

Psicopedagogia escolar e avaliação: Os resultados de uma pesquisa-ação

Educational psychopedagogy and assessment: The results of an action research study

Elenice de Souza¹; Maria Lídia Sica Szymanski²; Elissiane Aparecida Zen do Amaral³

DOI: 10.51207/2179-4057.20260040

Resumo

Apresenta-se, neste artigo, uma pesquisa-ação realizada em 2018 com 16 escolas da rede municipal de ensino de Toledo - PR. O objetivo foi investigar se as Avaliações Psicopedagógicas, realizadas pelo Serviço de Psicopedagogia, que integra as equipes pedagógicas de todas as escolas da rede municipal, contribuem para a proposição de práticas docentes capazes de atender às necessidades educacionais dos estudantes com atraso na aprendizagem escolar. Foram analisadas respostas obtidas a partir de questionários aplicados presencialmente a 239 docentes (12% do total de professores da rede de ensino). Os resultados revelaram que 58% dos professores indicaram que apenas tomaram conhecimento formalmente do resultado do processo avaliativo, possibilitando inferir que, nos moldes em que ocorre, essa avaliação pouco tem contribuído para o processo pedagógico. Observou-se também que a ênfase da Avaliação Psicopedagógica está na etiologia do déficit e não no estudo das vias preferenciais para o acesso e domínio dos conhecimentos científicos. Com base nos dados, refletiu-se sobre a relevância de uma Avaliação Psicopedagógica apoiada nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, de forma a contribuir para uma Educação promotora de desenvolvimento humano para a formação de uma sociedade DE todos e PARA todos.

Unitermos: Psicopedagogia. Processos de Ensino e Aprendizagem. Psicologia Histórico-Cultural. Educação Inclusiva.

Summary

This paper presents the results of an action research study conducted in 2018 with sixteen schools in the Toledo, Paraná, municipal school system. The objective was to investigate whether Psychopedagogical Assessments conducted by the Psychopedagogy Service, which is part of the teaching staff at all schools in the system, contribute to teaching practices that meet the educational needs of students with learning delays. We analyzed responses from 239 teachers (12% of the total) who completed in-person questionnaires. The results revealed that 58% of teachers reported being only formally informed of the assessment results, suggesting that this assessment contributes little to the pedagogical process in its current form. Additionally, we observed that the Psychopedagogical Assessment emphasizes the etiology of the deficit rather than the study of preferred pathways for accessing and mastering scientific knowledge. Based on the data, we reflected on the relevance of a psychopedagogical assessment grounded in Historical-Cultural Theory to contribute to education that promotes human development and the formation of a society of and for all.

Keywords: Psychopedagogy. Teaching and Learning Processes. Historical-Cultural Psychology. Inclusive Education.

Trabalho realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, PR, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Elenice de Souza - Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel, Cascavel, PR, Brasil. **2.** Maria Lídia Sica Szymanski - Pós-Doutora em Psicologia Desenvolvimento Humano e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Mestra em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP); Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP) e Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Tuiuti; Docente Associada e Pesquisadora do Mestrado/Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, PR, Brasil. **3.** Elissiane Aparecida Zen do Amaral - Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel, PR; Professora no Curso de Educação Especial Inclusiva da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Toledo, PR; Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz, Cascavel, PR, Brasil.

Introdução

No âmbito do processo educativo, a avaliação assume um papel fundamental, pois possibilita analisar e readequar continuamente esse percurso. Ao avaliar, a escola obtém elementos que favorecem o cumprimento de sua função: atender às necessidades educacionais dos estudantes e promover o avanço em seu desenvolvimento.

A rede municipal de ensino de Toledo - PR, lócus desta pesquisa, conta com o Serviço de Psicopedagogia em 31 das suas 36 escolas, na maioria delas desde 2003. Grande parte da carga horária desses profissionais é absorvida pelo processo de avaliação dos alunos encaminhados pelos professores do ensino comum e pela consequente elaboração de um minucioso Relatório Individual de Avaliação Psicopedagógica, dirigido ao professor. Nesse processo, muitas vezes posteriormente, os estudantes são encaminhados para o serviço de psicologia ou para profissionais da área da Saúde com o intuito de complementar a avaliação ou obter explicações que justifiquem e expliquem o desempenho escolar.

Na rede municipal de ensino de Toledo - PR, ao longo do ano de 2017, após avaliação do psicopedagogo, foram encaminhados a essa segunda etapa da avaliação, que correspondia à aplicação de testes formais de avaliação de quociente intelectual, 65 alunos, por apresentarem atraso no processo de aprendizagem. Desses, 16 obtiveram escores intelectuais inferiores à média esperada, considerando-se a relação idade e série. Os demais (49 estudantes) evidenciaram dificuldades de aprendizagem, sem indicativo de deficiência intelectual.

Salientamos que esses números não correspondem ao total de alunos encaminhados para Avaliação Psicopedagógica, mas se referem àqueles que, após essa avaliação, tiveram suspeita de deficiência intelectual. Em vista disso, inferimos que o número de alunos submetidos à Avaliação Psicopedagógica é expressivamente superior ao de encaminhados para Avaliação Psicológica. Esses dados sublinham o quanto o Serviço de Psicopedagogia Escolar é demandado e absorvido por essas avaliações.

Além disso, a prática de avaliação e revisão dos relatórios de Avaliação Psicopedagógica desenvolvida ao longo de seis anos nos permite afirmar que

há uma tendência do Serviço de Psicopedagogia a buscar, no aluno, a razão de suas dificuldades, evidenciando transtornos ou déficits cognitivos. Reconhecemos, diante disso, a pertinência de realizar uma pesquisa para compreender em que medida a Avaliação Psicopedagógica, tal como vinha ocorrendo, contribuía para a qualidade do processo de escolarização dessas crianças. Embora houvesse dados empíricos suficientes para refletir sobre essa questão, se considerada a atividade cotidiana de revisão dos relatórios de Avaliação Psicopedagógica no contexto escolar, dada a sua importância, entendemos que seria oportuno estudar esse objeto em uma pesquisa-ação coletiva, haja vista que o próprio processo já seria transformador.

Assim, neste artigo, relatamos a realização dessa pesquisa-ação, conduzida com o objetivo de compreender os usos que os professores faziam das avaliações a eles encaminhadas pelos psicopedagogos e a relação desse processo com os postulados da Teoria Histórico-Cultural (THC), conforme orientam os fundamentos psicológicos da Proposta Pedagógica Curricular para os municípios que compõem a região Oeste do Paraná (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná [AMOP], 2020).

Este texto encontra-se organizado em cinco seções, sendo a primeira esta introdução. Na segunda seção, descrevemos as etapas da pesquisa. Na terceira seção, apresentamos e analisamos os resultados. Na quarta seção, discutimos os fundamentos da THC que podem lançar luz à concepção de um processo avaliativo na área da Psicopedagogia. E na quinta seção, tecemos as considerações finais.

Método

Descrição do processo de Avaliação Psicopedagógica

A Avaliação Psicopedagógica Educacional ou no Contexto Escolar, utilizada na rede municipal de Toledo - PR, está expressa em um documento completo, que, além de constar dados de entrevista de anamnese e vida escolar do sujeito avaliado, traz resultados obtidos durante os atendimentos — referentes às áreas cognitiva, socioafetiva, visomotora, psicomotora, imagem corporal, praxia global,

lateralidade, organização e orientação espacial — pelo profissional especialista em psicopedagogia. Por meio da Avaliação Psicopedagógica, é possível “compreender, identificar, cuidadosa e profundamente, como ocorre o processo de aprendizagem do sujeito. O que ele aprende? O que não aprende? Quais são as condições para ele aprender? Com que recursos internos opera?” (Toledo, 2024, p. 32).

Para realizar seu trabalho, é disponibilizado ao professor psicopedagogo, por meio de um site mantido pela Secretaria Municipal da Educação, um conjunto de recursos práticos a serem utilizados no processo avaliativo, tais como:

- Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem;
- ✓ Sessão Lúdica ou Observação Lúdica;
- ✓ Provas Operatórias;
- ✓ Provas Projetivas Psicopedagógicas;
- ✓ Provas Pedagógicas;
- ✓ Anamnese;
- ✓ Entrevista com a Escola; e
- ✓ Provas e testes complementares.

Enfatizamos que não há um modelo pronto e acabado para a Avaliação Psicopedagógica. Os recursos são disponibilizados ao profissional, e é ele quem fará as suas escolhas com base em sua compreensão e em seus propósitos. Uma vez identificada alguma dificuldade mais expressiva, o estudante é encaminhado ao Serviço de Psicologia da Secretaria Municipal da Educação para completar o processo avaliativo, com a aplicação da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC IV). Findado esse processo, realiza-se a devolutiva para a família e para a escola, procede-se aos encaminhamentos cabíveis.

Já nas primeiras décadas do século XX, Vigotski (2022) advertia:

A pedologia tem andado por um caminho da cópia direta de outras ciências, ao substituir o diagnóstico pedológico pelo diagnóstico médico, ou pela via da simples observação do meio natural; pelo caminho do relato, no diagnóstico, com outras palavras, do mesmo que continham as queixas dos pais, no melhor dos exemplos, informando aos pais e pedagogos dados não elaborados dos diferentes procedimentos técnicos da investigação. (p. 365)

Refletir sobre essa advertência ainda é pertinente, pois o uso dos recursos para a avaliação definirá a sua finalidade. Os instrumentos estão a serviço de um propósito, seja para indicar caminhos para o ensino, seja para ratificar as queixas escolares e/ou familiares. Essa questão remete a esta investigação, guiada pela seguinte pergunta: Como os relatórios relativos à Avaliação Psicopedagógica praticada pelo psicopedagogo escolar estão sendo utilizados na rede municipal de Toledo – PR?

A pesquisa de campo

Esta é uma pesquisa-ação, definida por Kemmis e McTaggart (1988) como uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa. (p. 67)

A pesquisa foi conduzida a partir da aplicação de três questionários: um destinado aos coordenadores, outro aos professores e um terceiro ao professor psicopedagogo da escola. Considerando a finalidade estabelecida neste artigo, a saber, investigar as contribuições trazidas pelo processo avaliativo ao professor da classe comum, analisamos os questionários respondidos pelos professores da rede municipal de ensino de Toledo – PR e que recebiam as avaliações psicopedagógicas dos alunos por eles encaminhados.

Os docentes participantes atuavam do 1º ao 4º anos do Ensino Fundamental, eram efetivos na carreira, tinham entre 28 e 55 anos, todos com curso superior e no mínimo uma especialização na área da Educação. A experiência profissional no magistério variava entre oito e 20 anos, dedicados à educação pública, em escolas que contavam com o Serviço de Psicopedagogia Escolar.

Para organizar o processo de coleta dos dados, em um primeiro momento, a proposta foi apresentada para uma comissão composta por três professores psicopedagogos que atuavam na coordenação

do Serviço de Psicopedagogia da Secretaria Municipal de Educação de Toledo - PR e duas professoras psicopedagogas que atuavam em escolas, dando início à discussão detalhada do planejamento da operacionalização da pesquisa e à elaboração dos questionários.

No segundo momento, a proposta foi compartilhada com todos os psicopedagogos das escolas da rede municipal, quando se formalizou o convite para participarem ativamente do processo de aplicação e de tabulação dos dados. Das 31 escolas da rede que contavam com o Serviço de Psicopedagogia em seus quadros, 16 aceitaram, representando 51% das escolas. A partir disso, os psicopedagogos reuniram-se quinzenalmente até a finalização do processo de tabulação, em um processo que se estendeu por aproximadamente três meses.

Cada professor psicopedagogo responsabilizou-se por enviar os questionários aos professores de sua escola, recebê-los e levá-los impressos na data da reunião para o início da tabulação. Finalizada a organização dos dados, a atividade de análise dos resultados voltou a ser realizada pela comissão organizadora inicial, composta pelos cinco membros já citados.

Foram enviados 482 questionários, o que compreendia 100% dos profissionais das escolas que aderiram à pesquisa, contudo, retornaram para análise 239 questionários, correspondendo a 49,5%, dos professores das escolas pesquisadas e a 12% do total de professores da rede municipal de educação de Toledo - PR.

A primeira tarefa consistiu em discutir, com o grupo envolvido, os fundamentos teóricos que regem a ação das redes escolares municipais, os quais deveriam nortear a análise dos resultados. Compreender como se chegou a um dado resultado requer, necessariamente, a disponibilização de conhecimentos científicos com os quais dialogar. Ou seja, para analisar o que conduziu ao resultado da pesquisa, é preciso dispor de recursos teóricos e práticos para desvelar a realidade aparente: o que está sendo feito, como e por que, implicando a busca das razões que conduzem a escola a um saber, saber fazer, saber o porquê se faz o que se faz e saber no que esse fazer resulta.

As respostas a essas questões podem ser diferentes a depender das bases teóricas em que forem analisadas. Por essa razão, a partir da Proposta Curricular que rege a educação municipal, foram estudados os capítulos denominados Pressupostos Psicológicos (AMOP, 2020, pp. 14-31) e Educação Inclusiva (AMOP, 2020, pp. 33-53), os quais se fundamentam na Psicologia Histórico-Cultural. Como a referida Proposta Curricular não contemplava uma fundamentação específica para a prática psicopedagógica escolar, consideramos pertinente apoiar o trabalho de análise das respostas docentes no documento que norteia a área da Educação como um todo. No trabalho conduzido pela comissão, cada membro ficava responsável por uma parte do conteúdo, que era apresentado e discutido com o grupo.

Realizada essa tarefa, a comissão passou à análise dos resultados por meio de um trabalho que exigiu bastante esforço em função do número de sujeitos da pesquisa. Das 10 questões aplicadas aos professores, sete eram de múltipla escolha, duas abertas e uma semiaberta, implicando argumentação. Eram abertas as questões 1, 4 e 8. A questão 1 indagava sobre participação do professor no processo de Avaliação Psicopedagógica dos seus alunos. A questão 4 perguntava se o resultado da Avaliação Psicopedagógica contribuía com elementos para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e solicitava justificativas para a resposta. E a Questão 8 referia-se ao envolvimento da escola com os alunos com necessidades educacionais especiais. As demais perguntas eram de assinalar sim ou não ou com alternativas fechadas.

Inicialmente, procedeu-se à análise quantitativa das 239 respostas dos docentes. Estabeleceram-se categorias para as respostas abertas, agrupadas por similaridades e divergências, utilizando-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2015) a fim de possibilitar uma análise quantitativa que subsidiasse a análise qualitativa. Na próxima seção, apresentamos a síntese constituída por essa análise quantiquantitativa.

Resultados

Quanto à **participação do professor no processo de Avaliação Psicopedagógica de seus alunos**, 31% afirmaram ter contribuído com informações sobre o aluno durante o processo avaliativo, 28% apenas preencheram o protocolo de encaminhamento sem qualquer participação posterior, 28% não responderam a essa questão e 12% afirmaram não ter participado. Esses dados revelam, ainda que pareça uma suspeita quanto à qualidade e à natureza do envolvimento no processo avaliativo dos que contribuíram com informações, que 40% assumiram sua omissão nesse processo, demonstrando a ausência de contribuição dos professores na Avaliação Psicopedagógica discente.

A **devolutiva do processo de Avaliação Psicopedagógica** poderia ocorrer a partir da entrega do documento pelo psicopedagogo, pela conversação com orientações ou apenas recolhimento da assinatura de ciência do professor. A análise dessa questão permitiu inferir que é preciso aprofundar e expandir essa discussão com os psicopedagogos da rede. Mesmo que 51% dos professores entrevistados tenham afirmado que receberam o relatório acompanhado de orientações orais, 49% afirmaram ter apenas recebido ou assinado o relatório final, apontando para a falta de discussão sobre o resultado da Avaliação Psicopedagógica.

Investigamos, a seguir, como foi o **contato do professor com o relatório final**. Havia na questão duas alternativas, uma apontando para um contato formal, a título de conhecimento, e outra indicando que o relatório foi usado para análise e levantamento das necessidades educacionais do aluno. Essa pergunta, de absoluta relevância, considerando os propósitos desta pesquisa, desvelou uma importante discrepância, sobretudo quando contraposta à questão anterior e às subsequentes. O intuito era avaliar as contribuições do relatório para o ensino dos estudantes em atraso na aprendizagem, entretanto, 58% dos professores indicaram que seu contato com o relatório foi formal, isto é, apenas tomaram conhecimento do resultado do processo avaliativo, e 42% afirmaram que fazem uso do relatório para fins de análise e levantamento das necessidades educacionais dos alunos.

Tais dados denotam que, para a maioria dos professores entrevistados, a Avaliação Psicopedagógica não tem contribuído com a ação didática em sala de aula, seja por não fazer uso das informações contidas no relatório, seja por não reconhecer as possíveis contribuições nele contidas, seja porque o relatório não contém dados relevantes para o professor compreender as necessidades dos estudantes ou, ainda, por falta de informação acerca da importância de proceder à análise desse documento. Em qualquer das hipóteses, reconhecemos que é preciso investir sistematicamente em discussões e aprofundamento teórico acerca das concepções que sustentam a prática da Avaliação Psicopedagógica com os professores psicopedagogos, em especial, e com os professores, em geral.

Outro ponto de reflexão, para o qual as respostas docentes forneceram importantes elementos, referiu-se às contribuições do processo avaliativo para a compreensão da aprendizagem do aluno. Ainda que 68% dos professores afirmassem que o processo avaliativo contribui para a aprendizagem do estudante, 58% dos docentes responderam não fazer uso efetivo do resultado da avaliação para fins didáticos e 32% afirmaram que não contribui ou não responderam, ratificando a contradição já assinalada. Essa incongruência acentua-se quando se constata, nas questões em que se solicitava somente o assinalar de alternativas, que 80% dos professores questionados afirmaram que a avaliação contribui para a recondução da ação didática, 76% consideraram que o processo de Avaliação Psicopedagógica favoreceu a aprendizagem dos alunos e 74% indicaram que se sentem apoiados pelo processo avaliativo. Entretanto, indagamos a que apoio se referem. Como um relatório do qual apenas se tomou ciência pode contribuir para a recondução dos processos de ensino, indicando adaptações e mediações adequadas?

Uma possibilidade de compreensão dessa incoerência seria o professor sentir-se apoiado, na medida em que as dificuldades apontadas nos alunos justifiquem os seus resultados acadêmicos, possibilitando ao docente minimizar a sua responsabilidade na condução do processo pedagógico,

gerando-lhe, por conseguinte, maior tranquilidade. Ademais, sublinhamos que a contradição observada pode ter sido favorecida pelo caráter das perguntas, somente as alternativas *sim* ou *não*, sem a solicitação de justificativas.

Em outra questão, 45% dos professores afirmaram haver um bom nível de **envolvimento entre a escola e os alunos com necessidades educacionais especiais**, uma vez que a escola tem buscado alternativas de inserção efetiva desses discentes, especialmente nos Pré-Conselhos, nos Conselhos de Classe e nas Reflexões Pedagógicas, momentos de discussão coletiva previstos em calendário. Todavia, 55% apresentaram considerações discordantes: falta de apoio e suporte da mantenedora, falta de domínio teórico e prático por parte do corpo docente, ausência de horários para discussão e estudo, o que dificulta a definição de práticas que respondam às necessidades dos estudantes. Esses aspectos negativos têm sido apontados em outras pesquisas, como Prause (2020) e Teixeira (2021).

Quanto à **contribuição do Relatório de Avaliação Psicopedagógica para o processo docente**, 33% dos professores assinalaram a alternativa “para explicar as causas das dificuldades de aprendizagem”, na medida em que o relatório indica Transtornos Específicos de Aprendizagem, e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, ou ainda aponta causas ambientais e emocionais. Notamos que a ênfase está mais na etiologia do déficit do que no estudo das vias preferenciais para o acesso e domínio dos conhecimentos científicos. Para 49% dos professores, a contribuição está na indicação de recursos a serem utilizados no processo pedagógico.

As respostas dos docentes aludem à necessidade de discussões coletivas que permitam ampliar a compreensão quanto à função do psicopedagogo escolar. Mesmo que a maioria tenha valorizado a sugestão de recursos pedagógicos no relatório relativo à Avaliação Psicopedagógica, um índice expressivo referiu-se à explicitação de diagnósticos, o que favorece a rotulação dos alunos e pouco contribui para o enfrentamento das dificuldades tanto do aluno quando do professor. Sublinhamos também que muitos professores não opinaram nessa questão.

A mesma tendência pode ser observada com relação à contribuição da avaliação do coeficiente intelectual por meio do WISC IV, realizada pelo psicólogo da Secretaria Municipal de Educação. Nessa questão, os professores participantes deveriam escolher entre duas alternativas: 47% dos entrevistados assinalaram que o relatório contribui para explicar as causas das dificuldades do estudante, 41% optaram pela alternativa referente à indicação de intervenções adequadas e 12% preferiram não responder.

Não desmerecemos o valor do reconhecimento da etiologia do déficit, mas entendemos que a contribuição imprescindível da avaliação do coeficiente intelectual está em orientar quanto às mediações adequadas e às adaptações necessárias a serem feitas pelo professor para que o estudante avance no processo de aquisição do conhecimento.

Diante das respostas analisadas, concluímos que, na visão dos professores regentes, o Serviço de Psicopedagogia colabora para a qualidade de ensino da rede municipal. Contudo, as contradições reveladas indicam a necessidade de se investir em programas de formação continuada baseados na Teoria Histórico-Cultural no que tange às concepções de aprendizagem e desenvolvimento, bem como ao processo de constituição da subjetividade, fornecendo subsídio para a própria redefinição do papel do psicopedagogo escolar.

Discussão

Serviço de Psicopedagogia e educação inclusiva: Considerações a partir da pesquisa

Os dados da pesquisa, expostos na seção anterior, denotam que, apesar de o município ter uma proposta para o Serviço de Psicopedagogia e uma Deliberação específica emitida pelo Conselho Municipal de Educação, existem muitas fragilidades no que concerne ao propósito da existência desse serviço nas escolas da rede, uma vez que as respostas docentes revelam inconsistências e contradições.

Diante disso, consideramos legítimo problematizar a atuação psicopedagógica, cujas bases e recursos práticos conduzem-nos a pensar que a investigação das razões e das origens das dificuldades

de aprendizagem centra-se no próprio sujeito, por serem entendidas como inerentes à sua constituição biológica, em razão de déficits, de transtornos e/ou de deficiências.

Reconhecemos que a atuação psicopedagógica contribui para o processo de aprendizagem, na medida em que fornece elementos que explicitem as necessidades educacionais dos estudantes para a organização do processo pedagógico, tal como afirmado pela THC, que orienta as concepções educacionais na Proposta Pedagógica Curricular adotada na região. Nessa perspectiva,

Ao tratar das deficiências, é preciso recuperar a defesa de Vigotski (1997), segundo o qual o aluno com deficiência se apropria do conhecimento por vias diferenciadas e acesso a dispositivos que proporcionam a aprendizagem e o desenvolvimento, os quais não interfiram na complexidade do saber sistematizado, ou seja, não diminua o seu valor social, frente à função da escola, que é de trabalhar com esse saber. (AMOP, 2020, p. 97)

Trata-se de uma concepção adotada para se pensar o ensino de estudantes com deficiência que se estende aos sujeitos em atraso nas aprendizagens escolares, uma vez que são o público do Serviço de Psicopedagogia na rede municipal de ensino. Como propõe a THC, a razão do atraso na aprendizagem está mais no âmbito social do que no próprio sujeito, já que todas as capacidades intelectivas tipicamente humanas se desenvolvem primeiro no plano coletivo, para depois se internalizarem no individual: o percurso é, desse modo, do interpessoal para o intrapessoal.

Assim sendo, investigar o desempenho do sujeito, deixando de lado as condições necessárias para que ele avance em seu processo de aprendizagem, pouco contribuirá para a atuação da escola e da família. Para que haja efetiva transformação, é fundamental que sejam fornecidas recomendações práticas e explicações capazes de sustentar e amparar as escolhas didático-pedagógicas do professor, o que seria mais promissor e coerente com a necessidade de indicar caminhos que assegurem o ensino desses estudantes.

A Proposta Pedagógica Curricular utilizada no município de Toledo - PR é bastante clara ao tratar das bases teóricas que devem orientar as ações da Educação Especial Inclusiva:

Os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Especial Inclusiva buscam responder aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo que na Educação Especial, especialmente, ainda há um longo percurso a ser trilhado rumo a essa compreensão nas práticas cotidianas, nos diversos espaços educativos, sobretudo, nas práticas educativas desenvolvidas nas instituições escolares. (AMOP, 2020, p. 91)

É necessário entender que a Psicopedagogia não é um serviço da Educação Especial, mas atua diretamente na Avaliação Pedagógica dos estudantes em atraso na aprendizagem escolar. Em muitos casos, esses estudantes passam a integrar o público da Educação Especial após concluído o processo avaliativo pelo Serviço de Psicologia da Secretaria Municipal da Educação, além de ser um serviço disponível no ambiente escolar. Dessa forma, na prática avaliativa, as considerações pedagógicas constantes nos relatórios precisam estar em consonância com os postulados da Educação Especial.

Muitas são as produções e trabalhos que explicam o desenvolvimento infantil a partir dos postulados da THC, assim como inúmeras reflexões sobre os processos avaliativos. De acordo com Barroco e Leonardo (2016),

O fato de se identificar aquilo que já é de domínio do sujeito está longe de esgotar todo o problema do desenvolvimento do desenvolvimento. Esse diagnóstico, portanto, deve ter como meta verificar também os processos em fase de desenvolvimento, e isso só é possível com a constatação da zona de desenvolvimento próximo. (p. 336)

As respostas dos docentes no questionário revelam que os dados fornecidos pelos psicopedagogos aos professores pouco têm interferido no planejamento do processo pedagógico. Esse dado nos instiga a indagar o porquê. Em que

medida as informações fornecidas têm sido úteis? Os resultados obtidos indicam que as informações necessárias são outras, não dirigidas a classificar o aluno, mas, sim, a revelar quais são os conceitos não apropriados que o estão impedindo de avançar, assim como o estudo de formas alternativas que contribuam para que o professor possa efetivar esse processo pedagógico.

Se o processo avaliativo psicopedagógico se centra, preferencialmente, na identificação da zona de desenvolvimento real e não na identificação da zona de desenvolvimento iminente, como seria o esperado em uma abordagem que se pauta nos postulados da Proposta Pedagógica Curricular que orienta a prática educacional nesse município, questionamos em que medida contribuirá efetivamente para uma atuação pedagógica promotora de desenvolvimento.

Na perspectiva da THC, “um diagnóstico autêntico deve explicar, prever e dar recomendação prática fundamentada cientificamente” (Barroco & Leonardo, 2016, p. 336). No entanto, é recorrente o fato de que as Avaliações Psicopedagógicas no Contexto Escolar, exercidas pelos profissionais em questão, mais *justificam* os resultados do desempenho escolar do estudante a partir da análise dos domínios e dificuldades que apresentam do que *identificam* o seu nível de desenvolvimento iminente, para, a partir disso, propor intervenções que respondam às necessidades educacionais que garantam a promoção de seu efetivo desenvolvimento.

Uma Avaliação Psicopedagógica realizada à luz da THC não pode considerar o aluno como elemento central de suas dificuldades, pois isso levaria apenas à identificação dos responsáveis pelo insucesso, o que, de fato, não conduz à elaboração de tarefas pedagógicas que promovam a aprendizagem dos estudantes e se constituam práticas desvolventes. Para tanto, é preciso compreender o ato educativo, tanto pedagógico quanto psicopedagógico, em suas múltiplas determinações, buscando caminhos para superar as dificuldades que fazem parte dos processos de ensino e de aprendizagem.

Educar é um ato político que está, invariavelmente, sustentado por uma visão de mundo, de homem, de sociedade, de aprendizagem e de

desenvolvimento e na relação entre esses elementos. A escola e seus agentes, desse modo, devem pensar essas questões visando à intencionalidade educativa e à resolução das dificuldades como ato que tem um pertencimento social. Pereira (2010) enfatiza que

A apropriação teórica é o principal aspecto norteador da prática psicopedagógica. Sem uma boa teoria não existe uma prática de qualidade. O maior engano que se comete numa prática educacional é considerá-la ação realizada por meio de improviso. O trabalho (pedagógico e também psicopedagógico) exige planejamento, estrutura, estratégias de ação e avaliação, para que ele se autorregule, se renove e alcance seus objetivos. Para planejar e agir adequadamente, temos que assumir posturas teóricas e ideológicas que vão definir uma visão de mundo, de homem e de Educação. Somente com concepções teóricas bem sustentadas é possível pensar em intervir no contexto de ensino e aprendizagem, buscando modificações neste sistema. (p. 16)

A atuação psicopedagógica exige compreensões sólidas e bem sustentadas que iluminem o fenômeno das dificuldades de aprendizagem e a sua relação com os fatores que a originaram e a sustentam. Com base nessas considerações, torna-se possível propor ações que garantam o acionamento das funções psicológicas superiores, a partir de adequadas práticas de ensino.

Para além da identificação dos fatores que originaram e sustentam as dificuldades de aprendizagem, Vigotski (2022) nos fornece elementos importantes para compreendermos o fluxo do desenvolvimento infantil ao afirmar que:

Às perguntas sobre de onde se tomam, como se formam e por que via se desenvolvem os processos superiores do pensamento infantil, devemos responder que esses surgem no processo de desenvolvimento social da criança, mediante transferência - a si mesmas - das formas de colaboração que a criança assimila no processo de interação social circundante. Observamos que as formas coletivas precedem

às formas individuais de conduta que se desenvolvem sobre sua base e são os responsáveis diretos e as fontes de seu surgimento. Nisso reside o sentido fundamental da lei que formulamos sobre a dupla manifestação das funções psíquicas superiores na história do desenvolvimento infantil. Desse modo, da conduta coletiva, da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam e de sua experiência social, surgem as funções superiores da atividade intelectual. (p. 292)

Trata-se de uma premissa fundamental da THC que tem relação direta com a atuação psicopedagógica, uma vez que orienta o modo de pensar, de investigar e de enfrentar as dificuldades de aprendizagem ou atrasos no desenvolvimento. Embora seja de conhecimento comum que as bases teóricas psicopedagógicas, em muitos cursos de formação e aperfeiçoamento, tenham um caráter clínico, dialogando superficialmente com os postulados teóricos evidenciados na Proposta Pedagógica Curricular utilizada no município de Toledo - PR, por terem uma tendência biologizante na compreensão das dificuldades de aprendizagem, é necessário considerar que essa não é a única forma de compreender a questão das dificuldades escolares. Ao atuar em escolas da rede municipal de ensino, que contam com um documento para balizar as ações educativas, é importante que o profissional da Psicopedagogia, em sua atuação avaliativa e interventiva, paute-se em bases que se articulem com a compreensão de aprendizagem e desenvolvimento desse currículo, fundamentado na THC.

Para a THC, “quando pouco ou nada se espera dos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou necessidades especiais, pouco também se requer, pouco se lhes permite desenvolver” (Barroco & Leonardo, 2016, p. 330). Essa é uma compreensão que pode mudar a forma como, normalmente, são concebidas as crianças com deficiência, com transtornos ou com atrasos no desenvolvimento. Sob essa ótica, cabe ao Serviço de Psicopedagogia Escolar dar apoio à disseminação dessas concepções na escola, visando a uma instituição efetivamente inclusiva e não apenas de direito. Para tanto, questões importantes requerem compreensão e enfrentamento, a exemplo:

A esfera das funções psicológicas superiores era considerada fechada e inacessível à criança anormal, e todos os esforços pedagógicos eram encaminhados ao aperfeiçoamento, avanço e melhoramento dos processos inferiores, elementares. Essa ideia se refletiu de maneira mais clara na teoria e na prática da educação sensório-motora, no exercício e na educação das diferentes sensações, dos diferentes movimentos e dos diferentes processos elementares. A criança com atraso mental não foi ensinada a pensar, mas a diferenciar odores, matizes de cores, sons etc. e não somente a cultura sensório-motora, mas toda a educação da criança anormal seguia uma orientação com tendência ao elementar e inferior. (Vigotski, 2022, p. 295)

Pode-se afirmar que essas questões estão superadas no contexto social, escolar e familiar? São aspectos que nos impelem a repensar a forma como a escola normalmente conduz o processo de ensino, particularmente, o ensino de estudantes em atraso no desenvolvimento, de singular valor, por ser responsável pela identificação das necessidades educacionais dos estudantes e pelo apoio à escola, propondo práticas promotoras de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Para responder a essa exigência, é condição *sine qua non* compreender os conceitos constantes na Proposta Pedagógica Curricular.

O desenvolvimento, de acordo com Vigotski (2018),

(...) **é um processo de constituição e surgimento do homem** (...) que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações (...) que são preparados no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos degraus anteriores. (p. 35)

O desenvolvimento, ao mesmo tempo que implica o surgimento de algo novo, traz em si premissas que **já estão presentes na etapa anterior**. Por isso, não se trata de um simples crescimento

quantitativo, mas da emergência de neoformações em estado embrionário, que precisam ser identificadas e trabalhadas pedagogicamente para se concretizarem em um futuro qualitativamente distinto.

Esse processo, contudo, tem uma natureza histórica, determinado pelas condições sociais em que a criança está inserida. O contexto social, além de seu próprio movimento, intervém e se modifica para a criança de acordo com o ponto de desenvolvimento em que ela se encontra. Ainda que, à primeira vista, esses elementos externos pareçam inalterados, a relação que estabelecem com a criança se modifica, pois se trata de um “momento refratado pela vivência” do sujeito (Vigotski, 2018, p. 75).

Vigotski (2018) ressalta que, embora o desenvolvimento se apresente como um processo articulado, ele ocorre em ciclos com diferentes durações, cada qual com conteúdos específicos que podem envolver momentos de desaceleração, de retrocesso ou de aceleração. Nesse sentido, “a influência de cada elemento do meio dependerá não do que ele contém, mas da relação do que ele tem com a criança. O significado de um mesmo elemento do meio será diferente dependendo de sua relação com a criança” (Vigotski, 2018, p. 46).

Aprendizagem e desenvolvimento, desse modo, não são sinônimos, haja vista que o desenvolvimento decorre da aprendizagem. Ao discutirem essa relação, Vigotski et al. (2010) esclarecem que não se trata da aprendizagem de hábitos automáticos, e sim da aprendizagem relacionada a uma atividade de natureza intelectual, “(...) que permite a transferência de princípios estruturais implícitos na execução de uma tarefa para uma série de atividades diversas” (p. 115). Essa é a aprendizagem que promoverá neoformações neuronais, estimulando processos internos de desenvolvimento. Assim, “todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (Vigotski et al., 2010, p. 115).

A incumbência fundamental do psicopedagogo escolar é, portanto, a de potencializar a aprendizagem do sujeito a partir da identificação e da eliminação de fatores que possam interferir negativamente

na consolidação do processo de aprendizagem. Outra tarefa fundamental desse profissional é conduzir a escola a se tornar mais receptiva às necessidades dos alunos, com a atenção voltada à resposta educativa que precisa ser pensada, a partir da Avaliação Psicopedagógica, na qual a identificação da etiologia do déficit apresentado pelo estudante é de menor importância.

Vigotski (2022) apresenta indicativos contundentes de que, antes da identificação e da definição do diagnóstico, é essencial identificar as vias de acesso ao conhecimento, as adaptações, os recursos e as mediações que o estudante requer para desenvolver as funções psicológicas superiores, por meio da apropriação dos construtos culturais humanos:

No caso do desenvolvimento insuficiente das funções elementares, somos com frequência, incapazes de eliminar a causa que provoca o desenvolvimento insuficiente e, portanto, lutamos não contra a causa do atraso mental, mas contra suas manifestações; não contra a doença, mas contra seus sintomas. (Vigotski, 2022, p. 297)

Na ótica desse teórico, a grande tarefa da escola, ao trabalhar com estudantes com deficiência ou com atraso no desenvolvimento, consiste em promover o avanço das funções psicológicas superiores que resultam das apropriações culturais, e essas só serão promovidas na medida em que forem requeridas, ou seja, a partir de seu efetivo uso. Em vista disso, cercar a criança com atraso de cuidados excessivos e assumir que ela tem limites para aprender, propondo atividades simplificadas, mecânicas e repetitivas, que pouco exigem em termos de exercício intelectual, não favorecerá a sua aprendizagem, tampouco promoverá o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Considerações

Os resultados desta pesquisa revelam questões importantes para adequar a atuação psicopedagógica escolar aos postulados teóricos da THC, constantes na Proposta Pedagógica Curricular adotada em Toledo - PR (AMOP, 2020). Ao abordarmos as dificuldades de aprendizagem dos estudantes,

precisamos considerar os diferentes fatores sociais que incidem sobre elas, o que requer a observação das práticas pedagógicas, a compreensão dos processos de aprender, a expectativa sobre os estudantes, a compreensão do currículo e seus conteúdos e a sua relação com a prática pedagógica, isto é, ***o que se faz, como se faz, por que se faz e como se faz.***

Esta pesquisa evidenciou a existência de uma inconsistência quanto ao uso que o professor regente faz dos resultados da Avaliação Psicopedagógica na escola, para a recondução das suas práticas didáticas. Tais dados forneceram fortes indicativos da importância de discutirmos formas de encaminhamento dessa avaliação que respondam às necessidades dos professores, de modo que possam pensar e planejar intervenções didáticas desenvolvendo.

Isso requer estudos sistemáticos e aprofundados que busquem uma releitura da prática psicopedagógica escolar. Não se trata de discutir instrumentos e modelos de avaliação, mas, sim, os fundamentos e as concepções que devem iluminar as escolhas dos instrumentos, dos recursos e das técnicas disponíveis, assim como a leitura que se faz deles. A avaliação da aprendizagem é um componente da organização do ensino, a partir do qual o professor levanta informações para realizar o seu planejamento e define objetivos orientadores da prática e de sua avaliação.

Notamos que, nos relatórios, há um esforço do professor psicopedagogo em responder à expectativa dos professores e dos pais, justificando as dificuldades do estudante a partir de um laudo ou diagnóstico, porém, isso atribui um caráter reducionista aos processos de avaliação. Autores como Moysés e Collares (2023) têm questionado esse tipo laudo por direcionar mais à medicalização do que ao caminho pedagógico, imprescindível para o desenvolvimento do aluno.

Tal como vem se desenvolvendo na realidade de Toledo - PR, esses processos são estanques, pois, primeiramente, o psicopedagogo avalia para, posteriormente, pensar-se no processo psicopedagógico, ou então o professor conduz o processo pedagógico sem muita contribuição da avaliação apresentada pelo psicopedagogo.

Diante desse cenário, indagamos: Será que o professor precisa esperar que a Avaliação Psicopedagógica lhe permita conhecer melhor o estudante com atraso na aprendizagem para, só então, compreender as suas particularidades e planejar práticas de ensino que atendam às suas necessidades educacionais? Por outro lado, os relatórios dos alunos avaliados contêm subsídios para a prática pedagógica? Será que o professor e o psicopedagogo caminhando **juntos**, em um processo avaliativo que **simultaneamente** seja interventivo e oriente o trabalho pedagógico pela via do desenvolvimento iminente, não resultariam em melhores resultados?

Teixeira e Szymanski (2021) alistam as condições necessárias para que um trabalho colaborativo ocorra na escola. Destacamos as que se relacionam mais à realidade educacional de Toledo - PR: 1) organização de condições de espaço e de tempo destinados à discussão envolvendo professor e psicopedagogo para a definição das diretrizes para o planejamento; 2) atuação do coordenador pedagógico e do psicopedagogo voltada à efetivação de práticas que possibilitem e assegurem o processo de escolarização significativo aos estudantes; e 3) espaço e tempo destinados à formação continuada, que permitam a apropriação efetiva dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento constantes na THC e a interlocução entre os professores.

Nas escolas, pouco se questiona sobre as metodologias reificadoras, as práticas tradicionais e as didáticas conservadoras que se mantêm, enquanto se busca classificar e descrever o aluno. Essa abordagem biologizante acarreta limites que dificultam outras formas de entendimento das deficiências e dificuldades de aprendizagem e dicotomizam o processo de escolarização: de um lado, a Avaliação Psicopedagógica, de outro lado, a atuação do professor em sala de aula.

Notamos ainda que não há produções científicas que promovam uma releitura do Serviço de Psicopedagogia à luz da THC, o que ressalta o longo percurso para que a Avaliação Psicopedagógica tome por base a análise das condições objetivas de produção das dificuldades escolares para além dos resultados produzidos por essas condições.

Tal afirmação conduz ao reconhecimento da relevância de estudos e pesquisas que incluam a área de atuação do pedagogo no debate da Avaliação Psicopedagógica na perspectiva da THC. Além disso, como evidenciado neste estudo, os dados analisados revelam a necessidade de promover discussões e avançar na construção de uma proposta de Avaliação Psicopedagógica atinente a essa perspectiva teórico-metodológica, uma vez que é a que melhor expressa a função da Educação como promotora de desenvolvimento humano para a formação de uma sociedade DE todos e PARA todos.

Referências

- Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. (2020). *Proposta Pedagógica Curricular: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP*. Assoeste.
- Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barroco, S. M. S., & Leonardo, N. S. T. (2016). A Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento na Educação Especial. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 321-341). Autores Associados.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2023). Novos modos de vigiar, novos modos de punir: a patologização da vida. *Educação, Sociedade & Culturas*, 57, 31-44. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi57.11>
- Pereira, M. S. N. (2010). *Estratégias de Intervenção Psicopedagógica*. FGF/POSEAD.
- Prause, V. F. (2020). *Transtorno do Espectro Autista: Atuação do Professor de Apoio Pedagógico no Ensino Fundamental*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5205>
- Teixeira, A. (2021). *O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5472>
- Teixeira, A., & Szymanski, M. L. S. (2021). *O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum* [Sessão de Artigos] 40ª. Reunião Nacional da ANPED. <https://anais.anped.org.br/40reuniao/trabalhos/o-trabalho-colaborativo-entre-o-professor-de-educacao-especial-que-atua-na-sala>
- Toledo. (2024). *Projeto Político-Pedagógico Secretaria Municipal da Educação de Toledo*. Secretaria Municipal de Educação.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia*. E-Papers.
- Vigotski, L. S. (2022). *Obras Completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia*. EDUNIOESTE.
- Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. (2010). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Ícone.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

Correspondência

Elissiane Aparecida Zen do Amaral
R. João Pedro Bordignon, 698, Jd. Coopagro – Toledo, PR,
Brasil – CEP 85903-550. E-mail: elissianezen@gmail.com