

Del Prette, Z. A. P. e Del Prette, A. (1996). *Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional*. Em: Wechsler, S. (Org.), *Psicologia: Pesquisa, Formação e Prática*. Campinas: Alínea, 139-156.

## HABILIDADES ENVOLVIDAS NA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL<sup>1</sup>

Zilda A. P. Del Prette  
Almir Del Prette

Em um trabalho com um grupo de professores de primeiro grau de uma escola pública, foi proposto o seguinte dilema:

- Vocês se encontram perdidos em uma ilha e precisam sair o mais rápido possível desse local. Existe um barco com remos que comporta o peso de todos mas, para sobreviverem, vocês deverão levar três garrafas de água. Acontece que, se levarem os garrafas, terão de deixar uma pessoa do grupo na ilha que fatalmente morrerá. Existe, além do barco, uma boa quantidade de corda. Encontrem a solução para o problema.

Depois de algum tempo de discussão, vendo que o grupo encontrava dificuldade para solucionar o problema, o coordenador solicitou a um dos participantes não diretamente envolvidos na tarefa para dizer "em off":

- "Arquimedes... lembrem-se de Arquimedes, o grego. Arquimedes... qual foi a descoberta de Arquimedes? Porque ele gritou eureka?"

O grupo não conseguiu utilizar satisfatoriamente a "dica" e nova instrução buscou torná-la mais próxima dos elementos da situação:

- "Arquimedes... o peso... a corda... Lembrem-se de Arquimedes..."

Várias tentativas foram adotadas pelo grupo mas nenhuma delas levou à solução do problema.

1. Esse trabalho tinha como objetivo desenvolver habilidades dos professores em organizar e conduzir interações significativas em sala de aula e ilustrava alternativas de questões a serem implementadas com estudantes. A questão descrita havia sido utilizada em um programa de desenvolvimento de habilidades sociais e de resolução de problemas em grupo, com adolescentes que, em sua maioria, foram bem-sucedidos na solução (Del Prette, 1982; Del Prette, 1983).

Reconhecendo-se a importância da interação social na construção de conhecimento e considerando-se que o grupo sabia da descoberta de que certos objetos na água perdem parte de seu peso e flutuam, porque não foi capaz de aplicar isso à solução do problema que estava vivenciando? Poder-se-ia tomar a dificuldade do professor em elaborar e implementar alternativas às demandas imediatas de uma situação de grupo como indicador de sua disposição e competência para criar e coordenar interações educativas em sala de aula? Qual a relação entre as propostas pedagógicas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno em sala de aula e as práticas de formação e qualificação do professor por parte dos chamados especialistas em Educação?

Mais do que arrolar respostas a essas questões, pretende-se utilizá-las como eixo para o exame das habilidades envolvidas na prática do psicólogo escolar/educacional, enfatizando-se, entre outros aspectos, o paralelismo existente entre a atuação dos agentes educacionais na mediação de interações educativas do aluno com o objeto de conhecimento e a atuação do psicólogo, como de qualquer outro especialista em Educação, na promoção de interações construtivas desses agentes educacionais com os alvos e meios de sua ação pedagógica.

A questão da prática do psicólogo na Educação é orientada, no presente trabalho, pela preocupação com sua profissionalização no contexto educacional brasileiro, procurando-se situar as habilidades como uma das dimensões de requisitos envolvidas no atendimento às demandas educacionais e na superação dos desafios que se interpõem à consolidação da identidade profissional na área. A noção de áreas de atuação em Psicologia, questionada por alguns autores e defendida por outros, é aqui entendida como focos de produção e de aplicação de conhecimento sobre peculiaridades do funcionamento dos indivíduos, em que são explorados o potencial e os limites dos instrumentos conceituais e metodológicos da Psicologia, bem como sua articulação com outras áreas de conhecimento. A especificidade epistemológica da Psicologia, que confere uma identidade geral básica ao psicólogo, articula-se, dialeticamente, ao desenvolvimento

de áreas de atuação que, em suas particularidades, tanto produzem conhecimentos específicos como gerais, criando diferenciações dentro da Psicologia e vinculações destas com outras áreas de conhecimento, em termos de níveis de análise e de perspectivas conceituais e metodológicas. As áreas de atuação são importantes para definir padrões de valores e de requisitos que orientam as relações do psicólogo com o seu objeto mais específico e com outros profissionais que compartilham o interesse por tal objeto, acrescentando novos elementos à sua identidade profissional.

No caso específico da interface entre Psicologia e Educação no Brasil, embora vários autores tenham apontado para a falta de um modelo próprio de atuação e de padrões que regulamentem tal atuação (Carvalho, 1988; Oakland, 1989; Bastos, 1988), essa situação tem sido tomada como indicadora de um espaço em construção e da necessidade de definir parâmetros mais gerais que, a médio e longo prazos orientem a configuração da área. Dentre tais parâmetros, defende-se que a profissionalização na área deveria estar regida por uma noção mais ampla desse espaço - que inclui a educação escolar mas não se limita a ela - e que tal noção deveria se expressar na própria denominação da área. Assim, conquanto o termo Psicologia Escolar tenha sido mais difundido e o presente trabalho focalize mais especificamente a atuação do psicólogo na escola, entende-se (Del Prette, 1993) que a denominação Psicologia Educacional/Escolar (PEE) contribui para a adoção de uma perspectiva mais abrangente e promissora da área.

A temática do presente trabalho conduz, ainda, a uma análise da articulação entre formação e atuação, especialmente em termos da concepção de prática que têm orientado os programas de formação acadêmica e que pode se refletir nos requisitos considerados necessários ao PEE e, portanto, no seu grau de competência e de compromisso (no sentido atribuído por Del Prette e Del Prette, 1990) para explorar o potencial da Psicologia na solução dos problemas educacionais e as alternativas de profissionalização na área.

## Dimensões de Requisitos na Atuação do PEE

A consolidação de uma área científico-profissional de atuação depende de inúmeros fatores, desde o estágio de desenvolvimento do campo epistemológico, que lhe fornece sustentação conceitual e metodológica, até o nível de prioridade com que as questões, a ela pertinentes, são tratadas em dado contexto sociopolítico, historicamente situado. As dificuldades encontradas pela Psicologia Escolar/Educacional em firmar-se como profissão no Brasil ilustram alguns desses fatores.

A profissionalização do PEE no Brasil esbarra com um curioso paradoxo. De um lado, tem-se um reconhecimento cada vez maior quanto às possibilidades de contribuição da Psicologia à Educação, bem como do conjunto de problemas educacionais que estão a requerer soluções imediatas, seja como uma questão de cidadania, seja como uma questão mais pragmática e técnica de desenvolvimento político e econômico. De outro, tem-se um modelo de desenvolvimento que teima em desconsiderar a prioridade dos investimentos na Educação, associado a uma política educacional equivocada que continua criando novos problemas e, ao mesmo tempo, impondo restrições à profissionalização daqueles que operam na área e que poderiam contribuir para superá-los.

No caso do PEE, tais restrições se traduzem, principalmente, em um círculo vicioso entre uma formação acadêmica inadequada ou insuficiente e uma atuação insatisfatória que, por sua vez, torna ainda mais remotas as possibilidades de desenvolvimento de modelos e padrões que possam orientar a formação e legitimar a identidade profissional na área.<sup>2</sup> Verifica-se, por exemplo, que a escola exhibe uma demanda aparentemente de caráter remediativo que acaba por reforçar uma formação voltada para essa direção, mascarando quase que completamente as reais necessidades psicopedagógicas desse

2. A relação entre o atendimento às demandas reais e a construção da identidade do PEE, além de outros fatores a ela associados, foi examinada por Del Prette (1993); a temática da identidade do PEE foi objeto de estudo do I Encontro Nacional de Psicologia Escolar/Educacional, realizado em Valinhos (SP) em 1990 (o leitor poderá encontrar nos Anais desse congresso vários estudos sobre o tema).

contexto, cuja atenção e investimento resultariam em uma diminuição significativa dos problemas emergenciais que ocupam grande parte do cotidiano de professores e técnicos.

O ponto de ruptura do círculo vicioso referido tem sido localizado por vários autores (Mello, 1975; Carvalho, 1984; 1988; Witter, Witter, Yukimitsu e Gonçalves, 1992; Del Prette, 1993) na formação acadêmica e na necessidade de articular formação e atuação, seja em termos de uma melhor avaliação das demandas reais da área, seja em termos de uma avaliação crítica dos modelos que estão sendo utilizados para atender a tais demandas, juntamente com os requisitos em que eles implicam.

A formação profissional nas ciências humanas e, mais particularmente no caso dos educadores e especialistas em Educação, tem sido defendida como uma síntese necessária entre as dimensões do saber, do saber ser e do saber fazer (Libâneo, 1984; Khouri, 1992). Essas categorias são associadas, respectivamente, ao conjunto de conhecimentos e representações em que a atuação profissional deve se basear, aos princípios éticos e valores que devem orientá-la e ao conjunto de habilidades envolvidas nessa atuação.

Em relação aos conhecimentos necessários à atuação do PEE, embora as contribuições da Psicologia à Educação tenham, em suas origens, se baseado quase exclusivamente nos conhecimentos sobre Psicologia Diferencial, da Aprendizagem e do Desenvolvimento, os caminhos e descaminhos da história de sua relação com a Educação e o reconhecimento da própria natureza e complexidade do processo educacional foi gradualmente levando a uma ampliação desse quadro de referência, reconhecendo-se cada vez mais a importância de outras subáreas da Psicologia (Social, Organizacional, Clínica, Comunitária etc.) e de outras áreas de conhecimento (Filosofia, Didática, Sociologia, Economia, Antropologia, Linguística etc.) além da compreensão dos objetos específicos da educação escolar (leitura, escrita, cálculo etc.).

A ampliação da base de conhecimentos necessária à atuação do PEE está relacionada a uma representação mais realística quanto à necessidade de esforços multi e interdisciplinares (que incluem os

especialistas mas não se limitam a eles) para fazer face aos desafios educacionais. No caso da educação brasileira, esses desafios têm sido localizados principalmente nos altos índices de analfabetismo e de repetência, na baixa qualidade do processo e dos produtos educacionais, na formação insatisfatória dos professores, na ausência de uma política educacional voltada para a integração dos diferentes níveis de ensino e na falta de um projeto educacional vinculado a uma política de desenvolvimento social e econômico, assumida pelo Estado e pela sociedade civil que garanta solução de continuidade ao longo de diferentes governos.

A dimensão dos princípios éticos e dos valores que orienta a atuação profissional do PEE poderia incluir, entre outros aspectos, o compromisso com as demandas educacionais relevantes pertinentes a tal atuação. Tal compromisso supõe uma articulação entre diferentes dimensões de seu papel social (de cidadão, de intelectual e de profissional) que, não podendo ser dissociadas da competência em produzir intervenções efetivas, remete necessariamente à base de conhecimento e às habilidades requeridas no exercício de tais papéis.

A identificação das habilidades envolvidas na atuação do PEE no Brasil, no atual estágio de profissionalização na área, configura-se como uma questão complexa, dada a carência, já referida, de modelos próprios de atuação aos quais elas deveriam estar subordinadas. Apesar dessa dificuldade, identifica-se, na literatura brasileira mais recente, a valorização de algumas alternativas, ainda que apenas incipientemente concretizadas, que parecem promissoras para lidar com as demandas nacionais e que poderiam orientar a elaboração de modelos de atuação para o PEE e a definição das habilidades em que eles implicam.

Nesse sentido, pode-se destacar a ênfase na prevenção do fracasso escolar através da promoção da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno e de intervenções sobre a dimensão organizacional ou institucional da escola (Ribeiro e Guzzo, 1987; Wechsler, 1987; Khouri, 1988; Witter e col. 1992; e vários trabalhos apresentados no I Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, em 1990). Na análise dessas alternativas, pode-se constatar: a) a

preocupação com a qualidade e com as finalidades sociopolíticas dos produtos educacionais e com a maximização da eficiência do processo, associada à preservação e promoção da saúde mental dos envolvidos e b) o reconhecimento do caráter multidisciplinar do processo educacional e das práticas sociais mediatizadas pela escola, apontando para as possibilidades e os limites da contribuição da Psicologia em sua articulação com as demais Ciências da Educação.

Consoante a tais preocupações e alternativas, a contribuição efetiva do psicólogo à Educação e à consolidação profissional na área parece requerer um conjunto de habilidades que podem ser agrupadas em duas classes gerais: aquelas que caracterizam a *capacidade analítica* e as que caracterizam a *capacidade instrumental* do psicólogo, ambas com implicações importantes para a construção do saber e do compromisso do PEE. Esses aspectos são abordados nas seções apresentadas a seguir.

## Habilidades na Atuação do PEE

Dadas algumas das especificidades do objeto da Psicologia e a forma como ela historicamente se estruturou, é possível afirmar que a atuação profissional do psicólogo se dá basicamente *na e através das* interações sociais e que a eficiência e a eficácia dessas interações dependem, em grande parte, de sua capacidade analítica e instrumental.

Como *capacidade analítica* podem ser destacadas as habilidades de identificar os elementos inerentes ou alheios à natureza do processo educacional e às metas da instituição escolar no contexto sociopolítico, de avaliar necessidades e possibilidades de mudança nesse processo e nessas metas e de planejar alternativas de intervenção orientadas para a concretização dessas mudanças.

A *capacidade instrumental* envolve as habilidades técnicas (aplicação de testes, condução de entrevistas e observações, estratégias de intervenção psicopedagógica etc.) disponíveis na literatura e razoavelmente assimiladas ao longo da formação acadêmica,

e as habilidades interpessoais (comunicação, liderança, cooperação e participação em trabalho coletivo, coordenação de grupos-tarefa, condução de interações significativas, resolução de problemas interpessoais, tomada de decisão em grupo etc.), usualmente desconsideradas pelos currículos de Psicologia. As habilidades técnicas e interpessoais são entendidas como inter-relacionadas, podendo-se afirmar que o resultado de qualquer processo de avaliação e de intervenção psicológica depende, em grande parte (embora não apenas), da competência interpessoal do profissional.

A identificação de habilidades específicas requeridas para a atuação em diferentes áreas da Psicologia não tem recebido muita atenção na literatura. Em termos de habilidades que devem ser alvo da formação acadêmica do psicólogo em geral, McGovern, Furu-moto, Halpern, Kimble e McKeachie (1991) destacam, ao lado de aspectos mais diretamente relacionados ao saber e ao saber ser, algumas habilidades que, neste trabalho, incluem-se na classe de capacidade instrumental, como as habilidades interpessoais (o autor não chega a especificá-las) e as habilidades técnicas de coleta e síntese de informações e de domínio de métodos de pesquisa e de habilidades estatísticas, além de outras habilidades aqui incluídas na classe de capacidade analítica, como as de raciocínio e pensamento crítico, questionamento, avaliação e julgamento.

Com relação às habilidades interpessoais, embora muitos estudos tenham sido conduzidos com estudantes universitários, são relativamente escassas as pesquisas de caracterização desse repertório e de padrões interculturais de referência. No contexto latino-americano, Abarca e Hidalgo (1989) encontraram um índice de 37,3% de universitários chilenos com problemas de relações interpessoais. Zea, Tyler e Franco (1991) identificaram diferenças, no grau de competência interpessoal de estudantes colombianos, associadas à área de formação acadêmica, relacionando esse dado a fatores pré-seletivos (como a autopercepção de competência e a avaliação das demandas da área no momento de escolha do curso). Esses autores encontraram também correlações moderadas, mas significativas, entre o nível de competência interpessoal e os índices de

realização acadêmica<sup>3</sup>, embora não tenham explorado a influência do curso sobre tais habilidades.

Entre universitários brasileiros, Del Prette e Del Prette (1983) identificaram déficits no repertório de estudantes de Psicologia em habilidades de recusar solicitações, discordar, contra-argumentar e defender as próprias idéias, examinando suas possíveis implicações no desempenho profissional. Em pesquisas mais recentes, conduzidas junto a estudantes de diferentes etapas da graduação, Del Prette, Del Prette e Castelo Branco, (1992) e Del Prette, Del Prette e Correia (1992) constataram que, embora os alunos de término de curso tenham mostrado maior grau de incômodo diante de situações que requeriam habilidade interpessoal, as diferenças entre os de início e término, nos indicadores de competência para lidar com tais situações, foram bastante restritas, permitindo a conclusão de que essas habilidades podem estar sendo negligenciadas como requisitos da formação profissional nos currículos de Psicologia. As habilidades interpessoais envolvidas na atuação do psicólogo parecem configurar-se como parte de um "currículo oculto" que, embora eventualmente adquirido nas etapas de estágio profissionalizante, ou posteriormente, ao longo da experiência profissional, não têm sido objeto de planejamento sistemático ao longo da formação acadêmica.

Entre as habilidades analíticas, há também evidências de tal negligência, especialmente em relação ao desenvolvimento da autonomia de julgamento na análise de conteúdos de textos (Otta, Leme, Lima e Sampaio (1983), Del Prette e Del Prette, (s.d.).

A articulação entre as habilidades instrumentais e analíticas, e destas com as dimensões do saber e dos padrões éticos que devem orientar a atuação do PEE remetem às noções de prática e de relação teoria-prática assumidas ou implícitas ao longo da formação acadêmica.

3. Em uma pesquisa (Del Prette, Del Prette, Lima e Paula, 1994) junto a alunos de 7ª e 8ª séries, foram encontradas correlações predominantemente negativas entre os escores auto-relatados de habilidades sociais e os verificados de rendimento acadêmico. Os dados foram tomados como indicadores de negligência com o repertório de habilidades sociais dos alunos, tanto em termos de objetivos educacionais como em termos de seu papel na aprendizagem e construção de conhecimento. Conclui-se que as relações entre competência social e rendimento acadêmico são mediadas pela natureza da prática pedagógica implementada.

## A Questão da Prática

A Psicologia tem perpetuado um conjunto de problemas relacionados a uma visão parcializante na compreensão do homem e de seu funcionamento. A explicitação dessas contradições e problemas resulta em esforços para superar certos primados através de novas perspectivas, integradoras, unitárias e de síntese.

Pensamento e ação são categorias dicotomizadas que fazem parte de diferentes abordagens e análises psicológicas e, sem dúvida, têm influenciado representações distorcidas sobre o exercício profissional do psicólogo, refletindo-se particularmente na visão dissociada entre teoria e prática.

Historicamente, algumas das representações sobre teoria e prática, reificadas no âmbito da Psicologia, vêm de longe. Aristóteles já propunha distinções entre o conhecimento teórico e o prático. Esses termos (*theoria* e *praxis*) eram conceituados de forma excludente, supondo diferentes modos de apreensão da realidade, compreendendo-se o teórico como geral, permanente e abrangente, cuja regra básica é a da verdade universal, e o prático como particularizado, fugaz e restrito. Tais pressupostos, inegavelmente, vão contribuir para a idealização do homem de pensamento e do homem de ação. O que pensa e planeja também comanda; o que age e executa se deixa dirigir. O segundo, valorativamente, é posicionado em subordinação ao primeiro.<sup>4</sup>

É possível identificar, na Psicologia, uma compreensão do exercício teórico como atividade geradora, por excelência, do conhecimento ou de sua apreensão, e do exercício prático como a aplicação da teoria, e, portanto, quase estéril quanto à produção de conhecimento. Somente para exemplificar essa visão, pode-se fazer referência, nos Cursos de Formação em Psicologia, à programação de três ou quatro anos de "estudos" (teoria) e de um ano de estágio (prática). Tal organização pressupõe a necessidade de uma cumulaci-

4. O leitor poderá encontrar várias análises sobre a temática teoria-prática, no âmbito da Educação, entre as quais pode-se citar Sarup (1980); Martins(1987) e Candau(1988).

dade de conhecimento teórico (saber) para, posteriormente, resultar na sua aplicação (fazer). Observam-se, ainda, noções mais simplistas sobre essa temática como, por exemplo, a que associa a prática ao uso da experiência ou a tarefas que envolvem uma interação direta com o sujeito da demanda, como na aplicação de um teste, no preenchimento de um registro do tipo anamnese etc., mas que não requerem domínio de conhecimento especializado para sua execução.<sup>5</sup>

Embora não se negue o aprimoramento de tecnologias como consequência natural da aplicação do conhecimento científico, restringir a atuação psicológica a essa definição, em áreas que ainda estão se estabelecendo profissionalmente, pode produzir um viesamento na apreensão da realidade e servir meramente para a reificação de teorias e técnicas já consagradas, diminuindo o espaço da criatividade no exercício profissional e limitando o desenvolvimento das habilidades analíticas e instrumentais aí requeridas.

A necessidade de um saber cumulativo em qualquer área científico-profissional certamente não deve obscurecer o fato de que ele se constrói e se reestrutura, também, sobre a experiência refletida, fonte inesgotável de hipóteses, de questões de pesquisa e de pontos de partida para a produção de novos conhecimentos. Em uma área em construção como a PEE, os relatos sistematizados sobre a prática profissional, com o levantamento das questões teóricas e empíricas que eles sugerem constituem esforços que deveriam ser valorizados e recuperados em uma perspectiva mais produtiva de articulação entre produção e aplicação de conhecimento dentro da Psicologia e em sua relação com outras ciências da Educação.

Nas áreas humanísticas e, em especial na Educação, o fazer e o saber se interpenetram de tal modo na atuação profissional que não se justifica o primado nem da teoria nem da prática. Enquanto, no

5. Del Prette (1991) critica a noção de prática enquanto atividade de treinamento dos alunos onde o sucesso da atuação depende de seguir rigorosamente as instruções, em particular quando tal exercício independe e não resulta em qualquer conhecimento psicológico, como, por exemplo, aplicar um teste e corrigi-lo conforme um gabarito dado. Mesmo considerando-se a importância de tais tarefas na formação do aluno, parece ser importante a diferenciação do que realmente deve ser entendido como práxis.

primeiro caso, a atuação fica reduzida à sua dimensão técnica, no segundo, resvala-se perigosamente para uma tendência a dispensar o conhecimento científico historicamente produzido e a substituí-lo pela improvisação e pelo senso comum.

A compreensão da prática deve ultrapassar a idéia de um "mero" fazer e deve ser entendida como uma atividade transformadora do sujeito, propiciando-lhe a sua própria elaboração de conhecimento (seja em contraponto, seja em ratificação ou complementaridade dos pressupostos teóricos). Em um sentido amplo, portanto, a prática psicológica na Educação, analogamente ao conceito de práxis em Marx,<sup>6</sup> constitui uma atividade que, ao buscar produzir alguma transformação no mundo, impulsiona e promove o desenvolvimento do indivíduo que a realiza.

Essa premissa leva, necessariamente ao reconhecimento do dinamismo existente entre o desenvolvimento de padrões e modelos de atuação psicológica na Educação - condição para a profissionalização na área - e os requisitos necessários ao PEE para comprometer-se com esse processo desde a formação acadêmica.

## A Atuação do PEE na Escola: desafios e requisitos

Conquanto a atuação do PEE não seja restrita à instituição escolar, esse contexto permite exemplificar grande parte das questões anteriormente colocadas. A atuação do psicólogo na escola tem um caráter essencialmente social, articulado a outros fazeres da instituição (dos especialistas, dos professores, da administração, da família etc.) e do contexto extra-escolar (pesquisadores, políticos, profissionais de diferentes áreas) resultando em um produto educacional coletivo. O impacto de sua atuação não pode ter como resultado apenas a melhor adaptação da criança aos programas e ao ambiente escolar mas contribuir para a criação de novos cenários e práticas educativas e, principalmente, de novas realidades sociais. Essa atuação ocorre em condições e relações sociais concretas, que

6. Embora toda referência a Marx tenha se tornado maldita e tida como anacrônica, o que na verdade deveria ser analisado, entende-se que, entre os vários aspectos da obra desse filósofo alemão, que se mantém bastante vigorosos, está a parte do estudo da práxis. Marx, aliás, afirmava que a verdade objetiva é uma questão da prática e não da teoria.

não são dadas (preexistentes, atemporais) mas ao contrário, são construídas, negadas ou reificadas. Em outras palavras são situacionais mas são também históricas, na medida em que normas e valores se reproduzem e se transformam. A compreensão dessas vinculações representa uma condição básica para o exercício do papel social que é esperado do PEE e para o qual ele deveria ser preparado desde a sua formação acadêmica. As capacidades analítica e instrumental do psicólogo são indispensáveis para o exercício desse papel tanto na identificação das metas e no planejamento e condução de estratégias de intervenção, como na produção de conhecimento sobre esses aspectos.

Esquemáticamente, no quadro abaixo, são representadas algumas das principais interações que caracterizam o contexto escolar, bem como os agentes nelas envolvidos, que poderiam orientar a análise e a intervenção do PEE:



Fig. 1 - Representação esquemática da estrutura de relações formais no contexto escolar

Conforme se procurou representar na Figura 1, as relações consideradas mais diretamente determinantes da natureza e da qualidade do processo e dos produtos educacionais que definem, em última instância, o projeto pedagógico (explícito ou implícito) da escola, são as que ocorrem entre o aluno e o objeto de conhecimento que, na escola são usualmente resultantes da interação professor-aluno mas que, dependendo da perspectiva conceitual, podem incluir as relações entre alunos e destes com outras pessoas do ambiente escolar e extra-escolar, mediadas pelo objeto de conhecimento. Essas relações são coordenadas ou viabilizadas, em nosso contexto escolar, principalmente (embora não exclusivamente) pelo professor e são influenciadas por suas representações sobre seu objeto específico de ensino, sobre o aluno, sobre o projeto pedagógico da escola, sobre as finalidades e metas mais gerais da Educação e sobre o seu papel na concretização desse projeto e desses objetivos.<sup>7</sup> A natureza e a qualidade da relação entre os professores deve também ser considerada na análise dessas representações e do grau em que elas, como parte da subcultura escolar, Del Prette, 1995 produzem padrões de prática pedagógica ou são reproduzidas por eles.

As relações que a administração, os especialistas, a família do aluno e o pessoal de serviços estabelecem entre si e com professores e alunos podem ser entendidas como fatores que facilitam ou dificultam a concretização eficiente e eficaz das relações essenciais anteriormente referidas. A direção dessa influência é certamente determinada, em grande parte, pelo nível de envolvimento com o (ou um) projeto pedagógico da escola e pela extensão e a direção da influência que o contexto sociopolítico e econômico exerce sobre ela.

A divisão de trabalho na escola colocou o professor na condição de executor de um processo que teoricamente caberia ser concebido e planejado pelos especialistas ou técnicos, entre os quais se situa o PEE. A rejeição da dicotomia entre o pensar e o fazer e a compreensão da natureza intelectual do trabalho do professor impõe ao PEE, contraditoriamente à posição que lhe é reservada (ainda não efeti-

7. Uma análise desses fatores sobre a ação educativa do professor pode ser encontrada em Del Prette (1990).

vamente assumida) na hierarquia escolar, a tarefa e o compromisso de contribuir para resgatar a autonomia decisivo-executória do professor, para revalorizar a prática pedagógica como esforço coletivo e para transformar normas, valores e expectativas, presentes na subcultura escolar, sobre o papel de cada agente na definição e concretização de um projeto pedagógico que efetivamente permita fazer face aos desafios do fracasso escolar e ao cumprimento da função social da escola no contexto sociopolítico em que ela está inserida

A atuação do PEE, se orientada por essa perspectiva, requer capacidade analítica para apreender as múltiplas relações que caracterizam a instituição escolar e os agentes nelas envolvidos e para identificar necessidades e possibilidades de aperfeiçoamento dessas relações, e capacidade instrumental (técnica e interpessoal) para participar de interações construtivas com todos esses agentes. Além de ser capaz de analisar a natureza e a qualidade das relações essenciais (professor-aluno-objeto de conhecimento) e de suporte (as que ocorrem intra e entre os demais agentes - administração, família, especialistas, pessoal de serviços - e destes com os professores e alunos), o PEE deve ser também capaz de contribuir para criar condições de interação com e entre esses agentes, no sentido de definir o projeto pedagógico da escola e o papel de cada um deles na concretização desse projeto e de promover sua capacidade crítica e criativa para avaliarem e conduzirem, entre si e junto aos alunos, relações efetivamente educativas e coerentes com tal projeto.

As intervenções mais diretas do PEE junto ao aluno (através, por exemplo, da orientação psicopedagógica, sexual ou vocacional e de programas para desenvolvimento da criatividade e outras competências sociais e cognitivas), e junto à família (por exemplo, através da orientação ou da promoção de atitudes e práticas de envolvimento dos pais com o desempenho escolar do aluno) constituem alternativas que, além das habilidades instrumentais (técnicas e interpessoais) específicas, também requerem capacidade analítica para produzir conhecimento sobre as características socioculturais dos alunos e para utilizar tal conhecimento na compreensão e na transformação



das relações essenciais e de suporte que caracterizam o contexto escolar.

A legitimidade da profissionalização do psicólogo na área educacional impõe o desafio de tomar a complexidade dos processos interativos que ocorrem na escola como alvos da atuação e de reconhecer a natureza também interativa dessa atuação. Assim, sem perder de vista a especificidade do conhecimento psicológico, o compromisso do PEE com uma atuação socialmente relevante no contexto escolar se articula organicamente ao seu próprio desenvolvimento profissional em múltiplas dimensões de requisitos que não podem ser ignoradas. Os requisitos técnicos e a dimensão do saber têm sido razoavelmente enfatizados na formação acadêmica do psicólogo, porém o desenvolvimento do compromisso e de habilidades analíticas e interpessoais parece estar a merecer maior investimento no planejamento curricular e nas pesquisas sobre o repertório específico que deveria orientar os objetivos da formação acadêmica.

## Referências Bibliográficas

- Abarca, N. e Hidalgo, C. G. (1989) Evaluación psicométrica de habilidades sociales en jóvenes universitarios chilenos. *Revista Análisis de Comportamiento*, 4, 51-62.
- Bastos, A. V. B. (1988) Áreas de atuação: em questão o nosso modelo profissional. Em: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro*. São Paulo: EDICON, 163-193.
- Candau, V. M. e Lélis, I. A. (1988) A relação teoria-prática na formação do educador. Em: V. M. Candau (Org.), *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Editora Vozes, 49-63.
- Carvalho, A. M. A. (1984) Atuação psicológica: alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 4(7), 7-9.
- Carvalho, A. M. A. (1988) Atuação psicológica: uma análise das atividades desempenhadas pelos psicólogos. Em: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro*. São Paulo: EDICON, 217-235.

- Del Prette, A. (1982) *Treinamento comportamental junto à população não clínica de baixa renda: uma análise descritiva de procedimento*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo.
- Del Prette, A. (1991) O ensino de psicologia social: a opção pela concomitância teoria-prática. *Paidéia: Cadernos de Educação*, 1(8), 53-59.
- Del Prette, A.; Del Prette, Z. A. P. e Castelo Branco, U. V. (1992) Competência social na formação do psicólogo. *Paidéia: Cadernos de Educação*, 2(fev.), 40-50.
- Del Prette, A.; Del Prette, Z.A.P.; Lima, F.B. e Paula, J.A. (1994) *Habilidades sociais e rendimento acadêmico em alunos de segundo grau*. Relatório Técnico encaminhado ao CNPq.
- Del Prette, Z. A. P. (1983) *Uma análise descritiva de um programa de Treinamento Comportamental em grupo junto à população não-clínica de baixa renda*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba.
- Del Prette, Z. A. P. (1990) *Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- Del Prette, Z. A. P. (1993) A identidade do psicólogo escolar/educacional: as diferentes faces da (re)construção. *Estudos de Psicologia PUCAMP-SP*.
- Del Prette, Z.A.P. (1995) Subcultura escolar: desafios à atuação do psicólogo na escola. Em: R.L.Guzzo, G.P. Witter, S. Pfromm Netto, E. Rosado e S. Wechsler (Orgs.), *O futuro da criança na escola, família e sociedade* (Anais - Tomo II). Campinas: Átomo, 254-257.
- Del Prette, Z.A.P. e Del Prette, A. (1983). Análise do repertório assertivo em estudantes de Psicologia. *Revista de Psicologia*, 1(1), 15-24.
- Del Prette, Z. A. P. e Del Prette, A. (1990) Competência técnica versus compromisso político: um dualismo sustentável na Psicologia? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2/3/4, 24-27.
- Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. e Correia, M. F. B. (1992) Competência social: um estudo comparativo entre alunos de Psicologia, Serviço Social e Engenharia Mecânica. *Psicólogo Escolar: Identidade e Perspectivas - Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar*. 382-384.
- Del Prette, Z. A. P. e Del Prette, A. (sd) Induzindo viés na avaliação de um texto: para onde vai o nosso criticismo? (Mimeo).

- Khouri, I. (1988) Prevenção em saúde mental escolar. *Anais da 18ª Reunião Anual de Psicologia*, 623-626.
- Khouri, I. (1992) Psicologia Escolar: uma questão de identidade. *O psicólogo escolar: identidade e perspectivas*. Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar. 164-167.
- Libâneo, J. C. (1984) *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- McGovern, T. V.; Furumoto, L.; Halpern, D. F.; Kimble, G. A.; McKeachie, W. J. (1991) Liberal education, study in depth, and the arts and sciences major - Psychology. *American Psychologist*, 46, 598-605.
- Martins, C. B. (1987) Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. *Educação e Sociedade*, 27(9), 33-46.
- Mello, S. L. (1975) *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.
- Oakland, T. 1989. Psicologia escolar no Brasil: passado, presente e futuro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(2), 191-202.
- Otta, E.; Leme, M. A. V. S.; Lima, M. P. P. e Sampaio, S. M. R. (1983) Profecias auto-realizadoras em sala de aula: expectativas de estudantes de Psicologia como determinantes não intencionais de desempenho. *Psicologia*. 9(2), 27-42.
- Ribeiro, P. R. M. e Guzzo, R. S. L. (1987) Afinal o que pode fazer o psicólogo escolar? *Estudos de Psicologia*, 2, 88-93.
- Sarup, M. (1980) *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Wechsler, S. (1987) A psicologia escolar no Brasil: dificuldades e possibilidades. *Anais da XVII Reunião Anual de Psicologia*, 191-195.
- Witter, G. P.; Witter, C.; Yukimitsu, M. T. C. P. e Gonçalves, C. L. C. (1992) Atuação do psicólogo escolar no Brasil: perspectivas através de textos (1980-1992). Em: Conselho Federal de Psicologia *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Atomo, 23-53.
- Zea, M. C.; Tyler, F. B.; Franco, M. C. (1991) Psychosocial competence in Colombian university students. *Interamerican Journal of Psychology*, 25(2), 135-145.

## AVALIAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM : novas perspectivas para a avaliação psicoeducacional

Eda Marconi Custódio

O presente estudo faz uma breve reflexão do ambiente e de como se processa hoje a avaliação psicológica de crianças com dificuldades de aprendizagem em nosso meio, procura confrontá-la com as experiências de outros países, aborda algumas das novas concepções teóricas em gestação, alguns dos novos instrumentos de avaliação psicológica e novas versões de instrumentos clássicos, daí procurando reunir elementos que nos auxiliem a identificar novas perspectivas para a avaliação psicoeducacional em nosso País.

A primeira questão que se levanta é a da relação do professor com a aprendizagem do aluno e a participação dessa dupla na instituição escolar, pois é nela onde as eventuais dificuldades de aprendizagem são geralmente percebidas pela primeira vez.

Nestas últimas décadas, surgiu o que muitos chamam de psicologização ou medicalização dos problemas de aprendizagem. Anteriormente os professores tinham que dar conta por si sós da tarefa de ensinar, raramente recorrendo ao auxílio de outros profissionais.

Com o avanço dos conhecimentos na área da psicologia e da medicina, conhecimentos esses que passaram a explicar porque determinados alunos em particular tinham dificuldades em aprender a ler, a escrever e de reter informações, os professores passaram a buscar o auxílio dos profissionais daquelas áreas, médicos e psicólogos, quando se sentiam incapazes de superar por seus próprios meios tais dificuldades, generalizando-se num período relativamente curto