escola (COIMBRA, 1989).

- a Escola que se coloca aberta a todos, que é vista como democrática e trata a todos da mesma forma, não tem responsabilidade pelos fracassos escolares. O grande número de repetências e evasões passa a ser explicado como responsabilidade dos alunos e de suas famílias. Se não conseguem aprender, é porque são inferiores, mal alimentados, carentes material e emocionalmente. Com isso, a escola inculca outro mito, o da inferioridade e da marginalidade desses alunos que, de um modo geral, pertencem às classes populares. Ou seja, passa a ser natural os filhos da classe trabalhadora não aprenderem, pois são inferiores. Escamoteiam-se, assim, todas as práticas de exclusão existentes no interior da escola, que selecionam e são responsáveis pela divisão: bons e maus alunos. De um lado, temos uma minoria que vai continuar os estudos e alcançar a Universidade; de outro, uma maioria que, se não sair da escola, vai seguir cursos mais curtos e menos valorizados socialmente (COIMBRA, 1989).

De acordo com Coimbra (1989), esta separação, segundo a escola, é feita segundo critérios exclusivamente pedagógicos. Os “melhores”, os mais inteligentes e os estudiosos obtêm os melhores resultados. Entretanto, percebemos que tais resultados estão estreitamente ligados à origem de classe desses alunos. São os oriundos da classe média e da classe alta os considerados “melhores”. Assim, a escola, em seu interior, reproduz e fortalece a divisão de classes que existe em nossa sociedade.

Segundo Coimbra (1989), existem alguns mecanismos de exclusão utilizados pela instituição escolar:



- a avaliação é considerada patrimônio exclusivo do professor e um fim em si mesmo, sendo que essas práticas que excluem e selecionam os alunos segundo sua classe social estão presentes nos currículos, nos conteúdos que somente retratam e descrevem uma realidade burguesa, nos métodos de avaliação, pois é o professor que decide o que é ou não importante de ser aprendido pelo aluno;
- os testes, que verificam se os alunos estão maduros ou não para serem alfabetizados, são construídos tendo por base conteúdos desvinculados da realidade brasileira e uma amostragem pertencente às classes média e alta. Assim, mais uma vez, utilizando instrumentos considerados científicos, os técnicos dão seu aval e ajudam a naturalizar as falhas e os fracassos escolares.

Coimbra (1989) diz que *“Apesar da angústia que este panorama da Escola pode nos trazer, é importante que possamos perceber que as instituições produzidas para preservar as estruturas capitalistas, podem também ser utilizadas para minar estas mesmas estruturas”*. É o que Gramsci (1982 apud COIMBRA, 1989) denomina de contraideologias, que a todo o momento circulam nos mais diferentes espaços da escola. Há que fortalecê-las e expandi-las para que uma pedagogia de emancipação possa assumir força política.

Sem negarmos as dificuldades de uma atuação mais crítica na instituição escolar, ousamos afirmar que é trabalhando e aprofundando tais contradições (sem camuflá-las e/ou neutralizá-las) que podemos criar e aumentar gradativamente novos espaços de luta dentro da escola (COIMBRA, 1989).

Segundo a autora, em nossa atuação, podemos fazer mais do que simplesmente denunciar as funções da instituição escolar em nossa sociedade e operar uma ruptura para que se possa ter outra lógica, outra realidade. Assim, se a escola hoje é um espaço produzido pelos dominantes, mas se nela encontramos fissuras e campos para atuação, podemos através de nossa prática agudizar suas contradições e conflitos, buscando a todo momento questionar os modelos que nos são impostos como verdadeiros e procurar caminhos, que não os apresentados oficialmente, que nos permitam expandir forças que possam interferir no cotidiano dos diferentes mitos veiculados pela escola e em suas práticas de exclusão (COIMBRA, 1989).

4.5 Atuação de Equipes Multidisciplinares

Um fator fundamental para a atuação institucional é o trabalho em equipe multidisciplinar, especialmente com a equipe pedagógica e a direção. Sem os sistemas, a troca constante de ideias, saberes e informações sobre os diferentes subtrabalhos tende a ser menos efetivo (TEIXEIRA, 2003).

Uma equipe multidisciplinar pode ser definida como:

“[...] um grupo de indivíduos com contributos distintos, com uma metodologia compartilhada frente a um objetivo comum, cada membro da equipe assume claramente as suas próprias funções, assim como os interesses comuns do coletivo, e todos os membros compartilham as suas responsabilidades e seus resultados.” (ZURRO; FERREROX; BAS, 1991, p. 29)

O que tem acontecido na escola é que, quando se pretende introduzir diferentes profissionais num contexto educativo, porque a escola e o professor não conseguem por si só resolver os problemas do cotidiano, os resultados não têm sido aqueles esperados, ficando aquém do que desejamos (BENTO, 2007).

Huberman apud Bento (2007) afirma que: “na educação os grupos interdisciplinares de especialistas ainda não encontraram linguagem comum, métodos de pesquisa comuns e modos comuns de percepção que lhes permitam convergir sobre os problemas da educação”.

Segundo Severino apud Bento (2007), a interdisciplinaridade implica no plano prático operacional em que se estabelece mecanismos e estratégias de efetivação de um diálogo solidário no trabalho científico, tanto na prática da pesquisa como na do ensino e da prestação de serviços.

A interdisciplinaridade é fundamentada num regime de cooperação, possibilitando o diálogo entre as diversas áreas, o que leva a uma interação, condição indispensável para a efetivação do trabalho em equipe (BENTO, 2007).

Segundo Bento (2007), na área da Educação, a presença de diferentes profissionais atuando em equipes, em vez de tornar a escola mais eficaz, tem também mostrado problemas de funcionamento que têm contribuído para a fragilização dos professores e de outros profissionais.

A multidisciplinaridade surge da necessidade de uma ação integrada dos vários profissionais da Educação na construção de melhor qualidade diante das situações complexas que encontramos no sistema educativo atual.

“[...] é necessária ser repensada com urgência essa figura anacrônica do ‘especialista em educação’. Se concebermos o platô educativo como uma área aberta, temos muito mais a ganhar em termos de criatividade e potencialidades com múltiplas abordagens transversais com profissionais das mais diversas áreas contribuindo para pensar e construir a educação. O educador não pode mais ser concebido como esse especialista em generalidades. Talvez, possamos ensaiar a necessidade de que todos nós, das mais diversas áreas, debruçemo-nos sobre a problemática da educação.” (SAVIANI, 1989, p. 115)

4.6 Educação Especial e Inclusão

A inclusão escolar é um fenômeno discutido especialmente com base nos benefícios concretos a alunos com necessidades especiais e está fundamentada “em uma opção ideológico-cultural em favor de minorias e na exigência social e econômica de outorgar igualdade de oportunidades a pessoas que, estando em um sistema especializado, terminam excluídas socialmente” (MARCHESI, PALÁCIOS; COLL, 2001, p. 36 apud DENARI, 2008).

Segundo Denari (2008), para muitos atores do cenário educativo, a inclusão constitui um desafio dificilmente concretizado, por envolver custos de diversas naturezas e problemas associados à gestão institucional e ao desempenho profissional. Essas dificuldades transformam-se em obstáculos ao desenvolvimento da inclusão escolar, inibindo a criação de projetos de inclusão ou desanimando as escolas que já o iniciaram e que tomam consciência da falta de capacidade e de recursos para enfrentar tal desafio. Tais fatos parecem coincidir com a experiência internacional em prol da inclusão escolar, quando, erroneamente, se tem tentado responder por via da racionalidade técnica à diversidade humana. Tal diversidade é

vista como um *problema* que complica os processos de ensino e aprendizagem e não como uma característica *própria e integrada nas experiências* cotidianas das pessoas.

Cabe lembrar que tal entendimento representa, tipicamente, uma educação homogenizadora e centrada na criação de um aluno em condição de deficiência. A crítica a esse entendimento tem desencadeado revisão de políticas de ação, críticas pautadas pela referência à manutenção de um currículo comum repensado para assegurar igualdade de oportunidades e respeito às características individuais (DENARI, 2008).

Como nos ensina Marchesi (2006, p. 5 apud DENARI, 2008): “A ênfase nos aspectos comuns da aprendizagem destaca o aspecto mais rico e positivo das escolas inclusivas”. A inclusão se interessa por possibilitar a real participação de todos os alunos nas atividades e nas experiências da Educação comum.

Aos custos organizacionais e financeiros, somam-se os custos simbólicos que a inclusão acarreta para a identidade de algumas escolas. Por exemplo, a ideia de que os alunos incluídos, aqueles com necessidades especiais e/ou deficiências, poderão afetar os resultados e a imagem da escola como um todo a partir de processos avaliativos institucionais (DENARI, 2008).

Ainda segundo Denari (2008), diante dessa realidade não é difícil entender os argumentos que levam um número ainda bastante baixo de escolas a iniciar o processo de inclusão, não obstante o aporte legal e as sanções impostas ao seu descumprimento. São eles complexidade, insegurança, despreparo, desinformação, riscos que se fortalecem no incentivo à aplicabilidade das políticas públicas não muito convincentes.

Pressupõe-se que a inclusão de alunos com necessidades especiais e/ou deficiência na escola comum, é, antes, uma demanda social relacionada aos direitos primeiros de Educação, cujo fundamento ético independe de outros fatores considerados na conveniência de sua implementação. Ainda, independentemente da obrigação ético-educativa e dos necessários incentivos estruturais, essa política não constitui um problema meramente organizacional que demanda gestão de qualidade: ao contrário, a implementação do processo de inclusão pode se transformar numa experiência catalisadora de melhoria e efetividade para toda a instituição escolar (DENARI, 2008).

Lei Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996 –

Capítulo V – Da Educação Especial

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

5. UNIDADE V – DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO⁶

5.1 Primeiras Palavras: Nesta unidade abordaremos aspectos dos principais distúrbios de aprendizagem, bem como a realização de diagnóstico e orientação de tratamento.

5.2. Introdução

A Organização Mundial de Saúde (OMS), na Classificação Internacional de Doenças CID-10 (WHO, 1992), denomina de transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares – F81, e os coloca no bloco dos Transtornos do desenvolvimento psicológico – F80.

Os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares descritos na CID-10 são:

- F81.0 Transtorno específico de leitura
- F81.1 Transtorno específico da soletração
- F81.2 Transtorno específico da habilidade em aritmética
- F81.3 Transtorno misto de habilidades escolares

A Associação Americana de Psiquiatria, no seu Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), apresenta definições também descritivas, no sentido de que não propõe causas nem teorias na base destas definições.

Até o DSM-III-R (APA, 1989), os transtornos da aprendizagem eram denominados como Transtornos das Habilidades Escolares e estavam relacionados sob o diagnóstico do Eixo II de transtornos específicos do desenvolvimento. No DSM-IV (APA, 1995), eles estão numa seção separada, a dos Transtornos Geralmente Diagnosticados pela Primeira Vez na Infância ou Adolescência.

A definição destes transtornos, conforme o DSM-IV (APA, 1995) é: “um funcionamento acadêmico substancialmente abaixo do esperado, tendo em vista a idade cronológica, medidas de inteligência e educação apropriadas à idade”. A estes

⁶ Elaborado por Patrícia Ribeiro Martins, Psicóloga formada pela Unesp – Bauru/SP. Especialização em Psicologia Clínica e Hospitalar. Aluna de especialização em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais UNIFEI.

transtornos incluem-se:

- *Transtornos de leitura,*
- *Transtorno da matemática,*
- *Transtorno da expressão escrita*
- *Transtorno da aprendizagem sem outra especificação.*

Essas inabilidades não se devem a transtornos físicos ou neurológicos demonstráveis ou a um transtorno global do desenvolvimento, ou a um retardo mental. Atualmente acredita-se que estes transtornos têm origem em anormalidades do processo cognitivo, derivadas, em grande parte, de algum tipo de disfunção biológica ainda não testadas e comprovadas por meio dos métodos convencionais de análise laboratorial e de imagem do sistema nervoso central.

O conceito de distúrbio de aprendizagem não deve ser considerado sinônimo de dificuldade de aprendizagem, pois a dificuldade é um termo mais global e abrangente e suas causas são relacionadas com: o sujeito que aprende, os conteúdos pedagógicos, o professor, os métodos de ensino e o ambiente físico e social da escola, enquanto o distúrbio de aprendizagem se refere a um grupo de dificuldades, mais difíceis de serem identificadas, mais específicas e pontuais, caracterizadas pela presença de disfunção neurológica, responsável pelo insucesso na escrita, na leitura e no cálculo matemático (REBELO, 1993; FONSECA, 1995; GUERRA, 2002 apud SILVA, 2009).

Os fatores que podem levar as dificuldades de aprender têm sido examinados por vários autores que os categorizam de diferentes maneiras.

Para Pain (1981) a dificuldade para aprender pode ser considerada como um sintoma, que cumpre uma função positiva tão integrativa quanto o aprender, e que pode ser determinado por:

1. Fatores orgânicos: relacionados com aspectos do funcionamento anatômico, como o funcionamento dos órgãos dos sentidos e do sistema nervoso central;
2. Fatores específicos: relacionados às dificuldades específicas do indivíduo, os quais não são passíveis de constatação orgânica, mas que se manifestam na área da linguagem ou na organização espacial e temporal, dentre outros;
3. Fatores psicógenos: é necessário que se faça a distinção entre dificuldades de aprendizagem decorrentes de um sintoma ou de uma inibição. Quando relacionado ao um sintoma, o não aprender possui um significado inconsciente; quando relacionado a uma inibição, trata-se de uma retração intelectual do ego, ocorrendo

uma diminuição das funções cognitivas que acaba por acarretar os problemas para aprender;

4. Fatores ambientais: relacionados às condições objetivas ambientais que podem favorecer ou não a aprendizagem do indivíduo.

De acordo com Fernández (1991) as dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como sintomas ou “fraturas” no processo de aprendizagem, em que necessariamente estão em jogo quatro níveis: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. Segundo a autora a dificuldade para aprender seria o resultado da anulação das capacidades e do bloqueio das possibilidades de aprendizagem de um indivíduo e, a fim de ilustrar essa condição, utiliza o termo *inteligência aprisionada*. Para Fernandez (1991) a origem das dificuldades ou problemas de aprendizagem não se relaciona apenas à estrutura individual da criança, mas também à estrutura familiar a que a criança está vinculada. As dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas às seguintes causas:

1. Causas externas à estrutura familiar e individual: originariam o problema de aprendizagem reativo, o qual afeta o aprender, mas não aprisiona a inteligência e, geralmente, surge do confronto entre o aluno e a instituição;

2. Causas internas à estrutura familiar e individual: originariam o problema considerado como sintoma e inibição, afetando a dinâmica de articulações necessárias entre organismo, corpo, inteligência e desejo, causando o desejo inconsciente de não conhecer e, portanto, de não aprender;

3. Modalidades de pensamento derivadas de uma estrutura psicótica, as quais ocorrem em menor número de casos;

4. Fatores de deficiência orgânica: em casos mais raros.

Ainda de acordo com a autora “não existe nem uma única causa, nem situações determinantes do problema de aprendizagem. Não o encontraremos nem no orgânico, nem nos quadros psiquiátricos, nem nas etapas da evolução psicosssexual, nem na estrutura da inteligência. O que tentamos encontrar é a relação particular do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender” (Fernandez, 1991, p.39)

De acordo com Romero (1995) existe a proliferação de teoria e modelos explicativos que surgem na tentativa de explicar as dificuldades de aprendizagem. Geralmente essas teorias atribuem as dificuldades a: variáveis pessoais (ex:heterogeneidade, lesões cerebrais), variáveis ambientais (ex: ambiente familiar e educacional inadequados) e na combinação interativa de ambos. Segundo o autor, é

possível situar as diferentes teorias ou modelos de concepção das dificuldades de aprendizagem em um *contínuo pessoa-ambiente*, dependendo da ênfase na responsabilidade da pessoa ou do ambiente na causa da dificuldade.

No entanto, segundo Romero (1995), as posições nem sempre se limitam a uma ou outra dessas categorias: será difícil encontrar, nos dias de hoje, um defensor de causas neurológicas que descarte completamente a importância dos diversos determinantes ambientais, assim como quem enfatiza a importância dos fatores puramente acadêmicos não pode ignorar a influência de determinados processos psiconeurológicos e ambientais.

Para Braga e Scoz (2007):

“[...] não existe uma única causa, nem situações determinantes do problema de aprendizagem. Pensar que a família determina o problema de aprendizagem de um de seus membros é pensar em termos de causalidade linear. Segundo as autoras este tipo de análise foi superado nas ciências humanas, pois atualmente considera-se uma simplificação relacionar todo transtorno de aprendizagem com razões afetivas ou à dinâmica familiar. Porém, necessariamente o aprender transcorre no seio de um vínculo humano, cuja matriz toma forma nos primeiros vínculos mãe-pai-filho-irmão e a afetividade, por sua vez, é algo inerente à aprendizagem. Desse modo, é necessário encontrar a relação do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender para ele e seu grupo familiar, quando queremos entender a complexidade dos fenômenos envolvidos no problema de aprendizagem. As autoras consideram que embora a dificuldade de aprendizagem seja sempre condição ligada a múltiplos fatores internos e externos ao sujeito, ela está sustentada firmemente pelo meio familiar no qual o sujeito está inserido, isto é, seja qual for a causa do problema de aprendizagem, o grupo familiar é um fator essencial para a manutenção ou resolução do problema.”

Ainda sobre as causas ou determinações do processo de dificuldades de aprendizagem, Scoz (1994, p. 22) diz que:

“[...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um

enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade.”

5.3 Critérios Diagnósticos

Como vimos anteriormente existe uma diferença entre dificuldade de aprendizagem e transtornos de aprendizagem. A seguir serão apresentadas as definições de “distúrbios” ou “transtornos” de aprendizagem da CID-10 e do DSM-IV:

A CID-10 em um capítulo denominado Transtorno do desenvolvimento de Habilidades Escolares, define as dificuldades de aprendizagem como: “ *Transtornos nos quais as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento. O comprometimento não é somente a consequência da falta de oportunidade de aprendizagem ou de um retardo mental, e ele não é devido a um traumatismo ou doença cerebrais*”.

Outra definição de Transtornos de aprendizagem é da APA-DSM-IV: “*Os transtornos da aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência*”

De acordo com a CID-10 (WHO, 1992) encontramos cinco tipos de dificuldades para este diagnóstico:

- 1) Primeiro, há necessidade de diferenciar os transtornos das variações normais durante o processo escolar.
- 2) Segundo, há necessidade de considerar o curso do desenvolvimento, considerando gravidade e mudança no padrão.
- 3) Terceiro, a dificuldade de se estabelecer o que é ensinado e aprendido. As habilidades de uma criança dependem das circunstâncias familiares e escolares, bem como das características pessoais.

4) Quarto, a dificuldade de diferenciar, em uma criança, anormalidades do processo cognitivo que causam dificuldades de leitura daquelas que derivam ou estão associadas à pobreza das habilidades de leitura. Lembrando que transtornos de leitura podem ser decorrentes de mais de um tipo de anormalidade cognitiva.

5) Quinto, há incertezas sobre a melhor forma de subdividir os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares.

As características de cada país em relação ao ensino formal variam, sendo este mais um fator complicador para se estabelecer definições operacionais de transtornos de habilidades escolares com validade internacional.

O diagnóstico dos transtornos da aprendizagem é descritivo e feito quando os resultados de testes padronizados (Wisc, Bender etc.), aplicados individualmente, para leitura, matemática ou expressão escrita são significativamente abaixo do esperado para a idade, escolarização e nível de inteligência, conforme DSM-IV (APA, 1995).

Transtorno da Leitura: caracteriza-se por um comprometimento do reconhecimento de palavras, leitura fraca e inexata, e baixa compreensão da leitura na ausência de déficits de inteligência ou de memória significativa (KAPLAN, 1997).

O termo dislexia, amplamente usado no passado para transtorno de leitura, está em desuso, pois este transtorno é frequentemente acompanhado por deficiências em outras aptidões acadêmicas, sendo mais adequado usar termos mais gerais como transtorno de aprendizagem (KAPLAN, 1997).

De acordo com DSM-IV (APA, 1995), transtorno de leitura consiste em um rendimento da leitura substancialmente inferior ao esperado para a idade cronológica, inteligência medida e escolaridade, sendo este o primeiro critério diagnóstico para este transtorno. O segundo é que a perturbação da leitura interfere significativamente no rendimento escolar ou nas atividades na vida diária que exigem leitura. E o terceiro critério é, na presença de um déficit sensorial, as dificuldades de leitura excedem aquelas geralmente a estes associadas (Kaplan, 1997).

Conforme a CID-10 (WHO, 1992) a característica essencial do transtorno específico da leitura é um comprometimento específico e significativo do desenvolvimento das habilidades da leitura, não atribuível exclusivamente à idade mental, a transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada. Ainda segundo a CID-10 pode existir comprometimento da capacidade de compreensão da leitura, do reconhecimento das palavras, da leitura oral, e no desempenho de tarefas que

necessitam da leitura. O transtorno específico da leitura se acompanha freqüentemente de dificuldades de soletração, persistindo comumente na adolescência, mesmo quando a criança haja feito alguns progressos na leitura.

As crianças que apresentam um transtorno específico da leitura têm freqüentemente antecedentes de transtornos da fala ou de linguagem. O transtorno se acompanha comumente de transtorno emocional e de transtorno do comportamento durante a escolarização (WHO, 1992).

Estudos epidemiológicos estimam que 2% a 8% de crianças na idade escolar, nos Estados Unidos, tenham transtorno de leitura (KAPLAN, 1997).

De acordo com Kaplan (1997) a maioria das crianças com transtorno de leitura não gosta de ler e escrever e evita fazê-lo. Ainda segundo o autor a ansiedade da criança é aumentada quando confrontadas com exigências que envolvem a linguagem impressa.

Transtorno da Matemática: consiste essencialmente numa deficiência na execução das habilidades aritméticas esperadas para a aptidão intelectual e nível educacional do indivíduo (KAPLAN, 1997 p. 972). Essas habilidades são medidas por testes padronizados aplicados individualmente, e as dificuldades excedem os prejuízos associados a quaisquer déficits neurológicos ou sensoriais existentes.

O transtorno da matemática, ou discalculia, é reconhecido há muitas décadas, no entanto, só foi considerado transtorno psiquiátrico a partir de 1980, com a terceira edição do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-III). De acordo com Kaplan (1997) a terminologia antiga para o transtorno inclui “síndrome de Gerstmann”, “discauculia”, “transtorno aritmético congênito”, “acalculia” e “transtorno do desenvolvimento da matemática. De acordo com a quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), o transtorno de matemática faz parte dos transtornos da aprendizagem (Kaplan, 1997, p. 972).

De acordo com Kaplan (1997, p. 972) observa-se no transtorno da matemática:

“Um comprometimento em quatro grupos de habilidades foi identificado no transtorno da matemática: habilidades lingüísticas (aquelas relacionadas ao entendimento dos termos matemáticos e a conversão de problemas escritos em símbolos matemáticos); habilidades perceptivas (a capacidade de reconhecer e compreender símbolos e de ordenar agrupamentos de números); habilidades matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão e

acompanhamento de sequências de operações básicas) e A habilidades de atenção (cópia correta de figuras e observação correta de símbolos operacionais)”.

De acordo com a CID-10 o transtorno específico da aritmética, consiste em:

“Transtorno que implica uma alteração específica da habilidade em aritmética, não atribuível exclusivamente a um retardo mental global ou à escolarização inadequada. O déficit concerne ao domínio de habilidades computacionais básicas de adição, subtração, multiplicação e divisão mais do que as habilidades matemáticas abstratas envolvidas na álgebra, trigonometria, geometria ou cálculo.”

A prevalência desse transtorno gira em torno dos 6% em crianças com idade escolar que não apresentam retardo mental. A etiologia é desconhecida, provavelmente multifatorial, sendo que fatores maturativos, cognitivos, emocionais, educacionais, e socioeconômicos respondem em vários graus e combinações pelo transtorno da matemática. Pode-se detectar este problema já por volta da segunda ou terceira série do primeiro grau (ensino fundamental (KAPLAN, 1997).

Transtorno da Expressão Escrita: é caracterizado por habilidades de escrita significativamente abaixo do nível esperado para a idade de, aptidão intelectual e escolaridade do indivíduo, medida por um teste padronizado. O comprometimento interfere no rendimento escolar e nas exigências de escrita na vida cotidiana, e o transtorno não é devido a um déficit neurológico e sensorial. Os componentes da deficiência na escrita incluem fraca ortografia, erros de gramática e pontuação e má caligrafia (Kaplan, 1997)

Segundo Kaplan (1997) uma hipótese que sustenta o transtorno da expressão escrita resulta dos efeitos combinados de um ou mais dos seguintes transtornos: transtorno da linguagem expressiva, transtorno da linguagem receptiva e transtorno da leitura. Este enfoque sugere a possível existência de disfunções neurológicas nas áreas centrais de processamento de informações do cérebro.

O diagnóstico de transtorno da expressão escrita é feito com base em desempenho consistente fraco do indivíduo na composição de textos, confirmado através de um teste de escrita expressiva padronizado (Kaplan, 1997).

Outros transtornos a serem diferenciados do transtorno da expressão escrita são transtornos da comunicação, transtorno de leitura e comprometimento visual e auditivo. A dislexia caracteriza-se por uma incapacidade de ler, e a disgrafia, por uma

incapacidade de escrever. (Kaplan, 1997)

Transtorno da Aprendizagem Sem Outra Especificação: abrange os transtornos que não reúnem os critérios para qualquer transtorno de aprendizagem específico, mas que causam comprometimento e refletem aptidões abaixo das esperadas para a inteligência, escolaridade e idade do indivíduo (Kaplan, 1997).

Podem incluir problemas nas três áreas: leitura, matemática e expressão escrita. Interferem significativamente no rendimento escolar, embora o desempenho nos testes que medem cada habilidade isoladamente não esteja acentuadamente abaixo do nível esperado.

Na CID-10 (WHO,1992) encontra-se uma categoria denominada **Transtorno misto de habilidades escolares**. É uma Categoria residual mal definida de transtornos nos quais existe tanto uma alteração significativa do cálculo quanto da leitura ou da ortografia, não atribuíveis exclusivamente a retardo mental global ou à escolarização inadequada

5.4 Avaliação Diagnóstica

Geralmente o diagnóstico de transtornos específicos da aprendizagem é feito quando a criança ingressa ou nos primeiros anos de sua vida escolar. É a partir desse momento que as habilidades de leitura, cálculo e escrita são exigidas da criança.

Segundo Moraes (2010) diagnosticar um distúrbio de aprendizagem é uma tarefa difícil e para fazê-lo de modo preciso e eficiente há que se ter a participação de equipe interdisciplinar e utilização de diferentes instrumentos para avaliação. Ainda segundo o autor pode-se organizar uma equipe multidisciplinar, de maneira que se faça uma avaliação de todos os aspectos que recaem sobre a hipótese diagnóstica inicial. Essa equipe pode ser formada por psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre outros.

Weiss (1992) apud Carmo (2010) ressalta que:

“a não aprendizagem na escola é uma das causas do fracasso escolar, e que a compreensão desse fracasso deve ser analisada e estudada sob as perspectivas da sociedade, da escola e do aluno, considerando-se alguns aspectos ligados a essas

perspectivas, como os aspectos orgânicos, relacionados à construção biofisiológica do sujeito que aprende; os aspectos cognitivos, ligados ao desenvolvimento e funcionamento das estruturas cognoscitivas em seus diferentes domínios; os aspectos emocionais, ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento e a expressão deste através da produção escolar; os aspectos sociais, ligados à perspectiva da sociedade em que estão inseridas a família e a escola; e os aspectos pedagógicos com questões ligadas à metodologia do ensino, à avaliação, à dosagem de informações, à estruturação de turmas, enfim, à organização e funcionamento geral da escola”.

De acordo com Bossa (2000) apud Carmo (2006), o problema de aprendizagem constitui uma espécie de código secreto, desconhecido pelo próprio sujeito, resultado da articulação de toda história de suas relações e que, numa dada circunstância, se constitui num sintoma. Com o olhar e a escuta, numa postura crítica, irá em busca da causa do sintoma, dos motivos que desencadearam a dificuldade de aprendizagem, procurando saber como se constitui o sujeito, como este se transforma em suas diversas etapas da vida, como produz conhecimento e como aprende. Para

Existem diferentes autores que oferecem uma sistematização de uma sequência diagnóstica possível para avaliação diagnóstica.

Weiss (1992, apud Moraes, 2010) propõe uma sequência diagnóstica de avaliação psicopedagógica. Segundo o autor as etapas que compõem o modelo e o caracterizam serão apresentadas a seguir:

1) Entrevista Familiar Exploratória Situacional (E.F.E.S.): tem por objetivo a compreensão da queixa nas dimensões da escola e da família, a captação das relações e expectativas familiares centradas na aprendizagem escolar, a expectativa em relação ao psicopedagogo, a aceitação e o engajamento do paciente e de seus pais no processo diagnóstico e o esclarecimento do que é um diagnóstico psicopedagógico.

2) Entrevista de anamnese: É uma entrevista, com foco mais específico, considerada como um dos pontos cruciais de um bom diagnóstico, visando colher dados significativos sobre a história do sujeito na família, integrando passado, presente e

projeções para o futuro, permitindo perceber a inserção deste na sua família e a influência das gerações passadas neste núcleo e no próprio.

3) Sessões lúdicas centradas na aprendizagem (para crianças): são fundamentais para a compreensão dos processos cognitivos, afetivos e sociais, e sua relação com o modelo de aprendizagem do sujeito.

4) Provas e Testes (quando necessário): Existem diversos testes e provas que podem ser utilizados num diagnóstico. O autor cita alguns:

- Provas de inteligência (WISC é o mais conhecido, porém de uso exclusivo de psicólogos, CIA, RAVEN);
- Provas de nível de pensamento (Piaget);
- Avaliação do nível pedagógico (atividades com base no nível de escolaridade, E.O.C.A.);
- Avaliação perceptomotora (Teste de Bender, que tem por objetivo avaliar o grau de maturidade visomotora do sujeito);
- Testes projetivos (CAT, TAT, Desenho da família; Desenho da figura humana; Casa, árvore e pessoa - HTP, também são de uso de psicólogos);
- Testes psicomotores e jogos psicopedagógicos

5) Síntese diagnóstica – Prognóstico: é o momento em que é preciso formular uma única hipótese a partir da análise de todos os dados colhidos no diagnóstico e suas relações de implicância, que por sua vez aponta um prognóstico e uma indicação.

6) Entrevista de Devolução e Encaminhamento: É um encontro entre sujeito, psicopedagogo e família, visando relatar os resultados do diagnóstico, analisando todos os aspectos da situação apresentados, seguindo de uma síntese integradora e um encaminhamento.



De acordo com o autor estas etapas podem ser modificadas quanto a sua seqüência e maneira de aplicá-las, de acordo com cada prática psicopedagógica. (Moraes, 2010)

Pain (1981), ao traçar considerações sobre o diagnóstico, faz menção a sete parâmetros dinâmicos da avaliação:

1. Motivo da consulta: visa estabelecer o nexo causativo da demanda, permitindo conhecer o meio pelo qual a mesma se deu a conhecer, visa demonstrar o grau de ansiedade que está sendo vivenciado, estimula a criação de condições psicológicas de co-participação, além de envolver no processo todos os interessados;
2. História vital: tem por finalidade conhecer os antecedentes socioculturais estruturalizantes e os processos de aprendizagem: assimilativo-acomodativo (hipoassimilação, hiperassimilação, hipoacomodação e hiperacomodação);
3. Hora do jogo (momento lúdico): inclui três aspectos da função semiótica: o jogo, a imitação e a linguagem;
4. Provas psicométricas: revelam o aspecto intelectual do comportamento: deterioramento da inteligência, determinação dos componentes inteligência-aprendizagem e quociente intelectual, deste modo é possível avaliar a disponibilidade dos processos cognitivos que justificam as dificuldades de aprendizagem;
5. Provas projetivas: identificam quais são as partes do sujeito depositadas nos objetos como suportes da identificação;
6. Provas específicas: de lateralidade e lecto-escrita;
7. Análise do ambiente: cujas avaliações recaem sobre as condições socioeconômicas, o aproveitamento de recursos e a ideologia do sujeito.

5.5 Orientação e Tratamento de Problemas de Aprendizagem

Ao abordar o diagnóstico e a orientação terapêutica Pain (1981) propõe uma segmentação em três partes distintas:

1. Hipótese diagnóstica: esta será considerada com base na análise dos fatores e das informações colhidas durante todo o processo de avaliação. Nesta etapa continua sendo necessário descobrir o porquê e o como do problema de aprendizagem.

Pain (1981) também considera que dois aspectos são relevantes no tocante ao não-aprender: a constituição orgânica e a história pessoal. Estas duas prerrogativas são tão significativas para a autora que esta chega a citar que “O organismo é possibilidade, mas também é limite; o limite produz dependência caso não seja compensado adequadamente em outros níveis de competência” (PAIN, 1981, p. 70)

2. Devolução diagnóstica: este procedimento consiste, segundo a autora, em ensinar o diagnóstico, no sentido de tomar consciência da situação e providenciar sua transformação, pois sem que as questões relativas ao não aprender, bem como a relevância da ideologia vivida pelo grupo familiar sejam explicitadas e compreendidas pelo núcleo de origem do sujeito que aprende, não será possível realizar um contrato de tratamento em relação aos determinantes econômicos e socioculturais, e ainda, a eficácia da integração numa situação “ideal”, porém cuidando para que isto ocorra dentro da mesma realidade que produziu a deficiência, assim sendo, o tratamento adquire sentido na ação institucional (PAIN, 1981).

3. Tratamento e contrato: neste item fica determinado qual o tratamento que será conveniente ao problema colocado, devendo-se levar em conta a viabilidade do tratamento em relação aos determinantes econômicos e socioculturais.

O tratamento propriamente dito se estrutura conforme a abordagem proposta por Pain (1981), sobre quatro aspectos significativos:

Enquadramento: esta etapa possibilita solucionar os efeitos mais nocivos do sintoma para, num momento *a posteriori*, favorecer a utilização dos recursos cognitivos do sujeito, considerando como aspectos importantes as características seguintes (PAIN, 1981):

- ✓ Sintomática: centra-se no ponto de urgência do paciente que é não poder integrar os objetos de conhecimento (PAIN, 1981).
- ✓ Situacional: fundamenta-se nas informações obtidas, quase que exclusivamente, no decorrer das sessões realizadas (PAIN, 1981).
- ✓ Operativa: consiste na realização de tarefa precisa e concreta que inclui uma orientação sobre atividade a ser desenvolvida e o objeto que esta atividade supõe para o tratamento, ao sujeito cabe explicar o “porquê” e o “para que” do exercício a ser desenvolvido, considerando ainda o “como” e o “porquê” dos insucessos (PAIN, 1981).

Segundo a autora, esta etapa tem por objetivo marcar as situações de maneira a reconhecê-las na interação e transformá-las em estrutura, pois a modificação pode acontecer sobre a estrutura (PAIN, 1981).

Objetivos: consiste na desapareição do sintoma e na possibilidade do aprendizado sobre três aspectos ideológicos fundamentais:

- ✓ Conseguir uma aprendizagem que seja a realização para o sujeito;
- ✓ Conseguir uma aprendizagem por parte do sujeito;
- ✓ Propiciar uma correta autovalorização (PAIN, 1981).

Técnicas: Pain (1981), em sua obra, designa para tal fim seis abordagens técnicas:

I. A organização prévia da tarefa: discrimina o estímulo da aprendizagem que se estabelece entre o sujeito que aprende e o educador, levando aquele a assumir o aprendizado como “algo próprio” (PAIN, 1981).

II. Graduação: adequação das situações de aprendizagem às possibilidades reais do sujeito, considerando sua estrutura mental, estratégias, conhecimentos prévios, imperativos ambientais, interesses pessoais, dificuldades sucessivas dos temas, de modo que a assimiliação do novo contexto não redunde em confusão (PAIN, 1981).

III. Autoavaliação: é preciso que o sujeito saiba de antemão o que está tentando adquirir para que possa gerenciar seu próprio desenvolvimento em termos de aprendido-continuar, aprendido-revisar e não-aprendido-mudar as condições de aprendizagem (PAIN, 1981).

IV. Historicidade: consiste em resgatar memórias que possibilitem a construção de um esquema continente à recepção de experiências da qual o paciente carece (PAIN, 1981).

V. Informação: consiste na informação prestada ao sujeito para que este possa aplicar suas estruturas cognitivas a um nível de realidade, integrando informações que lhe permitem construir o mundo que ele habita (PAIN, 1981).

VI. Indicação: tem por objetivo explicitar verbalmente as variáveis que definem a situação de aprendizagem, tornando manifestações as ações do sujeito e as relações deste com os objetos (PAIN, 1981).

De acordo com Otten (2007), o tratamento psicopedagógico clínico é o mais indicado no caso de se tratar de um transtorno de aprendizagem. Nesse tipo de tratamento não se trabalha com reeducação escolar – refazendo o trabalho que é

unicamente do professor. Segundo a autora, o profissional deve trabalhar abrindo possibilidades de mudança a partir da diferenciação, tirando a pessoa do lugar já marcado, resgatando o prazer de aprender e tornando-o único a seus próprios olhos, aos olhos de sua família e da escola. Psicopedagogo e paciente vão construindo juntos estratégias para um melhor desempenho, segundo suas potencialidades e seus interesses.

Segundo Otten (2007), os recursos são, geralmente, jogos, atividades de expressão artística, linguagem oral e escrita, dramatização, criação de maquetes simbólicas e todo tipo de recursos que facilitem o desenvolvimento da capacidade de aprender com autonomia e prazer. Ao se abrir um espaço de brincar durante o diagnóstico e o tratamento psicopedagógico, já se está possibilitando um movimento na direção da saúde, da cura. O brincar como espaço de criação, de invenção, de produção é um espaço constituinte da operação psíquica e isto é indispensável no tratamento das dificuldades de aprendizagem.

6. UNIDADE VI: ÉTICA EM PSICOLOGIA⁷

6.1 Primeiras Palavras: Nesta unidade faremos algumas considerações sobre a ética na atuação do psicólogo educacional. Incluímos aqui, também, o Código de Ética Profissional do Psicólogo.

6.2 Aspectos Éticos na Atuação do Psicólogo Educacional

“[...] é preciso considerar tanto um processo de educação para permitir a humanização (que implica compromisso com a superação da alienação), quanto uma concepção de Psicologia que possa dar sustentação, no que a ela compete como ciência, a esse processo de educação.”
(TANAMACHI; MEIRA, 2003, p. 20)

De acordo com Almeida (2003), a ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, procurando o fundamento do valor que norteia o comportamento. Segundo a autora, ela não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições;

⁷ Elaborado por Patrícia Ribeiro Martins, Psicóloga formada pela Unesp – Bauru/SP. Especialização em Psicologia Clínica e Hospitalar. Aluna de especialização em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais UNIFEI.

sua missão é explicar a moral efetiva. A ética pode servir para fundamentar uma moral, sem ser em si mesma normativa ou preceptiva.

Ainda segundo Almeida:

“A questão da ética nos indaga desde as nossas intenções conscientemente planejadas aos desejos mais ocultos, incluindo as nossas realizações, os saberes que as orientam e as finalidades e os efeitos, objetivantes e subjetivantes, dos nossos atos, como palavra e ação. Introduzir o campo da ética nas reflexões, nos programas de formação e nas práticas que desenham o perfil profissional do psicólogo escolar significa, necessariamente, repensar e avaliar as teorias, as técnicas e os instrumentos psicológicos em uso, de modo a considerá-los como ferramentas de trabalho – e não dogmas universais e invioláveis.” (ALMEIDA, 2002, p. 181)

Em *O seminário, Livro 7, a ética da psicanálise*, Lacan (1959-1960/1991) afirma que a ética consiste essencialmente num juízo sobre a nossa ação e que ela implica a dimensão que se expressa no que se chama de experiência tragicômica da vida, na medida em que a relação da ação com o desejo que a habita aponta sempre o fracasso fundamental de alcançá-lo.

Com nos diz Souza (2010):

“[...] as inúmeras concepções de educação que perpassam os indivíduos e as instituições estão impregnadas por ideologias, interesses, posicionamentos ético-político diversos e, muitas vezes, na escola, o psicólogo escolar se depara com práticas movidas pelas mais variadas concepções e, dentro de suas possibilidades, também se indaga qual(is) concepção(ões) de educação tem norteadas suas atividades e qual será o alcance de sua atuação, tendo em vista os inúmeros elementos, quase sempre antagônicos, que constituem a instituição escolar.” (Souza, 2010, p. 40)

“A relação entre educação e sociedade é marcadamente atravessada pelos componentes econômicos do sistema capitalista e as contradições sociais fazem parte, sobretudo, da prática de educadores, incluindo o psicólogo [...]” (SOUZA, 2010). Ainda segundo a autora, na articulação existente entre educação e mercado como movimento histórico da sociedade em que vivemos, percebemos a existência de antagonismos cujas raízes configuram-se politicamente. Neste sentido, o vínculo entre a política e a educação deve ser compreendido como manifestação socialmente determinada e tanto a educação como a política constituem-se como práticas sociais, embora a dependência da educação face à política seja maior que desta com relação àquela. Tal subordinação é histórica e, segundo Saviani apud Souza (2010), deve ser superada. A esse respeito, o autor esclarece que a educação e a política são práticas distintas, específicas, embora se articulem: toda prática educativa possui uma dimensão política e toda política possui uma dimensão educativa. A educação constitui-se como prática não-antagônica e, diferentemente da política, não pode ser partidária (antagônica) e sim universal. Assim, o autor esclarece que o exercício pleno da prática educativa só será possível quando a sociedade superar seus antagonismos sociais (SOUZA, 2010).

Segundo Souza (2010), embora o psicólogo saiba que a prática educativa não é desinteressada, ao identificar os fenômenos contrários à emancipação humana, é possível também que ele reconheça os vínculos entre educação e política e, ainda que a sociedade não tenha superado seus antagonismos sociais, ele trabalhe em prol de uma educação democrática. Segundo a autora, a instituição escolar apresenta uma função específica na organização do capital, tendo em vista que o conhecimento, o saber, a ciência, que são desenvolvidos a partir da escola, estão envolvidos em determinadas condições sociais e políticas que marcam posicionamentos nem sempre discutidos ou explicitados.

O psicólogo trabalha sob tensões que devem ser identificadas e explicitadas para que ele não seja capturado ideologicamente em suas relações com a instituição escolar. De acordo com a autora, se o profissional não se impõe, fica aprisionado num fazer absolutamente periférico. Ademais, o psicólogo que sucumbe às pressões institucionais, não encontrando brechas para promover mudanças, além de ideologicamente comprometido, fica tecnicamente frágil, perdendo, inclusive, credibilidade perante a comunidade escolar (SOUZA, 2010).

Ainda segundo Souza (2010), o trabalho do psicólogo possui uma singularidade: ele passa pelas questões da constituição humana, o que implica no envolvimento da dimensão ética na formação do indivíduo, que envolve fatores como consciência política, dignidade, respeito, cidadania, dentre outros.

6.3.Código de Ética Profissional do Psicólogo

(Fonte: Retirado de POL – Psicologia OnLine. Disponível em: <www.pol.org.br>.)

RESOLUÇÃO CFP Nº 010/05

Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo

O CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, no uso de suas atribuições legais e regimentais, que lhe são conferidas pela Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1971; **CONSIDERANDO** o disposto no Art. 6º, letra “e”, da Lei nº 5.766 de 20/12/1971, e o Art. 6º, inciso VII, do Decreto nº 79.822 de 17/6/1977; **CONSIDERANDO** o disposto na Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, que consolida o Estado Democrático de Direito e legislações dela decorrentes; **CONSIDERANDO** decisão deste Plenário em reunião realizada no dia 21 de julho de 2005; **RESOLVE**:

Art. 1º - Aprovar o Código de Ética Profissional do Psicólogo.

Art. 2º - A presente Resolução entrará em vigor no dia 27 de agosto de 2005.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário, em especial a Resolução CFP nº 002/87.

Brasília, 21 de julho de 2005.

Ana Mercês Bahia Bock/Conselheira-Presidente

APRESENTAÇÃO

“Toda profissão define-se a partir de um corpo de práticas que busca atender demandas sociais, norteadas por elevados padrões técnicos e pela existência de normas éticas que garantam a adequada relação de cada profissional com seus pares e com a sociedade como um todo.

Um Código de Ética profissional, ao estabelecer padrões esperados quanto às práticas referendadas pela respectiva categoria profissional e pela sociedade, procura fomentar a autorreflexão exigida de cada indivíduo acerca da sua práxis, de modo a responsabilizá-lo, pessoal e coletivamente, por ações e suas consequências no



exercício profissional. A missão primordial de um código de ética profissional não é de normatizar a natureza técnica do trabalho, e, sim, a de assegurar, dentro de valores relevantes para a sociedade e para as práticas desenvolvidas, um padrão de conduta que fortaleça o reconhecimento social daquela categoria.

Códigos de Ética expressam sempre uma concepção de homem e de sociedade que determina a direção das relações entre os indivíduos. Traduzem-se em princípios e normas que devem se pautar pelo respeito ao sujeito humano e seus direitos fundamentais. Por constituir a expressão de valores universais, tais como os constantes na Declaração Universal dos Direitos Humanos; socioculturais, que refletem a realidade do país; e de valores que estruturam uma profissão, um código de ética não pode ser visto como um conjunto fixo de normas e imutável no tempo. As sociedades mudam, as profissões transformam-se e isso exige, também, uma reflexão contínua sobre o próprio código de ética que nos orienta.

A formulação deste Código de Ética, o terceiro da profissão de psicólogo no Brasil, responde ao contexto organizativo dos psicólogos, ao momento do país e ao estágio de desenvolvimento da Psicologia enquanto campo científico e profissional. Este Código de Ética dos Psicólogos é reflexo da necessidade, sentida pela categoria e suas entidades representativas, de atender à evolução do contexto institucional-legal do país, marcadamente a partir da promulgação da denominada Constituição Cidadã, em 1988, e das legislações dela decorrentes.

Consoante com a conjuntura democrática vigente, o presente Código foi construído a partir de múltiplos espaços de discussão sobre a ética da profissão, suas responsabilidades e compromissos com a promoção da cidadania. O processo ocorreu ao longo de três anos, em todo o país, com a participação direta dos psicólogos e aberto à sociedade.

Este Código de Ética pautou-se pelo princípio geral de aproximar-se mais de um instrumento de reflexão do que de um conjunto de normas a serem seguidas pelo psicólogo. Para tanto, na sua construção buscou-se: a. Valorizar os princípios fundamentais como grandes eixos que devem orientar a relação do psicólogo com a sociedade, a profissão, as entidades profissionais e a ciência, pois esses eixos atravessam todas as práticas e estas demandam uma contínua reflexão sobre o contexto social e institucional. b. Abrir espaço para a discussão, pelo psicólogo, dos limites e interseções relativos aos direitos individuais e coletivos, questão crucial para as relações que estabelece com a sociedade, os colegas de profissão e os usuários



ou beneficiários dos seus serviços. c. Contemplar a diversidade que configura o exercício da profissão e a crescente inserção do psicólogo em contextos institucionais e em equipes multiprofissionais. d. Estimular reflexões que considerem a profissão como um todo e não em suas práticas particulares, uma vez que os principais dilemas éticos não se restringem a práticas específicas e surgem em quaisquer contextos de atuação.

Ao aprovar e divulgar o Código de Ética Profissional do Psicólogo, a expectativa é de que ele seja um instrumento capaz de delinear para a sociedade as responsabilidades e deveres do psicólogo, oferecer diretrizes para a sua formação e balizar os julgamentos das suas ações, contribuindo para o fortalecimento e ampliação do significado social da profissão.”

Princípios Fundamentais

- I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
- III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural.
- IV. O psicólogo atuará com responsabilidade, por meio do contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como campo científico de conhecimento e de prática.
- V. O psicólogo contribuirá para promover a universalização do acesso da população às informações, ao conhecimento da ciência psicológica, aos serviços e aos padrões éticos da profissão.
- VI. O psicólogo zelará para que o exercício profissional seja efetuado com dignidade, rejeitando situações em que a Psicologia esteja sendo aviltada.
- VII. O psicólogo considerará as relações de poder nos contextos em que atua e os impactos dessas relações sobre as suas atividades profissionais, posicionando-se de forma crítica e em consonância com os demais princípios deste Código.

Das Responsabilidades do Psicólogo



Art. 1º – São deveres fundamentais dos psicólogos:

- a. Conhecer, divulgar, cumprir e fazer cumprir este Código;
- b. Assumir responsabilidades profissionais somente por atividades para as quais esteja capacitado pessoal, teórica e tecnicamente;
- c. Prestar serviços psicológicos de qualidade, em condições de trabalho dignas e apropriadas à natureza desses serviços, utilizando princípios, conhecimentos e técnicas reconhecidamente fundamentados na ciência psicológica, na ética e na legislação profissional;
- d. Prestar serviços profissionais em situações de calamidade pública ou de emergência, sem visar benefício pessoal;
- e. Estabelecer acordos de prestação de serviços que respeitem os direitos do usuário ou beneficiário de serviços de Psicologia;
- f. Fornecer, a quem de direito, na prestação de serviços psicológicos, informações concernentes ao trabalho a ser realizado e ao seu objetivo profissional;
- g. Informar, a quem de direito, os resultados decorrentes da prestação de serviços psicológicos, transmitindo somente o que for necessário para a tomada de decisões que afetem o usuário ou beneficiário;
- h. Orientar a quem de direito sobre os encaminhamentos apropriados, a partir da prestação de serviços psicológicos, e fornecer, sempre que solicitado, os documentos pertinentes ao bom termo do trabalho;
- i. Zelar para que a comercialização, aquisição, doação, empréstimo, guarda e forma de divulgação do material privativo do psicólogo sejam feitas conforme os princípios deste Código;
- j. Ter, para com o trabalho dos psicólogos e de outros profissionais, respeito, consideração e solidariedade, e, quando solicitado, colaborar com estes, salvo impedimento por motivo relevante;
- k. Sugerir serviços de outros psicólogos, sempre que, por motivos justificáveis, não puderem ser continuados pelo profissional que os assumiu inicialmente, fornecendo ao seu substituto as informações necessárias à continuidade do trabalho;
- l. Levar ao conhecimento das instâncias competentes o exercício ilegal ou irregular da profissão, transgressões a princípios e diretrizes deste Código ou da legislação profissional.

Art. 2º – Ao psicólogo é vedado:



- a. Praticar ou ser conivente com quaisquer atos que caracterizem negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão;
- b. Induzir a convicções políticas, filosóficas, morais, ideológicas, religiosas, de orientação sexual ou a qualquer tipo de preconceito, quando do exercício de suas funções profissionais;
- c. Utilizar ou favorecer o uso de conhecimento e a utilização de práticas psicológicas como instrumentos de castigo, tortura ou qualquer forma de violência;
- d. Acumpliciar-se com pessoas ou organizações que exerçam ou favoreçam o exercício ilegal da profissão de psicólogo ou de qualquer outra atividade profissional;
- e. Ser conivente com erros, faltas éticas, violação de direitos, crimes ou contravenções penais praticados por psicólogos na prestação de serviços profissionais;
- f. Prestar serviços ou vincular o título de psicólogo a serviços de atendimento psicológico cujos procedimentos, técnicas e meios não estejam regulamentados ou reconhecidos pela profissão;
- g. Emitir documentos sem fundamentação e qualidade técnico-científica;
- h. Interferir na validade e fidedignidade de instrumentos e técnicas psicológicas, adulterar seus resultados ou fazer declarações falsas;
- i. Induzir qualquer pessoa ou organização a recorrer a seus serviços;
- j. Estabelecer com a pessoa atendida, familiar ou terceiro, que tenha vínculo com o atendido, relação que possa interferir negativamente nos objetivos do serviço prestado;
- k. Ser perito, avaliador ou parecerista em situações nas quais seus vínculos pessoais ou profissionais, atuais ou anteriores, possam afetar a qualidade do trabalho a ser realizado ou a fidelidade aos resultados da avaliação;
- l. Desviar para serviço particular ou de outra instituição, visando benefício próprio, pessoas ou organizações atendidas por instituição com a qual mantenha qualquer tipo de vínculo profissional;
- m. Prestar serviços profissionais a organizações concorrentes de modo que possam resultar em prejuízo para as partes envolvidas, decorrentes de informações privilegiadas;
- n. Prolongar, desnecessariamente, a prestação de serviços profissionais;
- o. Pleitear ou receber comissões, empréstimos, doações ou vantagens outras de qualquer espécie, além dos honorários contratados, assim como intermediar transações financeiras;

- p. Receber, pagar remuneração ou porcentagem por encaminhamento de serviços;
- q. Realizar diagnósticos, divulgar procedimentos ou apresentar resultados de serviços psicológicos em meios de comunicação, de forma a expor pessoas, grupos ou organizações.

Art. 3º – O psicólogo, para ingressar, associar-se ou permanecer em uma organização, considerará a missão, a filosofia, as políticas, as normas e as práticas nela vigentes e sua compatibilidade com os princípios e regras deste Código.

Parágrafo único: Existindo incompatibilidade, cabe ao psicólogo recusar-se a prestar serviços e, se pertinente, apresentar denúncia ao órgão competente.

Art. 4º – Ao fixar a remuneração pelo seu trabalho, o psicólogo:

- a. Levará em conta a justa retribuição aos serviços prestados e as condições do usuário ou beneficiário;
- b. Estipulará o valor de acordo com as características da atividade e o comunicará ao usuário ou beneficiário antes do início do trabalho a ser realizado;
- c. Assegurará a qualidade dos serviços oferecidos independentemente do valor acordado.

Art. 5º – O psicólogo, quando participar de greves ou paralisações, garantirá que:

- a. As atividades de emergência não sejam interrompidas;
- b. Haja prévia comunicação da paralisação aos usuários ou beneficiários dos serviços atingidos pela mesma.

Art. 6º – O psicólogo, no relacionamento com profissionais não psicólogos:

- a. Encaminhará a profissionais ou entidades habilitados e qualificados demandas que extrapolem seu campo de atuação;
- b. Compartilhará somente informações relevantes para qualificar o serviço prestado, resguardando o caráter confidencial das comunicações, assinalando a responsabilidade, de quem as receber, de preservar o sigilo.

Art. 7º – O psicólogo poderá intervir na prestação de serviços psicológicos que estejam sendo efetuados por outro profissional, nas seguintes situações:

- a. A pedido do profissional responsável pelo serviço;
- b. Em caso de emergência ou risco ao beneficiário ou usuário do serviço, quando dará imediata ciência ao profissional;

c. Quando informado expressamente, por qualquer uma das partes, da interrupção voluntária e definitiva do serviço;

d. Quando se tratar de trabalho multiprofissional e a intervenção fizer parte da metodologia adotada.

Art. 8º – Para realizar atendimento não eventual de criança, adolescente ou interdito, o psicólogo deverá obter autorização de ao menos um de seus responsáveis, observadas as determinações da legislação vigente;

1. §1º – No caso de não se apresentar um responsável legal, o atendimento deverá ser efetuado e comunicado às autoridades competentes;

2. §2º – O psicólogo responsabilizar-se-á pelos encaminhamentos que se fizerem necessários para garantir a proteção integral do atendido.

Art. 9º – É dever do psicólogo respeitar o sigilo profissional a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, grupos ou organizações, a que tenha acesso no exercício profissional.

Art. 10 – Nas situações em que se configure conflito entre as exigências decorrentes do disposto no Art. 9º e as afirmações dos princípios fundamentais deste Código, excetuando-se os casos previstos em lei, o psicólogo poderá decidir pela quebra de sigilo, baseando sua decisão na busca do menor prejuízo.

Parágrafo Único – Em caso de quebra do sigilo previsto no caput deste artigo, o psicólogo deverá restringir-se a prestar as informações estritamente necessárias.

Art. 11 – Quando requisitado a depor em juízo, o psicólogo poderá prestar informações, considerando o previsto neste Código.

Art. 12 – Nos documentos que embasam as atividades em equipe multiprofissional, o psicólogo registrará apenas as informações necessárias para o cumprimento dos objetivos do trabalho.

Art. 13 – No atendimento à criança, ao adolescente ou ao interdito, deve ser comunicado aos responsáveis o estritamente essencial para se promoverem medidas em seu benefício.

Art. 14 – A utilização de quaisquer meios de registro e observação da prática psicológica obedecerá às normas deste Código e a legislação profissional vigente, devendo o usuário ou beneficiário, desde o início, ser informado.

Art. 15 – Em caso de interrupção do trabalho do psicólogo, por quaisquer motivos, ele deverá zelar pelo destino dos seus arquivos confidenciais.

1. § 1º – Em caso de demissão ou exoneração, o psicólogo deverá repassar todo o material ao psicólogo que vier a substituí-lo, ou lacrá-lo para posterior utilização pelo psicólogo substituto.

2. § 2º – Em caso de extinção do serviço de Psicologia, o psicólogo responsável informará ao Conselho Regional de Psicologia, que providenciará a destinação dos arquivos confidenciais.

Art. 16 – O psicólogo, na realização de estudos, pesquisas e atividades voltadas para a produção de conhecimento e desenvolvimento de tecnologias:

a. Avaliará os riscos envolvidos, tanto pelos procedimentos, como pela divulgação dos resultados, com o objetivo de proteger as pessoas, grupos, organizações e comunidades envolvidas;

b. Garantirá o caráter voluntário da participação dos envolvidos, mediante consentimento livre e esclarecido, salvo nas situações previstas em legislação específica e respeitando os princípios deste Código;

c. Garantirá o anonimato das pessoas, grupos ou organizações, salvo interesse manifesto destes;

d. Garantirá o acesso das pessoas, grupos ou organizações aos resultados das pesquisas ou estudos, após seu encerramento, sempre que assim o desejarem.

Art. 17 – Caberá aos psicólogos docentes ou supervisores esclarecer, informar, orientar e exigir dos estudantes a observância dos princípios e normas contidas neste Código.

Art. 18 – O psicólogo não divulgará, ensinará, cederá, emprestará ou venderá a leigos instrumentos e técnicas psicológicas que permitam ou facilitem o exercício ilegal da profissão.

Art. 19 – O psicólogo, ao participar de atividade em veículos de comunicação, zelará para que as informações prestadas disseminem o conhecimento a respeito das atribuições, da base científica e do papel social da profissão.

Art. 20 – O psicólogo, ao promover publicamente seus serviços, por quaisquer meios, individual ou coletivamente:

a. Informará o seu nome completo, o CRP e seu número de registro;

b. Fará referência apenas a títulos ou qualificações profissionais que possua;

c. Divulgará somente qualificações, atividades e recursos relativos a técnicas e práticas que estejam reconhecidas ou regulamentadas pela profissão;

d. Não utilizará o preço do serviço como forma de propaganda;

- e. Não fará previsão taxativa de resultados;
- f. Não fará autopromoção em detrimento de outros profissionais;
- g. Não proporá atividades que sejam atribuições privativas de outras categorias profissionais;
- h. Não fará divulgação sensacionalista das atividades profissionais.

Das Disposições Gerais

Art. 21 – As transgressões dos preceitos deste Código constituem infração disciplinar com a aplicação das seguintes penalidades, na forma dos dispositivos legais ou regimentais:

a. Advertência; b. Multa; c. Censura pública; d. Suspensão do exercício profissional, por até 30 (trinta) dias, ad referendum do Conselho Federal de Psicologia; e. cassação do exercício profissional, ad referendum do Conselho Federal de Psicologia.

Art. 22 – As dúvidas na observância deste Código e os casos omissos serão resolvidos pelos Conselhos Regionais de Psicologia, ad referendum do Conselho Federal de Psicologia.

Art. 23 – Competirá ao Conselho Federal de Psicologia firmar jurisprudência quanto aos casos omissos e fazê-la incorporar a este Código.

Art. 24 – O presente Código poderá ser alterado pelo Conselho Federal de Psicologia, por iniciativa própria ou da categoria, ouvidos os Conselhos Regionais de Psicologia.

Art. 25 – Este Código entra em vigor em 27 de agosto de 2005.



7. UNIDADE VII: EXERCÍCIOS E GABARITOS⁸

7.1 Testes Retirados de Provas de Concursos

- 1. (Prefeitura de Duas Barras, 1994) Segundo Piaget, o pensamento da criança tem suas estruturas cognitivas desenvolvidas a partir da:**
 - a) Desenvolvidas a partir da ação
 - b) Totalmente construída por volta dos cinco anos
 - c) Geneticamente determinadas
 - d) Desenvolvidas de maneira totalmente aleatórias

- 2. (Prefeitura Angra dos Reis, 1995) Segundo Marx, a falsa consciência, ou a falsa representação que uma classe social tem a respeito de sua própria situação e da sociedade em conjunto, é denominada de:**
 - a) Concreticidade
 - b) Idiosincrasia
 - c) Ideologia
 - d) Ideofrenia
 - e) Teleologia

- 3. (Prefeitura de Conceição de Macabu, 1995) De acordo com Vygotsky, o conceito de zona de desenvolvimento proximal é a distância entre:**
 - a) O aprendizado e a maturação
 - b) As idades mental e cronológica
 - c) O adulto que ensina e a criança que aprende
 - d) Os níveis de desenvolvimento real e potencial

- 4. (Prefeitura de Conceição de Macabu, 1995) Segundo a teoria de Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem são vistos como:**
 - a) Inter-relacionados e interdependentes

⁸ Elaborado por Patrícia Ribeiro Martins, Psicóloga formada pela Unesp – Bauru/SP. Especialização em Psicologia Clínica e Hospitalar. Aluna de especialização em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais UNIFEI. E Janaína de Fátima Zambone Castro, Psicóloga formada pela Unesp – Bauru/SP. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar: Unesp – Araraquara/SP – Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação. Professora da rede particular de ensino superior na área de Psicologia da Educação.



- b) Dinâmicos e opostos
- c) Independentes
- d) Equivalentes

5. (Prefeitura de Paraty, 1995) (...) Desde bastante pequenos até sua adolescência, isto é, até que possam entrar utilmente na sociedade com os conhecimentos convenientes à sua condição, e com os hábitos de ordem, docilidade, aplicação ao trabalho, e a prática aos deveres sociais e religiosos (Querrien, 1979). Marque a opção que melhor explica o objetivo da escola para o autor:

- a) Buscar a relação com a sociedade global, imbuindo o homem de conhecimentos, formando um cidadão com dispositivos para intervir na sociedade.
- b) Colocar o ensino ou instrução em segundo plano, atrás da obsessão pela ordem, pontualidade, compostura, etc.
- c) Não era ou havia deixado de ser a instrução, mas sim ter os alunos entre as paredes da sala de aula, e que formassem neles um bom caráter e lhes imbuíssem qualidades servis, úteis para a sociedade.
- d) Leva a cabo isso tão bem que para algumas pessoas ela lhes traz a recordação desagradável de uma máquina.
- e) É algo que havia sido colocado na polêmica entre os métodos mútuo e simultâneo, onde a escola mútua economizava tempo e professor.

6. (Prefeitura de Paraty, 1995) Numere em correspondência:

- 1. processo de aprendizagem
- 2. pré-escolar
- 3. puberdade e adolescência como processo
- 4. distúrbio de aprendizagem
- 5. instituições

() O individuo é particularmente vulnerável não só aos efeitos decorrentes das transformações biológicas ocorridas em seu corpo, mas também das mudanças sem precedentes, provocadas pelo impacto das explosões demográficas, da tecnologia e também da rápida transformação social.



- () Deve garantir e propiciar à criança contatos e trocas sociais, sua socialização e estimular o desenvolvimento de sua inteligência, autonomia e criatividade.
- () Só se realiza a assimilação ativa quando há a existência de estruturas anteriores, capazes de incorporar o dado a ser aprendido.
- () A falta de adaptação às novas circunstâncias devido à ausência de estruturação do conhecimento do ponto de vista interno e externo.
- () “Um estudo que tem sido reduzido à descrição de sistemas de meios, organizações, conjunto de normas especializadas que remeteriam, a fins ideais (valores sociais) cuja encarnação se faria no Estado.” (Madel Luz)
- a) 3, 2, 1, 4, 5.
- b) 3, 2, 1, 5, 4.
- c) 4, 1, 3, 5, 2.
- d) 4, 5, 3, 2, 1.
- e) 2, 3, 4, 5, 1.

7. (Centro de Educação Integral, 1996) Segundo Jean Piaget, o fator fundamental que intervém no desenvolvimento intelectual é a:

- a) Equilibração
- b) Hereditariedade
- c) Experiência física
- d) Transmissão social
- e) Disposição subjetiva

8. (Centro de Educação Integral, 1996) A ação da escola, além da transmissão de conhecimentos, deve levar o aluno a ter a seguinte capacidade:

- a) Qualificação social
- b) De prestar serviço
- c) Adaptação da realidade
- d) Visão crítica da realidade
- e) Aptidão para o mercado



9. O fracasso escolar leva o Sistema Educacional a desenvolver programa de apoio à criança oferecendo merenda, serviço de orientação e valorização das habilidades dos alunos. Essas medidas correspondem, respectivamente, a:

- a) Pedagógicas, biológicas e psicológicas
- b) Sociais, pedagógicas e psicológicas
- c) Psicológicas, sociais e pedagógicas
- d) Biológicas, psicológicas e sociais
- e) Pedagógicas, sociais e biológicas

10. (Centro de Educação Integral, 1996) Uma professora de pré-escola relata para o SOE que seu aluno de 5 anos faz desenhos criativos, mas depois os rabisca. O psicólogo deverá ter a seguinte atitude:

- a) Recomendar terapia de casal
- b) Pedir exames neurológicos
- c) Considerar que é uma fase
- d) Observar o aluno em sala de aula
- e) Aconselhar esportes

11. (Prefeitura de Campos de Goytacazes, 1996) O psicólogo escolar deve relacionar a filosofia da instituição com sua experiência teórica e prática, exercendo papéis de:

- a) Avaliação e informação
- b) Avaliação e diferenciação
- c) Informação e neutralização
- d) Identificação e neutralização
- e) Neutralização e diferenciação

12. Os teóricos da Análise do Comportamento afirmam que o indivíduo aprende através:

- a) Imitação resposta
- b) Estímulo e Punição
- c) Estímulo e Resposta
- d) Reforçamento e Imitação
- e) Reforçamento e Controle



13. (Tribunal de Justiça Mato Grosso do Sul, 1996) Cabe à escola, _____, _____ e _____ os fatores internalizados pela criança a partir de vivências adquiridas no âmbito de suas relações extraescolares, favorecendo assim o desenvolvimento pessoal. Os termos que preenchem corretamente as lacunas são:

- a) ensinar / corrigir / pesquisar
- b) ensinar / corrigir/ completar
- c) pesquisar/ escalonar/ padronizar
- d) facilitar/ completar/ padronizar
- e) facilitar/ corrigir/ completar

14. (Prefeitura de São Gonçalo, 1998) Segundo Jean Piaget, o conhecimento se forma a partir de:

- a) imposições de objetos já constituídas ao sujeito
- b) níveis mentais constituídos por reações reflexas
- c) esquemas perceptivos inatos, sem a interferência de mediadores
- d) interações produzidas a partir de mediadores entre sujeito e objeto

15. (Prefeitura de Barra Mansa, 1998) Segundo A. M. Nicolaci da Costa, o conceito de provação cultural desenvolvido nos EUA, na década de 60, caracteriza-se por enfatizar:

- a) inferioridade intelectual da raça negra
- b) a cultura específica das classes populares
- c) a falta de oportunidades cinematográficas no campo
- d) a relevância das estruturas inatas para o desenvolvimento intelectual
- e) a importância da família no sucesso ou fracasso escolar de seus filhos

16. (Prefeitura de Barra Mansa, 1998) Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Este conceito pode ser definido como:

- a) o nível de desenvolvimento ainda não amadurecido da criança
- b) a relação existente entre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento
- c) o hiato existente entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real



- d) o arcabouço das tentativas infantis para solucionar, através de mediadores, diferentes problemas
- e) o conjunto de atividades cognitivas realizadas pelas crianças sem a ajuda de adultos ou outros mediadores

17. (Prefeitura de Barra Mansa, 1998) Jean Piaget estudou, ao longo de sua vida, a gênese do conhecimento humano. Assinalou que as principais bases do conhecimento são:

- a) políticas, pois evocam a realidade social para constituir-se
- b) formais, sendo imprescindíveis a entrada de crianças na escola
- c) teóricas, dependentes primordialmente da aprendizagem da leitura e da escrita
- d) biológicas, embora impliquem na interação comunicativa da criança com o mundo.

18. (Departamento do Sistema Penitenciário, 1998) A noção de que a expectativa do professor em relação ao aluno influencia o modo pelo qual ele ensina, determinando, por sua vez, um maior ou menor nível de aprendizado, é denominado:

- a) educação formal
- b) efeito socioeducativo
- c) retroalimentação formal
- d) profecia autorrealizadora
- e) interação discente-docente

19. (Fundação de apoio à escola técnica, 1999) Um dos aspectos centrais da teoria piagetiana fundamenta-se na afirmativa de que o pensamento infantil:

- a) é estruturado em conformidade com o nível de aprendizagem escolar da criança
- b) tem seu curso determinado pela história social dos pais
- c) encontra-se desvinculado do desenvolvimento da criança
- d) é estruturalmente diferente do desenvolvimento do adulto
- e) reflete o meio cultural e social da criança



20. (Fundação de apoio à escola técnica, 1999) A alternativa que apresenta a caracterização da teoria de Skinner sobre aquisição da linguagem é:

- a) linguagem reguladora e comunicacional
- b) código linguístico elaborado e código restrito
- c) linguagem egocêntrica e linguagem socializada
- d) existência de dispositivo de aquisição de linguagem
- e) comportamento reforçado pela mediação de outras pessoas

21. (Fundação Cesgranrio) Segundo Skinner, “o que propicia a aprendizagem dos comportamentos é a ação do organismo sobre o meio e o efeito resultante, no sentido de satisfazer-lhe alguma necessidade, ou seja, a relação que se estabelece entre ação e seu efeito”. Essa conceituação diz respeito à (ao):

- a) teoria da aprendizagem social
- b) reforçamento primário
- c) reforçamento secundário
- d) condicionamento operante
- e) condicionamento clássico

22. (Prefeitura Municipal de Manaus) Assinale a alternativa correta a respeito da concepção de homem, entendido como um ser “sócio-histórico”, segundo Bock, Furtado e Teixeira (1999).

- a) Existe um conjunto de traços herdados que, em contato com um ambiente determinado, tem como resultado um ser específico, individual e particular.
- b) As modificações biológicas hereditárias determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade.
- c) Assimilação pelo homem de sua cultura é um processo de reprodução no indivíduo das propriedades e aptidões historicamente passadas pela espécie humana.
- d) O homem, primitivamente um ser isolado e não social, desenvolve gradualmente a necessidade de relacionar-se com os outros indivíduos.
- e) O homem surge como um ser único cujas aptidões para relacionar-se dependem das situações de vida e históricas presentes no seu dia a dia.



23. (Concurso Público Gea, 2004) Sobre a teoria Behaviorista é correto afirmar, exceto:

- a) A base da corrente Skinneriana está na formulação do comportamento operante.
- b) Esta linha de estudo ficou conhecida como Behaviorismo Radical.
- c) O Behaviorismo introduziu noções de comportamento reflexo ou respondente.
- d) Na teoria Behaviorista o reforço positivo é tudo que aumenta a probabilidade futura da resposta que remove ou atenua.
- e) A extinção é um procedimento no qual uma resposta deixa abruptamente de ser reforçada.

24. (Contagem, 2005) As ideias de Vygotsky e da Psicologia Soviética favorecem a reflexão da prática pedagógica nas relações entre aprendizagem escolar e desenvolvimento cognitivo, principalmente quanto aos aspectos relacionados, EXCETO:

- a) ao resgate e aproveitamento dos conhecimentos que o aluno já possui
- b) à formação de conceitos
- c) à relação existente entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos
- d) ao desvendamento dos conflitos dos alunos, a fim de administrá-los devidamente

7.2 Gabarito dos Testes

1 - A	2 - C	3 - D	4 - A	5 - C	6 - A	7 - A	8 - D	9 - B	10-D	11- A	12-D
13-E	14-D	15-E	16-C	17-D	18-D	19-D	20-E	21-D	22-C	23-D	24-D

7.3 Gabarito das Questões Dissertativas

1.4.1 A Psicologia da Educação surgiu com a responsabilidade de “ajudar” a Educação a se tornar mais efetiva no que diz respeito ao planejamento e ao desenvolvimento das práticas de ensino.

1.4.2 Nesse período predomina a Psicologia Filosófica. Na teoria das faculdades o pensamento e a realidade são correspondentes e isso estaria na origem de todo conhecimento. De acordo com essa teoria, o aluno deve aprender as representações simbólicas (linguagem escrita e matemática, por exemplo) que descrevem a realidade. Conclui-se, portanto, que nesta teoria a finalidade da Educação seria fazer com que os alunos exercitassem as diferentes faculdades mentais (atenção, raciocínio, memória etc.).

1.4.3 No início do século XX um acontecimento foi extremamente importante para a educação e, conseqüentemente, para a Psicologia da Educação. Nesse momento, os países desenvolvidos tornam a escolarização obrigatória para toda a população e, além de obrigatória, era necessário tornar a educação de qualidade.

1.4.4 O foco de estudos da Psicologia da Educação foi: realizar testes mentais, intervenções para modificar comportamento dos alunos, pesquisas sobre desenvolvimento e aprendizagem e clínica escolar.

1.4.5 Judd discordava de Thorndike sobre a utilização de estudos laboratoriais com animais para a elaboração de conhecimento para a Psicologia da Educação.

1.4.6 A Psicologia nessa época tinha destaque entre as ciências que contribuíam com o campo educacional. Os focos de atuação foram: os testes psicométricos, os primeiros testes coletivos de inteligência, testes sobre o rendimento escolar dos alunos, motivação, currículo e métodos de ensino, relativos aos processos de aprendizagem e o desenvolvimento infantil (Psicologia Infantil, na Psicologia do Desenvolvimento e na Psicologia Genética). É nesse período que muitas escolas da Psicologia surgem e têm expansão e cada qual oferece suas contribuições à Psicologia da Educação.

1.4.7 Nos anos 1950 e 1960 surgem disciplinas outras que tentam dar conta dos fenômenos educativos, como, por exemplo, a Sociologia da Educação e a Economia da Educação. O aparecimento dessas disciplinas faz com que a Psicologia perca a sua supremacia no campo educacional. Nesse contexto, a Psicologia tem que ser mais pontual naquilo que pretende estudar e intervir dentro do campo educacional. É a partir dessa necessidade que os processos de aprendizagem e os fatores que estão

relacionados a esses processos são eleitos como objeto de estudo e intervenção da Psicologia da Educação.

2.4.1 Abordagem clínica: ênfase na afetividade e problemas pessoais do indivíduo. Visa o diagnóstico e o tratamento de problemas nesse campo.

3.3.1 A psicanálise compreende que o ensinar e o aprender são permeados pelo desejo que em grande parte é inconsciente. Visto isso, a postura do professor no processo de ensino-aprendizagem deve ir além de questões objetivas. Ele deve estar atento às suas atitudes e às atitudes dos alunos, pois elas podem explicitar aspectos inconscientes, desejos reprimidos, que permeiam as relações em sala de aula. A Psicanálise pressupõe um professor mais humano, o que levaria a uma Educação mais humanizadora. Outro ponto importante é que existiria o fenômeno de transferência na sala de aula e isso deveria ser muito considerado pelo professor e pelos demais profissionais da Educação. A Psicanálise pode contribuir com a Educação elucidando a importância do mestre como modelo e possibilitador do diálogo, isto quer dizer que o professor pode fornecer aos alunos um modelo de ego ideal com o qual possam identificar-se e assim as energias, pulsões reprimidas do inconsciente podem ser canalizadas e usadas em atividades que contribuam para o avanço social/ cultural.

3.3.2 De acordo com Piaget, quando o sujeito entra em contato com determinado objeto, este o impulsiona a agir sobre ele. Há um desequilíbrio entre sujeito e objeto porque estes estão em níveis diferentes, fato que atrai naturalmente o sujeito ao objeto. Acontece da seguinte forma: o objeto exerce uma pressão perturbadora sobre o sujeito (já que ele está num nível diferente do sujeito), o sujeito sente uma motivação interna para interagir com o objeto, finalmente um impulso para a ação é gerado. O desequilíbrio que inicialmente havia entre sujeito e objeto é superado com a ação do sujeito, o qual apresenta mudanças internas, ou seja, passa de um estado inferior para um estado superior e esta mudança interna é chamada de conhecimento (CUNHA, 2002). Para que o sujeito se sinta motivado a conhecer algo, a se relacionar com os objetos é necessário que ele se sinta desafiado. Os sujeitos só conhecem aquilo que se sentem motivados a conhecer, e esta motivação vem, como já dito anteriormente, do quanto o sujeito se sente desafiado em relação ao objeto. Piaget formulou, descreveu os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, que nos ajudam

a compreender como ocorre o processo de desenvolvimento humano. O autor chamou de assimilação o processo no qual o sujeito, ao interagir com o objeto, o traz aos seus esquemas cognitivos, mesmo que estes esquemas não deem conta de compreender totalmente os objetos. Já no processo de acomodação, o sujeito sofre modificações nos seus esquemas cognitivos ao agir sobre o objeto, tentando uma adaptação e assim uma superação do desnível que existia entre ele o objeto. Após esses dois processos, o equilíbrio é atingido, e assim domina o objeto e está em equilíbrio com ele (CUNHA, 2002). O desenvolvimento aconteceria então com a organização e a reorganização de estruturas cognitivas em função de interações indivíduo-meio. Para que o indivíduo seja capaz de alcançar determinado nível de desenvolvimento cognitivo, além dessa interação, é necessário que determinadas estruturas cognitivas estejam prontas, ou seja, nessa abordagem teórica há referências a processos maturacionais.

3.3.3 Para Skinner, ensinar é fazer um arranjo de contingências de reforçamento para agilizar a aprendizagem. Segundo o autor, a aprendizagem pode ocorrer sem o ensino, no entanto, a organização de contingências pode acelerar o processo e, além disso, pode gerar um comportamento que, de outro modo, nunca apareceria.

3.3.4 Essa perspectiva teórica aponta que os problemas educacionais possuem muitos determinantes, os quais vão desde fatores específicos da escola e da sala de aula (relação professor-aluno, relação aluno-aluno) até fatores mais amplos, como os fatores políticos e econômicos. Apesar disso, essa perspectiva tem dado maior ênfase aos fatores relacionados aos métodos de ensino. Skinner faz ainda uma crítica ao sistema escolar, apontando que este sistema não está sendo capaz de manter o aluno na escola, de fazer com que o aluno realmente progrida e atinja bons níveis de ensino, ou seja, a escola não está sendo capaz de fazer aquilo que é sua competência fundamental: ensinar.

3.3.5 Vygotsky, na sua concepção de desenvolvimento e de aprendizagem, pontua dois níveis de desenvolvimento: o primeiro nível relacionado ao que já foi adquirido pelo indivíduo (zona de desenvolvimento efetivo) e o segundo relacionado àquilo que o indivíduo consegue fazer com auxílio (zona de desenvolvimento proximal). Ao pensar sobre a zona de desenvolvimento proximal, o autor traz para as práticas pedagógicas a importância da interação no processo de aprendizagem e a importância do professor

nesse processo interativo, auxiliando inicialmente seus alunos em suas aquisições, para que, em outro momento, ele seja capaz de realizar as tarefas sem necessitar de ajuda. Com relação à avaliação psicológica nos casos de queixa escolar, a concepção de Vygotsky mostra a necessidade de se avaliar não apenas o nível de desenvolvimento efetivo, mas sim o processo de aprendizagem, levando em consideração a zona de desenvolvimento proximal, para assim pensar nas futuras aprendizagens e em meios de facilitá-las. Vygotsky compreende a educação a partir de uma concepção interacionista, concepção esta coerente com a sua visão sócio-histórica do homem, do desenvolvimento humano.

3.3.6 Vygotsky afirma que o homem se relaciona com o meio em que vive indiretamente, pois há, na relação do homem com esse meio, a mediação dos instrumentos e dos signos. A linguagem é um signo extremamente importante, pois ela é essencial na transmissão aos indivíduos do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade (REGO, 2002).

3.3.7 No que diz respeito à função da Educação, Skinner afirma que esta teria mais de uma função, contudo, uma das mais importantes seria contribuir para a manutenção e a evolução da cultura. Desta forma, manter-se-iam aspectos essenciais da cultura vigente e modificar-se-iam outros de forma a possibilitar a evolução da mesma (SKINNER, 1972; LUNA, 1999). Vygotsky afirma a importância da escola, já que essa instituição permite que o aluno se aproprie do conhecimento formal que foi historicamente acumulado pela humanidade. A apropriação desses conhecimentos permite que o indivíduo desenvolva seu pensamento e desenvolva também novas formas de interação com o seu meio (REGO, 2002). Para que a criança se aproprie desse conhecimento, a escola tem que criar condições adequadas para isso. Nesse sentido, o autor aponta que o ensino deveria se adiantar ao desenvolvimento da criança, pois isso permitiria que esta tivesse aspectos psicológicos modificados (REGO, 2002).

3.3.8 Em seus estudos, ao tentar compreender a evolução psicológica da criança, estudava-a dentro do contexto escolar. A escolha desse contexto para inúmeras de suas pesquisas tem relação com sua crença de que o social tem papel fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e por isso a escola seria um lugar privilegiado para compreender o desenvolvimento psíquico das crianças.

3.3.9 Esse autor propõe que os estágios de desenvolvimento não apresentam uma ordem linear, sendo que o indivíduo entra em conflitos ao se relacionar com seu meio e estes conflitos são responsáveis por esta falta de linearidade entre os estágios de desenvolvimento, ou seja, pelas idas e vindas do sujeito nesses estágios. Para ele, os estágios são caracterizados pelas atividades que a criança exerce e estas têm relação com os recursos que ela já desenvolveu para lidar com o seu meio. O desenvolvimento, portanto, seria fruto de um processo maturacional e das condições ambientais às quais o indivíduo está exposto.

3.3.10 Wallon entendia a relação entre a Psicologia e a Educação como uma relação de simetria e complementaridade, refutando a ideia de que a Psicologia seria uma ciência e que seus conceitos e técnicas desenvolvidos poderiam ser aplicados à Educação. Algumas contribuições desse autor podem ser vistas na formação de professores, o autor enfatiza o aspecto social do desenvolvimento e da aprendizagem valorizando o papel do professor.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

UNIDADE I:

CARVALHO, D. D. A Psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 51-60, 2002.

COLL, C. S.; MESTRES, M. M.; GOÑI, J. O.; GALLART, I. S. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAGONESI, M. E. M. M. **Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais**. 1997. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

UNIDADE II:

CARVALHO, D. D. A Psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 51-60, 2002.

COLL, C. S.; MESTRES, M. M.; GOÑI, J. O.; GALLART, I. S. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Org.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PILETTI, N. **Psicologia educacional**. São Paulo: Ática, 1984.

RAGONESI, M. E. M. M. **Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais**. 1997. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

UNIDADE III:

CARRARA, K. **Behaviorismo radical: crítica e metacrítica**. Marília: Unesp Marília; São Paulo: Fapesp, 1998.

CARVALHO, D. D. A Psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 51-60, 2002.

CUNHA, M. V. A psicologia da educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, 1998.

CUNHA, M. V. **Psicologia da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUNA, S. V. Contribuições de Skinner para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.) **Psicologia e educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ/Fapesp, 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RUSSO, L. A. B. **Algumas contribuições do sociointeracionismo para se pensar sobre a prática pedagógica na educação especial**. 1994. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1972.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de professores: a contribuição da análise comportamental a partir de uma visão skinneriana de ensino**. 1997. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

UNIDADE IV:

ANDALÓ, C. S. A. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.4, n. 1, p. 43-47, 2001.

BENTO, A. M. O. **Percepção da equipe multidisciplinar frente à função do pedagogo numa escola de educação especial**. 2007. 39 .Monografia de conclusão de curso – Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Bauru, 2007.

BRASIL, LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 04.08.2010>. Acesso em: 02 jul. 2011.

COIMBRA, C. M. B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, pp. 14-16 ano 9, n. 3, 1989.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (1992) **Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil.** Disponível em: <http://pol.org.br/legislacao/pdf/atr_prof_psicologo.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2010.

DENARI, Fátima Elisabeth. **Educação especial e inclusão escolar:** das dimensões teóricas às ações práticas. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 31-39, ago./dez. 2008.

NASCIMENTO, A. B. **O papel do psicólogo escolar:** a visão deste pelos profissionais da educação das escolas estaduais de Pimenta Bueno-RO. Revista Ad Literam, Pimenta Bueno/RO, n. 1, ano I, p. 110-118. ago./dez. 2000. Disponível em: <F:\apostila psicologia da educação\Revista Virtual Partes O papel do psicólogo escolar.mht>. Acesso em: 15 mai. 2010.

TEIXEIRA, P. P. **Psicólogo escolar: esse desconhecido.** n. 2, Curitiba, jul. 2003. Disponível em: <www.utp.br/psico.utp.online>. Acesso em: 05 jul. 2011.

ZURRO, A. M.; FERREROX, P.; BAS, C. S. **A equipa de cuidados de saúde primários:** manual de cuidados primários. Lisboa: Farmapress, 1991.

UNIDADE V:

APA, **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – IV.** Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/dsm/aprendiz.html>>. Acesso em: 03 jul. 2011.

BRAGA, S.S; SCOZ, B. J. L; MUNHOZ, M. L. P. Problemas de aprendizagem e suas relações com a família. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 74, 2007 .

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862007000200006&script=sci_arttext. Acesso em: 05 jul. 2011

CARMO, V. S. **A aprendizagem numa abordagem psicopedagógica**. Artigo elaborado para fins de avaliação parcial na disciplina Estágio Supervisionado em Psicopedagogia Clínica. Curso de Especialização em Psicopedagogia, da Universidade Católica de Goiás. 15 f. GOIÂNIA, 2006. Disponível em: <http://www.cpgls.ucg.br/ArquivosUpload/1/File/CPGLS/IV%20MOSTRA/EDUCAO/A%20Aprendizagem%20numa%20Abordagem%20Psicopedaggica.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2011.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KAPLAN, H.; SADOCK, B. J.; GREBB, J. A. **Compêndio de psiquiatria**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAES, D. N. M. Diagnóstico e Avaliação Psicopedagógica. **Revista de educação do IDEAU**. Getúlio Vargas. v.5 - n.10 – jan-jun. 2010. Disponível em: http://www.ideau.com.br/upload/artigos/art_28.pdf. Acesso em: 3 jul. 2011.

MIRANDA, M. I. **Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da teoria piagetiana**. Araraquara: JM, 2000.

OTTEN, N. S. R. Dificuldade de aprendizagem: o que há por trás disto? **Autoria: Revista de Educação**, ano 3, n. 3. Porto Alegre: 2007.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1981.

ROMERO, J. F. Os atrasos maturativos e as dificuldades de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SILVA, C. Eficácia de um programa de remediação fonológica e leitura em escolares com distúrbio de aprendizagem. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista, Marília, 197 f. 2009.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>. Acesso em 02 jul. 2011.

UNIDADE VI:

ALMEIDA, S. F. C. de. A ética do sujeito no campo educativo. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). **Psicologia escolar**: ética e competências na formação e atuação profissional. São Paulo: Alínea, 2003. p. 179-194.

SOUZA, C. S. **A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia**. 2010. 226 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

TANAMACHI, E. do R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia da educação. In: MEIRA, Maria Eugênia Makikó (Org.). **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

SITE CONSULTADO

Psicologia OnLine. Disponível em: <www.pol.org.br>.