

A Psicopedagogia atuando no âmbito institucional: Diagnóstico na Escola de Educação Infantil

Maria Eliane da Silva

Licenciada em Letras

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Magistério Superior pela Faculdade Bagozzi

Mari Ângela Calderari Oliveira

Psicóloga

Mestre em Educação, Especialista em Psicopedagogia

Professora da PUCPr e de Pós-graduação em cursos da área de Psicologia e Educação

Resumo: O trabalho a seguir trata de uma avaliação diagnóstica, mais especificamente numa escola de educação infantil, já que este tema tem um papel de destaque, consistindo em uma das fases de maior importância na formação do indivíduo. A análise indaga questões e reflexões sobre o funcionamento da aprendizagem da instituição, levando em consideração o olhar psicopedagógico e a visão sistêmica.

Palavras-Chave: Diagnóstico, Instituição, Aprendizagem, Educação Infantil e Psicopedagogia.

A atividade psicopedagógica vem ganhando um espaço de atuação significativo ao longo de sua história como uma área que identifica, diagnostica e intervém no movimento de aprendizagem do homem. Aborda-se o termo movimento de aprendizagem na Psicopedagogia porque esta área concebe seu objeto de estudo, que é o aprender, como algo dinâmico no ser humano e nas suas inter-relações.

Trata-se de uma área do conhecimento interdisciplinar, pois se ocupa da Pedagogia, da Psicologia, da Neuropsicologia, da Sociologia, da Linguística e da Antropologia para ler o fenômeno da aprendizagem. Barbosa (1998) afirma que embora a Psicopedagogia possua em seu nome os termos psicologia e pedagogia, seu significado não está relacionado à junção destas disciplinas, mas está ligado a todas as disciplinas que estudam o processo de aprendizagem. A Psicopedagogia, sem pretender ser a solução de todos os problemas, surge como uma área que busca integrar várias disciplinas, com o objetivo de construir um corpo

teórico que embasa uma atuação eficaz, sem que se divida o sujeito da aprendizagem em vários compartimentos.

O caráter interdisciplinar da Psicopedagogia coloca-a como um campo que teoriza contemporaneamente sobre a questão da aprendizagem, efetivando sua prática na relação de aprendizagem e saberes múltiplos. Não se fundamenta em bagagens conteudistas, mas sim em saberes que disputam prazer, configurando uma relação positiva com a aquisição de conhecimentos.

Essa visão propõe um novo posicionamento diante da estruturação da aprendizagem no contexto escolar. Transpor paradigmas não é tarefa fácil. O enfrentamento de uma nova situação, de um novo fazer, trás medo e insegurança. Portanto, a práxis na educação, no que se refere ao ensinar e aprender, não pode se caracterizar por uma atuação com referências em paradigmas mecanicistas e reducionistas.

A escola de educação infantil constitui o primeiro momento de aprendizagem formal e é nesta fase que se constroem bases para a formação do indivíduo, ou pelo menos, é o que deveria acontecer. É nela que a criança encontra oportunidade de sistematizar aprendizagens que vão funcionar como alicerces de outras aprendizagens que, não mais importantes que as primeiras, estruturam o ser humano, dando-lhe um sentimento de pertença a um grupo social. Essa etapa é de fundamental importância para a aprendizagem no decorrer da vida de qualquer indivíduo.

A Carta Constitucional de 1988 prevê que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. UNESP, 2005.

A atuação da psicopedagogia na escola de Educação Infantil tem o papel de resgatar a responsabilidade dessa escola, sendo mediadora da integração da criança no mundo sistematizado, cultural e simbólico. Há um grande compromisso da psicopedagogia junto as escolas com a ação preventiva, atuando no assessoramento e planejamento pedagógico, colaborando com planos educacionais e sanitários. Nessa ação incluem-se diagnóstico

institucional e propostas de intervenção operacionais. Segundo Bossa, “pensar a escola a luz da Psicopedagogia significa analisar um processo que incluem questões metodológicas, relacionais e sócio-culturais, englobando ponto de vistas de quem ensina e de quem aprende...” (2007:85).

No presente artigo será desenvolvido uma reflexão sobre a avaliação institucional psicopedagógica, que busca a compreensão do funcionamento e das relações com a aprendizagem da instituição educacional aqui representada por uma escola de Educação Infantil.

Quando nos referimos a avaliação psicopedagógica no âmbito institucional, nos referimos a um instrumento conceitual capaz de levar o psicopedagogo “a construir um olhar e uma escuta diferencial, voltada para o ensino/aprendizagem que possibilite o conhecimento de sintomas, a análise dos mesmos e a busca de soluções para os problemas estudados” (Barbosa, 2001:135).

Jorge Visca (1991:32) denomina esse instrumento de Matriz do Pensamento Diagnóstico, sendo que sua prática é orientada por pressupostos que estabelecem a realização do diagnóstico, apoiando-se em axiomas interacionista, estruturalista e construtivistas.

A Matriz do Pensamento Diagnóstico (Barbosa, 2001:135) se caracteriza pelos seguintes aspectos:

- Análise do contexto e leitura do sintoma;
- Explicação de causas que coexistem temporalmente com o sintoma;
- Obstáculos de ordem do conhecimento, de interação, de funcionamento e de estrutura;
- Explicação da origem dos sintomas;
- Análise do distanciamento do fenômeno em relação aos parâmetros considerados aceitáveis;
- Levantamento de hipóteses sobre a configuração futura do fenômeno atual;
- Indicações e encaminhamentos.

Para que se construa essa matriz, Calberg (1998) apresenta os seguintes passos para a prática de uma avaliação diagnóstica institucional.

1. Entrevista para exposição dos motivos: momento de ouvir a queixa da escola;

2. Enquadramento do Processo Diagnóstico: acerto de como e quando serão feitas as sessões para o processo diagnóstico (dias, horários, prazo e lugar de atendimento), além de estabelecer o objetivo do processo e como esse acontecerá;
3. Observação e análise do sintoma – E.O.C.M.E.A. (Entrevista Operativa Centrada no Modelo Ensino Aprendizagem): o objetivo desta entrevista é avaliar e pesquisar a dinâmica (o que o corpo fala) e temática (o que é verbalizado) do grupo para se perceber a modalidade de ensino aprendizagem;
4. Organização do primeiro sistema de hipóteses: com a E.O.C.M.E.A. são levantadas as primeiras hipóteses, e conseqüentemente cria-se o primeiro sistema de hipóteses;
5. Escolhas de instrumentos de investigação: tais instrumentos não são fixos, pois variam a cada caso ou situação e devem servir para confirmar ou não as hipóteses levantadas;
6. Análise dos resultados: análise a partir do Cone invertido, instrumento idealizado por Pichon-Riviére, utilizado por Visca (1987) para medir as mudanças em termos dinâmicos e para avaliar grupos durante a realização de uma tarefa. Segundo Barbosa (2001:162-166), “o nome Cone Invertido deriva de sua representação gráfica que indica, segundo Saidon, citado por Baremlitt (1986), na sua parte superior, os elementos manifestos pelo grupo, em sua parte inferior, as fantasias latentes do grupo”;
7. Segundo sistema de hipóteses: após a confirmação ou não das primeiras hipóteses, configura-se o segundo sistema de hipóteses, que também incitará pesquisas;
8. Pesquisa da história: deve-se levar as problemáticas observadas até este momento e examiná-las de acordo com a história da instituição, o que pode conferir importância tanto à questão pedagógica e/ou administrativa. “A pesquisa da história não se resume ao conhecimento da instituição, de forma geral, e sim se preocupa em centrar seu levantamento no conhecimento da história da problemática, objeto da queixa que originou o diagnóstico, e no conhecimento histórico dos fatores causais que foram base das hipóteses anteriormente” (Barbosa: 2001:168);

9. Terceiro sistema de hipóteses: após o exame dos objetos de pesquisa, as hipóteses serão levantadas novamente. Neste caso, as hipóteses confirmadas (de acordo com os outros sistemas de hipóteses) ou evidenciadas (neste terceiro sistema) transformam-se em hipótese diagnóstica, o que evidencia como o sujeito (instituição) está;
10. Devolutiva e Informe Psicopedagógico: mediante as hipóteses levantadas no terceiro sistema, a devolutiva pode ser formatada. Estas que deverão ser apresentadas à instituição em forma de informativo escrito, além da devolução verbal, que colabora para o esclarecimento de dúvidas. No informe deve constar o objeto de avaliação, como a instituição foi percebida e as sugestões de intervenção.

O diagnóstico psicopedagógico institucional em uma escola de educação infantil, de acordo com os passos acima descritos, teve como ponto de partida a queixa apresentada pelo diretor e pela professora de apoio pedagógico. A queixa dizia respeito às datas comemorativas, já que a comunidade não aceitava a nova proposta pedagógica, que era não trabalhar mais com as datas comemorativas (dias das mães, festa junina, por exemplo). A coordenadora (forma com que a professora de apoio pedagógico se apresentou desde o início) contestou a primeira queixa dizendo que não eram os pais (a comunidade) que não estavam aceitando, mas sim um grupo de professoras, as mais “antigas de casa”.

Iniciou-se o trabalho com a E.O.C.M.E.A. com o grupo de professoras para o levantamento das primeiras hipóteses mediante observação (dos sintomas e causas a-históricas ou sistemática). Cada sujeito investigado, neste caso a instituição, dispõe de uma aprendizagem única. Sua dinâmica de funcionamento não é previsível, pelo menos no primeiro sistema de hipóteses, por isso os instrumentos para análise e observação devem ser escolhidos de acordo com o grupo trabalhado, podendo até mesmo ser criados ou reinventados. “Os instrumentos descritos por Calberg (1998) para serem utilizados num diagnóstico psicopedagógico institucional são observações, entrevistas, provas projetivas psicopedagógica, levantamento estatístico e SDT – Teste do Desenho de Silver (Silver, 1996)” (Calberg apud Barbosa: 2001:159).

Tais hipóteses podem ser ou não confirmadas após a utilização dos instrumentos de pesquisas. Após análise dos dados obtidos na E.O.C.M.E.A. foram levantadas hipóteses, das quais algumas são citadas a seguir:

Conhecimento: modelo de aprendizagem tradicional; dependência da coordenadora, por parte das professoras, para agir; comunicação oral (imposição da coordenadora com as professoras). Integração: não ocorre. Funcionamento: medo de agir. Estrutura: as professoras pareciam não entender a proposta pedagógica.

Todos os apontamentos acima foram observados quando da aplicação da seguinte consigna: “Como hoje é dia internacional da mulher, retratem esse dia com a utilização destes materiais”. Nota-se que por meio desta atividade, muitas hipóteses foram levantadas, já que a aprendizagem deste grupo ficou à mostra.

Após investigação (todas as linhas de pesquisa utilizadas), notou-se que as professoras tinham medo de mostrar o que sabiam e muitas estavam escondidas na educação infantil (sem atualização), além disso, a coordenação não partia da aprendizagem que as professoras traziam, colocava seu modo de pensar, sem ouvir.

Quanto à interação, notou-se um choque de ideologias, pois ficou clara a dificuldade de lidar com as diferenças. A aprendizagem em toda a instituição se mostrou como algo superficial e focada no modelo tradicional. A dicotomia entre teoria e prática estava bem presente. Havia um descontentamento por parte de um grupo de professoras, as quais transferiam este descontentamento para os alunos e pais.

A estrutura da escola, não somente no campo pedagógico (professoras, coordenadora e diretor), mas em toda sua estrutura de funcionamento, estava dividida, o que havia demonstrado os dados obtidos nas entrevistas com funcionários e pais da escola.

Com o terceiro sistema de hipóteses foi possível ter um quadro de como a instituição se apresentava. Mesmo não elucidando todos os pontos ou hipóteses levantadas e suas linhas de pesquisa aqui, percebe-se o quanto uma avaliação diagnóstica ajuda a enxergar a instituição como ela está no momento da análise.

Um instrumento de total relevância neste trabalho, mencionado anteriormente em análise dos resultados, denominado por Pichón Riviere de Cone Invertido, consistiu em um objeto de observação que apresenta seis vetores essenciais para o resultado final do diagnóstico. Do lado esquerdo do cone: pertença, cooperação e pertinência; do lado direito: comunicação, aprendizagem e tele. Para cada linha de pesquisa aplicada, faz-se a análise do

cone, relacionando os vetores da esquerda (que são quantitativos) com os da direita (que são qualitativos) e o resultado desta análise tornará possível traçar a modalidade de funcionamento do grupo e, conseqüentemente, da instituição.

No estudo feito, a pertença que indica como os indivíduos se sentem no grupo indicou que alguns profissionais (professoras e merendeiras) mais “antigos de casa” estão distantes do grupo. Seguem a proposta da instituição superficialmente. Muitos não se sentem parte do grupo, o que prejudica a cooperação, já que por não se sentirem parte do grupo, não cooperam também. A cooperação que está relacionada à cooperação dos indivíduos no grupo não havia realmente, por causa da pertença descrita anteriormente. A pertinência que se refere ao cumprimento de tarefas não acontecia, o grupo não estava funcionando como uma unidade, havia falta de uma unidade pedagógica. A comunicação mostrava que as professoras em relação à coordenadora tinham uma comunicação oral, ou seja, as professoras acatavam o que era dito sem argumentar (só tinham o trabalho de receber a informação). Os alunos em relação às professoras indicavam uma comunicação genital (comunicação onde existe dois pólos – há diálogo) e fálica (as professoras eram as líderes, os alunos apenas obedeciam), havia divisão de posturas entre as professoras. A fálica se apresentava como a comunicação predominante em relação à coordenadora com o diretor e professoras (ela dava as ordens). A coordenadora apresentava uma postura tradicionalista por mais que pregasse o construtivismo e sócio-interacionismo. Como este papel era desempenhado por ela há pouco tempo, sentiu necessidade de mudança imediata e como o grupo se apresentava com uma postura submissa, esta teve de assumir as “rédeas”. A aprendizagem implica como são realizadas as tarefas e percebeu-se que predominava o tradicionalismo, pois os educadores (as) repetiam o modelo pelo qual foram ensinados (as). “O professor tradicional apresenta o conteúdo para seus alunos, como pronto e acabado. Busca repassar e transmitir as informações de maneira que os alunos possam repetir e reproduzir o modelo proposto” (Behrens: 2005:42).

A Tele, a relação entre os indivíduos, a relação entre a tarefa por exemplo, indicava um envolvimento, porém truncado, faltava uma unidade, como mencionado anteriormente. Nota-se nesta análise que um vetor está relacionado e por isso interfere no outro. Quando um fator não está bom, este coopera para que os outros também não funcionem efetivamente.

Conforme informe psicopedagógico, foi possível mostrar ao diretor e à coordenadora como estava a aprendizagem da instituição e sugerir propostas de intervenção para que a aprendizagem progredisse juntamente com seus membros. Nota-se que o temo utilizado é

“como estava a aprendizagem”, uma vez que a instituição avaliada se apresentou como estava no momento da avaliação e não como era, pois desde o momento da avaliação até o presente momento, o grupo pode ter sofrido mudanças.

Um das tarefas árduas é justamente passar tais informações aos membros responsáveis pela escola, mostrar qual era o quadro. O diretor recebeu bem o informe e as orientações, além de concordar com o que foi apresentado. Já por parte da coordenadora, houve uma postura defensiva, pois todas as intervenções indicadas, segundo ela, já estavam sendo feitas, o que não conferia com investigações anteriores. É notável que o profissional mais citado neste trabalho foi a coordenadora e isso, não foi ao caso, pois em todos os momentos ela se fez presente, muitas vezes até não respeitando a hierarquia. Não desempenhava atitude operativa, pois não abria espaço para que o outro se mostrasse. O diretor, mesmo discordando de suas colocações (da coordenadora) desde o primeiro dia de avaliação, se inibia após divergência desta.

Ser operativo consiste em tarefa árdua, pois não significa impor ou deixar por conta do outro, mas sim provocar no outro a ação. Barbosa (2001:187-190) ressalta que na atitude operativa, os indivíduos devem ser movidos para solucionar um problema e assim alcançarem objetivos. Deixa claro também que a comunicação é essencial para que todos estejam envolvidos e que ainda há necessidade de haver clareza do todo. “A dimensão que se pretende com uma perspectiva sistêmica ou holística é que o homem recupere a visão do todo. Que se sinta pleno, vivendo dentro da sociedade como um cidadão do mundo e como um ser isolado em sua própria individualidade.” (Behrens, 2005:58)

Ao perceber que o grupo estava parado e precisava de mudanças em caráter de urgência, a coordenadora tomou a responsabilidade toda para si, não proporcionando a oportunidade de autoria. Ao final da devolutiva, disse ainda que, a dicotomia citada é fato na maioria das instituições, o que demonstrou mais uma vez sua postura defensiva. Barbosa (1999:49) afirma: “a atitude operativa do Psicopedagogo, consiste em criar, manter a comunicação para que os envolvidos possam se desenvolver, progressivamente, a ponto de poderem se aproximar da tarefa e realiza-la”.

As conclusões aqui relatadas só foram possível graças à avaliação diagnóstica na instituição; a sua importância não está somente em “fotografar” a instituição, mas também levantar outras questões para a reflexão do aprender e ensinar, que deveriam andar juntos.

É possível haver um trabalho educacional sem a coesão do grupo? Haverá aprendizagem efetiva sem a unidade escolar?

Por meio deste trabalho, nota-se o quanto à prática e a teoria andam separadas e esta dicotomia instiga a desconexão do grupo, seja no quesito professoras e coordenadora, seja entre as próprias professoras, entre pais e professoras, alunos e professoras. Como foi citado anteriormente, esta divisão passa de dentro para fora, o que gera o não amadurecimento do trabalho e da aprendizagem na instituição.

Behrens propõe um novo paradigma, no qual a relação significativa entre o ensinar e o aprender e, entre o professor e aluno se estabeleça. Também salienta a autonomia do pensar e conseqüentemente, a autonomia pedagógica, que leva em consideração a união real e permanente da prática e teoria. “As duas visões (teoria e prática) se complementam, se interconectam, se aproximam e buscam provocar a visão do todo. Neste processo de inter-relação, a teoria se constrói na prática e a prática se constrói na teoria.” (Behrens, 2005:67)

Há realmente a necessidade de aproximar estas duas visões, no entanto, apesar dos avanços na educação e na história, a escola vem ao longo de sua trajetória repetindo antigas práticas, por isso se faz necessário o refletir sobre como educar. Não negligenciar o que se aprendeu, mas agregar o novo, já que isso se faz indispensável. “O desafio que se impõe é a transposição de um paradigma conservador que caracterizou as organizações familiares, religiosas e educativas nos últimos séculos, em busca de um novo paradigma, que venha proporcionar a renovação das atitudes, valores e crenças exigidas no final do século XX.” (Behrens, 2005:39)

Todo trabalho de avaliação psicopedagógica deve ser movido pela observação e para concluí-lo, não se pode em nenhum momento agregar juízo de valor. A neutralidade é a grande arma para conclusão de um trabalho como este. No entanto, não consiste tarefa fácil.

O exercício de observar e não supor, de não agregar conceitos de certo e errado e de aprender a não partir do referencial de si próprio, ajuda a perceber e entender o momento do outro.

Para se chegar a um diagnóstico é crucial entender as relações na instituição e falar dessas relações sem entender o conceito de grupo não seria possível, pois para entender este conceito, a visão sistêmica é absolutamente necessária. Somente por meio dela é que se pode entender o conceito de grupo e vice-versa. “De acordo com o princípio da globalidade, um dos pressupostos básicos da teoria sistêmica, toda e qualquer parte de um sistema está

relacionado de tal modo com as demais partes, que, qualquer mudança em alguma delas, provocará mudanças nas demais e conseqüentemente no sistema total.” (Polity, 2004:164)

É preciso conceber a realidade como inteira e tratar os problemas individuais em relação ao contexto em que são produzidos, além de compreender sua natureza interativa. Sendo assim, o ensino aprofunda a relação consigo mesmo, com a família e com a sociedade.

Com a avaliação diagnóstica é possível entender o dinamismo da interação na instituição, cujas questões de aprendizagem emergem neste dinamismo, para impedir que a inércia ocorra ou que se propague entre os indivíduos envolvidos, fazendo com que estes desenvolvam a habilidade de “como pensar” instigando a “capacidade de ensinar dos professores” e a “capacidade de aprender dos alunos”.

Desta maneira, esta capacidade se transformará em algo cíclico. O principal papel deste especialista é integrar os agentes da instituição para que haja desenvolvimento mútuo, proporcionando melhoras no que diz respeito ao afetivo, cognitivo e social, o que acarretará para o indivíduo um modo melhor para se viver em sociedade.

Referências Bibliográficas

BEHRENS, Marilda Aparecida. “Paradigmas Conservadores: A reprodução do conhecimento; Os paradigmas inovadores: A produção do conhecimento”. In: BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 2005. P. 39-71.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A Mulher Escondida na Professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Trad.: Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FERNÁNDEZ, Alicia. *O Saber em Jogo: a psicopedagogia propiciando autorias*. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MORETTO, Vasco Pedro. *Construtivismo: a produção do conhecimento em aula*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&a, 2003.

POLITY, Elizabeth. *Ensinando a Ensinar: educação com afeto*. 2 ed. rev. São Paulo: Vetor, 2003.

POLITY, Elizabeth (org). *Psicopedagogia: um enfoque sistêmico*. São Paulo: Vetor Editora Psico Pedagógica Ltda., 2004.

VISCA, Jorge. *Psicopedagogia: novas contribuições*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

Conferência proferida no II congresso Brasileiro de Psicopedagogia e V Encontro de Psicopedagogos – *A Práxis Psicopedagógica Brasileira*. São Paulo, 12 de junho de 1992, promovido pela Associação Brasileira de Psicopedagogia.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.