

Psicologia: Teoria e Pesquisa
Maio-Ago 1995, Vol. 11 n. 2, pp. 117-134

Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares acerca das Dificuldades de Aprendizagem¹

Sandra Francesca Conte de Almeida² - Ludmila de Marcos Rabelo
Verônica Silva Cabral - Eveline R. de Oliveira Moura
Márcia de Souza F. Barreto - Heloisa Barbosa
Universidade de Brasília

RESUMO - Esta pesquisa, de caráter exploratório, teve como objetivos principais investigar as concepções de psicólogos das redes de ensino oficial e particular do Distrito Federal acerca das chamadas dificuldades de aprendizagem e identificar as práticas psicopedagógicas dos mesmos na avaliação, prevenção e atendimento dessas dificuldades. Foram sujeitos da pesquisa 60 psicólogos atuantes no contexto educacional, sendo 34 pertencentes à rede pública e 26 à rede particular. O instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada, tendo-se privilegiado a análise qualitativa dos dados, através do método da análise de conteúdo das respostas transcritas. Os resultados obtidos indicam uma formação teórico-prática precária e inconsistente na área da psicologia escolar, que se reflete nas concepções e práticas dos psicólogos acerca das dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem, psicologia escolar, concepções e práticas psicopedagógicas.

Educational Psychologists' Conceptions and Practice Regarding Learning Difficulties

ABSTRACT - This exploratory study investigated the educational psychologists' conceptions on learning difficulties and their psychopedagogical practice regarding the evaluation, prevention and attendance of those difficulties. Sixty educational psychologists, 34 of whom were working in public schools and 26 in private ones, from the Federal District, Brazil were interviewed. A semi-structured interview privileging the content-analysis results was applied. The results indicated a precarious and inconsistent training on educational psychology that manifests itself in the professionals' conception and practice regarding learning difficulties.

Key words: learning difficulties, educational psychology, psychopedagogical conceptions and practice.

O fracasso escolar é um fenômeno recorrente na história educacional brasileira e suas elevadas taxas têm sido apontadas como responsáveis pela exclusão, da escola, de importantes segmentos da população. Ora, se a razão de ser da escola é a sua tarefa de transmissão e aquisição de conhecimentos e de formação do cidadão, o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem, dada a sua magnitude, no sistema educacional brasileiro, apresentam uma dupla face: o fracasso do aluno traduz, também, um fracasso da escola e do sistema social, como um todo. Há quem traduza o fracasso do aluno como "sucesso" da escola, na perspectiva das análises reprodutivistas (Roazzi, 1985).

Interessa investigar, neste trabalho, uma das vertentes do insucesso escolar: as dificuldades de aprendizagem. Esta é uma questão polêmica, do ponto de vista ideológico e conceitual, e constitui o foco da atenção de professores e profissionais atuantes na escola, dentre estes, o psicólogo escolar, atenção que se manifesta tanto ao nível do discurso quanto das práticas pedagógicas.

Considerando os dados históricos e as múltiplas facetas que compõem o fracasso escolar e os vários determinantes das dificuldades manifestas pelo aluno, no seu processo de aprendizagem, pergunta-se em que medida os psicólogos que atuam no processo ensino-aprendizagem têm uma visão crítica da realidade social e institucional e uma concepção teórica que os permita atuar, de forma significativa e efetiva, na promoção do sucesso escolar dos alunos.

A relação ensinar-aprender e os seus componentes permeiam, basicamente, toda a trama da instituição escolar. As dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar, delas decorrente, exigem, do psicólogo escolar, uma atuação que é, muitas vezes, bastante complexa e delicada. De um lado, tem-se o "aluno-problema", encaminhado pelo professor, por razões as mais diversas, e, de outro, o professor, com a demanda de "solução do problema". Como o psicólogo

1 Pesquisa financiada pelo CNPq (processo 300420/91 -9), com Bolsas de Pesquisador para a primeira autora, de Aperfeiçoamento para a segunda e a terceira, e de Iniciação Científica para a quarta e quinta autoras. As autoras agradecem ao CNPq pelo apoio recebido; aos consultores e conselheiro editorial pelas sugestões ao texto; e aos psicólogos, sujeitos desta pesquisa, pela aprendizagem que proporcionaram acerca da atuação profissional na área da educação. Uma síntese dos resultados deste trabalho foi apresentada em sessão de comunicações científicas na XXIV Reunião Anual de Psicologia, 1994, Ribeirão Preto.

2 Endereço: Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, ICC Ala Sul, 70910-900 Brasília DF.

posiciona-se diante de situações como esta? O que pensa e o que faz com as chamadas dificuldades de aprendizagem?

Acredita-se que não é correto e suficiente criticar a atuação do psicólogo, na escola, com base nos elevados índices de fracasso escolar. Da mesma forma, não o ajuda muito discursar sobre a necessidade de prevenir "problemas", ao invés de remediar. Não têm dado resultado, também, a promoção e realização de cursos de "reciclagem" profissional, conforme tem demonstrado a nossa experiência. Não se provoca mudanças de atitudes denunciando, no vazio, que os psicólogos escolares são meros aplicadores de testes ou que justificam "cientificamente" o baixo desempenho ou o fracasso escolar dos alunos. É preciso dar a palavra aos psicólogos escolares e permitir-lhes compartilhar as suas concepções e a sua prática, no cotidiano das instituições escolares, de modo a facilitar-lhes a reflexão e a análise sobre a sua atuação. Em um segundo momento, é fundamental a devolução dos dados coletados, analisados e interpretados, de forma a possibilitar-lhes a apreensão e discussão das concepções e representações do grupo a respeito das dificuldades de aprendizagem, as lacunas e deficiências da formação, as dificuldades de ordem pessoal, institucional e relacionai e as características gerais da prática profissional, fatores que determinam a constituição de uma dada identidade profissional.

É esta a perspectiva que orienta a formulação e execução desta pesquisa, cujo caráter é, sobretudo, exploratório. São seus objetivos sistematizar e interpretar o conjunto das concepções e práticas psicopedagógicas que os psicólogos escolares de Brasília apresentam sobre as dificuldades de aprendizagem, identificando as fontes que representam obstáculo a uma atuação mais eficiente e compromissada com a promoção escolar do aluno.

O Fracasso Escolar e as Dificuldades de Aprendizagem: Uma Revisão Conceitual

O fracasso escolar tem sido definido como uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola (Weiss, 1992). No entanto, essa questão, por sua complexidade, deve ser melhor analisada e estudada segundo diferentes perspectivas tais como a da sociedade, a da escola e a do aluno e sua família. Estes diversos aspectos têm sido alvo, nos últimos anos, no Brasil, de preocupações e de pesquisas, muitas delas interdisciplinares (Brandão, 1979; Brandão, Baeta & Rocha, 1983; Carraher & Schliemann, 1983, 1988; Esteban, 1992; Garcia, 1992; Grossi, 1985; Leite, 1988a, 1988b; Maluf & Bardelli, 1991; Mello, 1979; Moysés & Lima, 1982; Patto, 1988, 1990; Poppovic, 1971, 1972; Roazzi, 1985; Saviani, 1983; Soares, 1988; Valia, 1992; Weiss, 1992, entre tantos outros).

Os altos índices de repetência e de evasão escolar (exclusão escolar talvez seja o termo mais apropriado) observados no Brasil, ainda hoje, continuam a indicar a necessidade de se aprofundar o estudo das variáveis implicadas nesta complexa e polêmica questão, bem como explicitar os aspectos

ideológicos subjacentes às teorias e concepções sobre o fracasso escolar e os problemas e/ou dificuldades de aprendizagem e, ainda, examinar as condições institucionais e pedagógicas que permeiam a prática educativa no trato deste fenômeno.

As postulações ideológicas advindas do discurso liberal e neo-liberal, ainda em voga nas instituições brasileiras atuais, inclusive na escola, - instituição representativa, legítima e reprodutora da ideologia liberal - situam a ênfase de sua análise do fracasso escolar em aspectos extra escolares, como o aluno e sua família. O discurso do Estado liberal individualiza as desigualdades e diferenças estabelecendo, assim, uma inversão: o que seria desigualdade social passa, então, a ser desigualdade pessoal. A resposta, portanto, para o fracasso escolar, está na meritocracia: o sucesso depende exclusivamente do indivíduo e, ainda, o indivíduo é "livre" para galgar um caminho de glórias ou de fracassos.

No ideário do liberalismo, as diferenças são vistas como deficiências ou desajustamentos, cabendo à educação, se possível, adaptá-los. "A escola, então, funciona como um 'termômetro' que ajudará o sistema educacional a separar os doentes dos sadios, os fracos dos fortes, os viáveis dos inviáveis" (Corrêa, 1992, p. 70). Portanto, é nos indivíduos que devem ser buscadas as causas que os tornam diferentes, por meio de um exame de suas características físicas, genéticas, cognitivas, psicológicas e familiares.

A explicação para o fracasso escolar deslocou-se, a partir dos anos 70, da esfera biológica (racial) para a esfera cultural (social) passando a centrar-se na defasagem sócio-cultural que as crianças, principalmente as de baixa renda, possuíam ao ingressar na escola. Assim sendo, as diferenças não são mais físicas ou genéticas, mas de ordem cultural e psicológica. As diferenças, portanto, são explicadas enquanto deficiências culturais e psicológicas, enquanto "déficits". Novamente a escola desculpabiliza-se pela produção do fracasso escolar e transfere a responsabilidade do mesmo para a família e o meio sócio-cultural do indivíduo.

Pela influência da teoria da privação cultural, o Estado liberal cria os programas de educação compensatória, onde a escola passa a ocupar o lugar da redentora, que levará aos pobres a cura de suas deficiências: carência e/ou marginalização cultural (Patto, 1990).

A justificativa do fracasso escolar, pela deficiência sócio-cultural, é mais uma mística ideológica que mascara e omite, no interior da escola, as relações sócio-histórico-culturais da vida concreta dos indivíduos e de seu grupo familiar. As diferenças prescritas nos estudos sobre a privação cultural existem somente para afirmar um invariante universal, ou seja, a existência de uma criança universal, logo, de uma concepção abstrata de infância.

Surge, nas últimas décadas, um novo discurso justificativo do fracasso escolar que, tentando solucionar o impasse - as causas do fracasso escolar estão na escola versus as causas do fracasso escolar estão na clientela - cai em uma terceira armadilha teórica e conceitual (Patto, 1990): as

causas do fracasso escolar encontram-se na inadequação da escola às crianças carentes.

O discurso da inadequação escolar à realidade da criança carente teve, como efeito perverso, a construção de duas escolas: a escola da classe média e a escola das classes populares. O problema da inadequação encontrava-se, também, no professor que, tendo sido formado pelos padrões invariantes universais de uma escola perfeita para um aluno certo, não correspondia às necessidades e interesses das classes populares, sendo culpabilizado por pertencer a um segmento social e cultural que não era o dos alunos de baixa renda.

Estabeleceu-se, assim, o que Patto (1990) denominou de "desencontro cultural". A escola veicula uma cultura que não é a cultura da classe popular que, por sua vez, necessita resguardar-se desta invasão e violência cultural (simbólica). Para resolver este impasse, partiu-se, então, para a regionalização e contextualização do ensino.

O discurso pedagógico, envolvido no processo de adequação do ensino às crianças de baixa renda, centrou-se no aspecto metodológico e de conteúdo curricular, sem a preocupação de englobar, em suas análises de reforma pedagógica, o sistema educacional e seus pressupostos ideológicos.

Recentemente, os trabalhos de Alicia Fernández, psicopedagoga argentina, mostram que o fracasso escolar pode ser entendido sob a perspectiva de duas ordens de causas, geralmente superpostas na história particular do sujeito: causas externas à estrutura familiar e individual do aprendiz e causas internas à estrutura familiar e individual. No primeiro caso trata-se do que a autora chama de "problema de aprendizagem reativo" e, no segundo caso, de "problema de aprendizagem-sintoma" ou inibição (Fernández, 1991).

O fracasso escolar representado pelo problema de aprendizagem reativo, segundo a autora, "afeta o aprender do sujeito em suas manifestações, sem chegar a atrapar a inteligência: geralmente surge a partir do choque entre o aprendiz e a instituição educativa, que funciona expulsivamente" (Fernández, 1991, p. 82). Neste sentido, o fracasso escolar, assim definido, é resultado de uma ação educativa inadequada. Para solucioná-lo, há que se desenvolver uma ação preventiva na escola, que compreenda um trabalho que envolva os agentes educativos e os objetivos da ação pedagógica. Há, portanto, a necessidade de se atuar sobre a instituição educativa, sobretudo nos seguintes aspectos: ideologia institucional, métodos de ensino, linguagem-comunicação e vínculo professor-alunos. Para Sara Paín, "fundamentalmente, a existência da psicopedagogia clínica implica o fracasso da pedagogia" (s.d., citada em Fernández, p. 82).

No caso do fracasso escolar representado pelo problema de aprendizagem-sintoma, para entendê-lo é necessário descobrir a funcionalidade do "sintoma" dentro da estrutura familiar e da história individual do sujeito as quais, por sua vez, são transversalizadas pela história social e pela cultura. Fernández (1991) recorre à definição de sintoma, dada por Laplanche, para enfatizar sua posição: "o sintoma é um sinal

com significação simbólica" (p. 85). Desta forma, a criança constrói o "sintoma-aprendizagem", onde a dimensão simbólica liga-se à história original e única do sujeito, constituída na dinâmica e na interação que estabelece com o outro social (inicialmente com os pais, familiares, depois com os pares, grupos, professores). Para a autora, o problema de aprendizagem-sintoma afeta "a dinâmica da articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, redundando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente" (p. 82).

Assim sendo, o fracasso escolar deve ser focado em duas vertentes. Na vertente sócio-pedagógica, onde aparece como uma denúncia das práticas pedagógicas que reproduzem a ideologia dominante (liberalismo), através dos conteúdos e das formas de ensino, caracterizando o que Bourdieu e Passeron (1970) nomeiam de "violência simbólica". Na vertente individual, o fracasso escolar simboliza um "pedido de socorro", expressa um conflito e uma angústia, de natureza interna, frente ao aprender, ao conhecer, ao apropriar-se do objeto de conhecimento. O não-aprender, nesta segunda concepção, tem a ver com a história particular do sujeito e surge na trama vincular do grupo familiar, pois, segundo Fernández (1991), "a aprendizagem é um processo cuja matriz é vincular e lúdica e sua raiz corporal; seu desdobramento criativo põe-se em jogo através da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação" (p. 48).

Ao longo dos anos, o fracasso escolar tem sido traduzido como "repetência", "reprovação" e "evasão escolar". Costuma aparecer, também, sob a denominação de "dificuldades", "problemas" ou "distúrbios" de aprendizagem.

Para se compreender as dificuldades, os obstáculos e as rupturas que emergem no processo de aprender, é necessário situá-lo nas suas relações com o processo de desenvolvimento humano.

As autoras deste texto concordam com a posição de Vygotsky (Luria, Leontiev, Vygotsky e cols., 1991), relativa à importância dada à aprendizagem escolar como promotora do desenvolvimento e ao papel fundamental do professor como mediador no processo de aquisição de conhecimento.

Entretanto, acreditam, também, que na transmissão e apropriação do conhecimento, que ocorre numa relação sujeito a sujeito, intervêm processos conscientes e inconscientes dos pares em relação. Não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de sujeitos humanos, não havendo, portanto, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo. (Almeida, 1993, p. 31)

Paín (1985), Fernández (1991) e Lajonquière (1993), são autores que também apontam a atuação fundamental da afetividade, do desejo e das estruturas inconscientes no processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, a aprendizagem envolve tanto uma estrutura psíquica objetivante (lógico-intelectual) quanto uma estrutura psíquica subjetivante (simbólico-desejante) (Fernández, 1991). Esta concepção complementa e alarga as postulações mais correntes e aceitas

acerca do processo de transmissão e aquisição do conhecimento, pelos elementos conceituais que introduz e pelas implicações no nível do entendimento da relação ensinar-aprender e suas eventuais dificuldades, com frequência traduzidas como "distúrbios" ou "problemas" de aprendizagem, cujo foco, na maioria das análises, centra-se apenas no aluno.

É preciso situar a aprendizagem, como o faz Weiss (1992), como um processo integrado entre pensar, sentir, falar e agir. As dificuldades no aprendizado decorrem, frequentemente, de dissociações, bloqueios, inibições ou rupturas neste processo, o qual ocorre numa relação com o outro, no caso, o outro que transmite o conhecimento, o professor.

As dificuldades de aprendizagem não têm sua origem apenas nas características individuais dos alunos. Sua origem envolve, também, fatores relacionados ao núcleo familiar, à escola e ao meio social.

Do ponto de vista teórico, é sabido que a conceituação e a diferenciação entre distúrbios e dificuldades de aprendizagem têm causado polêmica, não havendo consenso entre os diferentes autores quanto à sua etiologia. Porém, percebe-se maior consenso com relação à descrição das características e manifestações que compõem a "sintomatologia" dos diferentes quadros dos "distúrbios", ou seja, das chamadas dislexias, disortografias e discalculias (Ajuriaguerra, 1990; Almeida, Cintra & Arcanjo, 1991; Auzias & Ajuriaguerra, 1986; Borel-Maisonny, 1951; Collares & Moysés, 1992; Condemarim & Blomquist, 1986; Fonseca, 1984; Jonhson & Myklebust, 1983; Jorm, 1986; Kato, 1985; Morais, 1988; Moysés & Collares, 1992; Valett, 1990, entre outros).

Em artigo recentemente publicado, Moysés e Collares (1992), recuperam "a história real" dos distúrbios de aprendizagem, apontando a biologização e a patologização das questões educacionais e sociais, o que isenta o sistema social e a escola de suas responsabilidades na produção do fracasso escolar. São pertinentes as críticas feitas por essas autoras com respeito às concepções, quase consensuais, relativas à definição dos distúrbios de aprendizagem. Com efeito, a maioria das definições dos distúrbios de aprendizagem implica na expressão de uma alteração biológica, orgânica, individual, envolvendo uma disfunção neurológica, como, por exemplo, a disfunção cerebral mínima - DCM (Critchley, 1970; Kirk & Kirk, 1973; McCarthy & McCarthy, 1974; Myklebust, 1973; Orton, 1964). No entanto, é questionável o pensamento de Moysés e Collares, segundo o qual o termo dificuldades de aprendizagem se refere ao mesmo conceito de distúrbios. Há que se fazer uma distinção entre os dois termos e acredita-se que as dificuldades de aprendizagem, apesar de se manifestarem no sujeito que aprende, não têm sua origem apenas nas características pessoais do aluno.

Talvez a definição mais clara e objetiva de distúrbios de aprendizagem seja a apresentada, em 1981, pelo National Joint Committee for Learning Disabilities, dos EUA, citada por Moysés e Collares (1992):

Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso de audição, fala,

leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto destas condições ou influências, (p. 32)

Fica evidente, nesta definição, que os distúrbios de aprendizagem referem-se a alterações ou perturbações na aquisição do conhecimento, cujas explicações encontram resposta na clínica e no discurso médicos, uma vez que o problema é visto como uma entidade nosológica, como uma "doença" ou uma "disfunção", merecendo, portanto, tratamento clínico. Encontra-se, nesta definição, como bem apontam Moysés e Collares (1992), uma biologização das questões educacionais e sociais, bem como uma apropriação, pelos médicos, de problemas que, na sua grande maioria, têm causas emocionais, sociais, pedagógicas e culturais, entre outras.

Uma proposta de distinção das perturbações da aprendizagem pode ser encontrada em Kirk e Gallagher (1991), ao caracterizarem três tipos de dificuldades de aprendizagem:

1. aquelas decorrentes da discrepância entre potencial e realização;
2. aquelas provocadas por disfunções orgânicas e
3. aquelas que necessitam de educação especial, como as decorrentes de retardo mental.

Pode-se perceber, nas definições caracterizadas por Kirk e Gallagher (1991), que permanece a polêmica quanto à diferenciação entre as dificuldades e os distúrbios de aprendizagem, considerados pelos autores como os tipos 1 e 2. A linha de delimitação entre estes quadros permanece muito tênue, sendo utilizado apenas o critério da deficiência orgânica para diferenciar uma perturbação da outra. Em relação à dificuldade definida no tipo 3, embora existam diferentes concepções sobre a questão da deficiência mental, fica claro o pensamento dos autores. Este grupo se define pelo grau de comprometimento orgânico do aprendiz, que está alterado e generalizado a tal ponto que exige novos parâmetros de ensino e de avaliação. Trata-se, aqui, de crianças e adolescentes deficientes mentais, ou com outras espécies de distúrbios, que impossibilitam, segundo os autores, o seu desenvolvimento dentro do padrão de escolaridade regular, necessitando uma educação especial.

Outros autores, como Haring e Bateman (1969, citados em Bigarella & Barbosa, 1983), situam o problema da aprendizagem como decorrente de um "...déficit específico ao nível da percepção, dos processos de integração e da expressão que prejudicam a eficiência da aprendizagem" (p. 64). Estes autores enfatizam que, exceto por este déficit, todos os outros fatores envolvidos no processo da aprendizagem, tais como capacidade mental, sistema sensorial e estabilidade emocional, estariam em níveis normais. Neste

causas do fracasso escolar encontram-se na inadequação da escola às crianças carentes.

O discurso da inadequação escolar à realidade da criança carente teve, como efeito perverso, a construção de duas escolas: a escola da classe média e a escola das classes populares. O problema da inadequação encontrava-se, também, no professor que, tendo sido formado pelos padrões invariantes universais de uma escola perfeita para um aluno certo, não correspondia às necessidades e interesses das classes populares, sendo culpabilizado por pertencer a um segmento social e cultural que não era o dos alunos de baixa renda.

Estabeleceu-se, assim, o que Patto (1990) denominou de "desencontro cultural". A escola veicula uma cultura que não é a cultura da classe popular que, por sua vez, necessita resguardar-se desta invasão e violência cultural (simbólica). Para resolver este impasse, partiu-se, então, para a regionalização e contextualização do ensino.

O discurso pedagógico, envolvido no processo de adequação do ensino às crianças de baixa renda, centrou-se no aspecto metodológico e de conteúdo curricular, sem a preocupação de englobar, em suas análises de reforma pedagógica, o sistema educacional e seus pressupostos ideológicos.

Recentemente, os trabalhos de Alicia Fernández, psicopedagoga argentina, mostram que o fracasso escolar pode ser entendido sob a perspectiva de duas ordens de causas, geralmente superpostas na história particular do sujeito: causas externas à estrutura familiar e individual do aprendiz e causas internas à estrutura familiar e individual. No primeiro caso trata-se do que a autora chama de "problema de aprendizagem reativo" e, no segundo caso, de "problema de aprendizagem-sintoma" ou inibição (Fernández, 1991).

O fracasso escolar representado pelo problema de aprendizagem reativo, segundo a autora, "afeta o aprender do sujeito em suas manifestações, sem chegar a atrapar a inteligência: geralmente surge a partir do choque entre o aprendiz e a instituição educativa, que funciona expulsivamente" (Fernández, 1991, p. 82). Neste sentido, o fracasso escolar, assim definido, é resultado de uma ação educativa inadequada. Para solucioná-lo, há que se desenvolver uma ação preventiva na escola, que compreenda um trabalho que envolva os agentes educativos e os objetivos da ação pedagógica. Há, portanto, a necessidade de se atuar sobre a instituição educativa, sobretudo nos seguintes aspectos: ideologia institucional, métodos de ensino, linguagem-comunicação e vínculo professor-alunos. Para Sara Paín, "fundamentalmente, a existência da psicopedagogia clínica implica o fracasso da pedagogia" (s.d., citada em Fernández, p. 82).

No caso do fracasso escolar representado pelo problema de aprendizagem-sintoma, para entendê-lo é necessário descobrir a funcionalidade do "sintoma" dentro da estrutura familiar e da história individual do sujeito as quais, por sua vez, são transversalizadas pela história social e pela cultura. Fernández (1991) recorre à definição de sintoma, dada por Laplanche, para enfatizar sua posição: "o sintoma é um sinal

com significação simbólica" (p. 85). Desta forma, a criança constrói o "sintoma-aprendizagem", onde a dimensão simbólica liga-se à história original e única do sujeito, constituída na dinâmica e na interação que estabelece com o outro social (inicialmente com os pais, familiares, depois com os pares, grupos, professores). Para a autora, o problema de aprendizagem-sintoma afeta "a dinâmica da articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, redundando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente" (P- 82).

Assim sendo, o fracasso escolar deve ser focado em duas vertentes. Na vertente sócio-pedagógica, onde aparece como uma denúncia das práticas pedagógicas que reproduzem a ideologia dominante (liberalismo), através dos conteúdos e das formas de ensino, caracterizando o que Bourdieu e Passeron (1970) nomeiam de "violência simbólica". Na vertente individual, o fracasso escolar simboliza um "pedido de socorro", expressa um conflito e uma angústia, de natureza interna, frente ao aprender, ao conhecer, ao apropriar-se do objeto de conhecimento. O não-aprender, nesta segunda concepção, trata-se com a história particular do sujeito e surge na trama vincular do grupo familiar, pois, segundo Fernández (1991), "a aprendizagem é um processo cuja matriz é vincular e lúdica e sua raiz corporal; seu desdobramento criativo põe-se em jogo através da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação" (p. 48).

Ao longo dos anos, o fracasso escolar tem sido traduzido como "repetência", "reprovação" e "evasão escolar". Costuma aparecer, também, sob a denominação de "dificuldades", "problemas" ou "distúrbios" de aprendizagem.

Para se compreender as dificuldades, os obstáculos e as rupturas que emergem no processo de aprender, é necessário situá-lo nas suas relações com o processo de desenvolvimento humano.

As autoras deste texto concordam com a posição de Vygotsky (Luria, Leontiev, Vygotsky e cols., 1991), relativa à importância dada à aprendizagem escolar como promotora do desenvolvimento e ao papel fundamental do professor como mediador no processo de aquisição de conhecimento.

Entretanto, acreditam, também, que na transmissão e apropriação do conhecimento, que ocorre numa relação sujeito a sujeito, intervêm processos conscientes e inconscientes dos pares em relação. Não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de sujeitos humanos, não havendo, portanto, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo. (Almeida, 1993, p. 31)

Paín (1985), Fernández (1991) e Lajonquière (1993), são autores que também apontam a atuação fundamental da afetividade, do desejo e das estruturas inconscientes no processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, a aprendizagem envolve tanto uma estrutura psíquica objetivante (lógico-intelectual) quanto uma estrutura psíquica subjetivante (simbólico-desejante) (Fernández, 1991). Esta concepção complementa e alarga as postulações mais correntes e aceitas

quadro, estariam incluídas as crianças que apresentam uma disfunção cerebral mínima.

Em acréscimo, Gaddes (1983) aponta como causa do distúrbio de aprendizagem a lesão cerebral, crescimento neural anormal, desequilíbrio bioquímico, desordem na dominância cerebral, falhas no desenvolvimento, dentre outras.

Todos estes autores deixam mais do que clara a atribuição exclusiva às causas orgânicas, ao biológico, ao déficit, portanto, causas individuais, quando tratam dos distúrbios da aprendizagem.

Em relação ao tipo de intervenção adequada em quadros com distúrbios de aprendizagem, Megda (1984) sugere que, devido à especificidade dos distúrbios de aprendizagem, torna-se necessária uma equipe interdisciplinar composta por psicopedagogos, orientadores educacionais, psicólogos e pedagogos. A autora alerta, ainda, para o fato de que muitas crianças com este tipo de distúrbio são colocadas em classes chamadas de "reforço", quando deveria ser desenvolvido, com elas, um trabalho específico e adequado à sua problemática. Nota-se, aqui, a clara delimitação entre as dificuldades e os distúrbios de aprendizagem, do ponto de vista do tipo de intervenção sugerida.

Uma outra autora, Paín (1985), não delimita seus estudos em termos de dificuldade ou distúrbios de aprendizagem e, sim, em termos de perturbações da aprendizagem, definidas como uma patologia que pode se apresentar de duas formas. A primeira forma de manifestação seria aquela em que a perturbação de aprendizagem é resultante de uma disfunção intelectual, intrínseca ao indivíduo, presumivelmente envolvendo uma alteração do sistema nervoso central, podendo ou não vir acompanhada de outras condições ou influências. Neste caso, a autora sugere que seja feita uma avaliação neurológica para verificar o grau de comprometimento das capacidades cognitivas da aprendizagem.

A segunda forma seria aquela em que a perturbação da aprendizagem se caracterizaria por um pequeno desvio na capacidade de aprender, denominada pela autora como algo "aceitável", sem determinantes orgânicos, cuja compreensão envolve o conceito de sintoma. Na interação entre o indivíduo e seu meio, este sofre exigências externas que solicitam elaborações internas. No entanto, não há garantia de que as respostas encontradas pelo indivíduo sejam aquelas esperadas pelo meio escolar. Aplicado à situação de aprendizagem, isto poderia significar que, apesar de o mais comum ser o aprendizado do conteúdo ensinado, talvez este não seja o resultado escolhido pelo indivíduo. Pelo contrário, o "não aprender" pode tornar-se a única saída encontrada pelo indivíduo para adequar as solicitações internas às exigências externas e, dessa forma, lograr sua integração ao meio.

A perturbação de aprendizagem pode apresentar-se, então, como decorrente da tentativa de reequilíbrio do sujeito. É o que Fernández (1991) define como a função positiva do não aprender. Assim, o não aprender cumpriria uma função tão integradora do processo individual quanto o aprender. Neste caso, a compreensão da dificuldade de aprendizagem

envolve a busca de seu significado e de sua funcionalidade na dinâmica e na economia psíquica do sujeito. A dificuldade, expressa, assim, de forma singular, os modos de relacionamento do sujeito com o objeto de conhecimento, configurando uma modalidade particular de aprendizagem que indica os conflitos e a angústia do indivíduo em responder às exigências do meio.

As dificuldades de aprendizagem, segundo Parente e Ranna (1987), constituem-se em um campo amplo e complexo, envolvendo determinantes sociais, culturais, pedagógicos e médicos. Neste sentido, Almeida e cols. (1992) acrescentam que estes fatores só adquirem significação quando referidos à história da criança ou adolescente e de suas múltiplas relações e interações com a família, a escola, os professores e as condições pedagógicas, em particular.

Para Weiss (1992), no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem é necessário determinar os aspectos internos ao paciente e os aspectos externos ao processo de aprendizagem. Dessa forma, a autora sugere os seguintes aspectos a serem investigados: orgânicos, cognitivos, sociais, emocionais e pedagógicos. O pressuposto inerente a esta multiplicidade de aspectos seria o de que a aprendizagem, longe de estar confinada à porção individual do aprendiz, seria sobretudo um "... processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca. Meio expresso inicialmente pela família, depois pelo acréscimo da escola, ambos permeados pela sociedade em que estão" (p. 11).

Fernández (1991) também enfatiza a importância da relação no processo da aprendizagem, pois, para aprender, faz-se necessária a presença de dois personagens, o ensinante e o aprendente (termos utilizados pela autora), e um vínculo que se estabelece entre ambos.

Pode-se, portanto, concluir, a partir dessa discussão, que o termo dificuldades de aprendizagem não pode ser entendido como sinônimo de distúrbio de aprendizagem. A diferenciação conceitual entre ambos é necessária, pois implica postulações teóricas, metodológicas, políticas e educacionais distintas, por parte dos profissionais que atuam na área, sobretudo no âmbito da escola, como professores, pedagogos e psicólogos escolares.

O uso indiscriminado e bastante disseminado, pelos profissionais da educação, dos termos distúrbios, dificuldades, perturbações ou disfunções de aprendizagem leva, muitas vezes, a rotulações que não contribuem, de forma alguma, para a compreensão, prevenção e minimização dos problemas que podem ocorrer na relação ensino-aprendizagem.

Profissionais que se limitam, por exemplo, a diagnosticar a base orgânica/neurológica como um fator determinante no problema de aprendizagem e a indicar tratamento médico da criança, como única forma de intervenção, estarão negando os fatores institucionais, familiares, pedagógicos, culturais, sociais, emocionais e relacionais presentes e atuantes no processo de aprendizagem dos alunos.

Assim definidos os termos dificuldades e distúrbios de aprendizagem, acredita-se que a imensa maioria dos problemas de aprendizagem, apontados pela escola, não constituem uma "doença", uma patologia do sistema nervoso central, pois, se fosse este o caso, estar-se-ia referindo a uma verdadeira epidemia. Na realidade, trata-se de dificuldades de aprendizagem, e melhor ainda seria se referir a dificuldades no aprendizado, decorrentes de uma constelação de fatores (internos e/ou externos) de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social que só adquirem sentido quando referidos à história das relações e interações do sujeito com o seu meio, inclusive, e sobretudo, o escolar.

Considerando que as dificuldades de aprendizagem manifestam-se, geralmente, no contexto escolar, constituindo grande parte das "queixas" dos professores, em relação aos alunos, e, ainda, levando em conta as inúmeras variáveis que as determinam, pergunta-se qual a contribuição que o psicólogo escolar tem, efetivamente, dado ao trato dessa questão, em termos de sua atuação ao nível do processo ensino-aprendizagem e no atendimento aos alunos que, por uma ou outra razão, não apresentam o desempenho acadêmico esperado.

Segundo Andaló (1984), a área da psicologia escolar tem se caracterizado como um desmembramento da área clínica, gerando uma psicologia escolar clínica. Esta tem se dedicado, na escola, a equacionar problemas em termos de saúde versus doença, numa visão conservadora e adaptativa, cujo objetivo principal é devolver à sala de aula os "alunos-problema" bem "adaptados".

Essa perspectiva pode ser constatada ao nível da formação curricular, em psicologia escolar, nas universidades brasileiras.

O aluno de psicologia tem no seu currículo, da maioria das nossas Universidades, uma formação muito mais direcionada para a área clínica do que para qualquer outra área de atuação. (...) Chegamos ao ponto de encontrar, em algumas universidades particulares, a eliminação de cursos ou estágios na área escolar, pela razão de que esta área não é muito procurada e, conseqüentemente, não é financeiramente interessante para a instituição. (Wechsler, 1989, p. 27)

Agravando a formação curricular deficiente, os cursos de formação complementar, na área escolar, reforçam a influência clínica. Segundo Weschler (1989), os dados coletados pelos conselhos regionais de psicologia apontam que 43% dos cursos de especialização são realizados na área de testes e psicodiagnóstico.

Moysés e Collares (1992), referindo-se aos cursos de reciclagem oferecidos aos profissionais da área escolar, ressaltam que:

do imediatismo e da ingenuidade de pretender vencer um grave problema estrutural como o fracasso escolar, através de medidas emergenciais, decorrem cursos de reciclagem mais voltados à resolução imediata dos problemas do que à melhoria do nível de conhecimentos na área pedagógica, (p. 19)

Para se fazer reconhecer e merecer um lugar não secundário na área de psicologia, o psicólogo escolar precisa encontrar uma identidade própria e afirmar sua especifici-

dade, desmembrando-se da área clínica e alcançando autonomia. Isto exige preparo e competência no exercício de suas funções, bem como uma visão crítica da realidade social e das novas relações que a psicologia pode vir a estabelecer com a pedagogia.

Decorre daí a necessidade de se investigar, junto aos psicólogos, as concepções e práticas que vêm desenvolvendo, no dia-a-dia da instituição, a respeito das dificuldades de aprendizagem, pois as modalidades de sua atuação permitem inferências sobre questões mais amplas, como a qualidade e pertinência da formação teórico-metodológica e o papel destes profissionais, na escola, sobretudo no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem e à promoção das relações interpessoais na instituição.

Método

Sujeitos

A amostra foi composta por um total de 60 psicólogos, do Distrito Federal, atuantes na área educacional e, por este motivo, denominados, neste trabalho, de psicólogos escolares. Dos sujeitos, 34 pertenciam à rede particular de ensino e 26 à rede pública, sendo que, destes, alguns atuavam nas equipes de diagnóstico, outros nas equipes de atendimento e outros, ainda, nas escolas públicas da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF). Os dados foram analisados considerando-se o conjunto da amostra, pois o número de psicólogos, por segmento da amostra, por local de trabalho, não permitiu análises significativas.

Do total da amostra, 56 sujeitos eram do sexo feminino e apenas 4 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 25 e 62 anos.

Com relação às variáveis sexo e idade, a amostra dos psicólogos escolares de Brasília reproduz um perfil semelhante ao dos psicólogos brasileiros descrito pela pesquisa do Conselho Federal de Psicologia (1988): a psicologia é uma profissão "feminina" e relativamente "jovem". Na presente amostra, 93% dos sujeitos são do sexo feminino e 46,66% têm entre 25 e 35 anos de idade.

A grande maioria dos sujeitos (86,66%) obteve sua formação acadêmica em universidades particulares, sendo que apenas 13,34% obtiveram o grau de psicólogo em universidades públicas (federais ou estaduais). Segundo dados do Conselho Federal de Psicologia (1988), 70% do ensino de psicologia do país estão concentrados nas faculdades particulares.

Apesar de 61,66% dos sujeitos terem se formado há bastante tempo (entre 1966 e 1985), 70% dos psicólogos da amostra exercem a função de psicólogo escolar há relativamente pouco tempo: 36,66% têm experiência de até 3 anos e 33,33% têm experiência, como psicólogo escolar, de 4 a 7 anos.

Como se pode deduzir, a partir dos dados apresentados, um número significativo de sujeitos exerceu atividades anteriores na área da psicologia, ou em outras atividades profis-

sionais, antes de optar pelo exercício da psicologia escolar. Na realidade, 41,66% dos sujeitos exerceram atividades profissionais, na área da psicologia, principalmente na área clínica (35%), e 11,66% exerceram atividades de magistério,

Dos psicólogos entrevistados, 63,33% continuam a exercer atividades profissionais paralelas às de psicólogo escolar, notadamente na área da psicologia clínica (43,33%), o que demonstra a atratividade da área no campo da psicologia e pode indicar que a atuação em psicologia escolar, para estes sujeitos, é uma atuação secundária ou complementar. Apenas 25% dos sujeitos afirmaram atuar exclusivamente na área de psicologia escolar e 11,66% não responderam à questão.

Em sua maioria, os sujeitos (56,66%) realizaram algum tipo de treinamento/aperfeiçoamento na área da psicologia escolar, sendo que a maioria destes cursos era de curta duração (30%). No entanto, 21,66% dos psicólogos entrevistados haviam feito curso de especialização lato sensu e 5% tinham cursado o mestrado em psicologia. Do total da amostra, 43,33% nunca fizeram nenhum tipo de aperfeiçoamento na área.

A maioria da amostra (66,66%) possui alguma experiência na área de magistério. Tal como a psicologia, o magistério também é uma profissão nitidamente "feminina". Muitos dos sujeitos entrevistados fizeram o curso de magistério e atuaram como professores, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental, antes de se formarem em psicologia. Na FEDF, todos os psicólogos escolares são professores em desvio de função, pois não existe, oficialmente, em seus quadros, o cargo de psicólogo escolar. Este fato, por si só, explica, em grande parte, a alta percentagem de sujeitos com experiência de magistério, já que os psicólogos da rede pública compõem mais de 50% da amostra.

Quando perguntados se desejavam permanecer na área de atuação em psicologia escolar, os sujeitos dividiram-se em suas respostas: 50% responderam afirmativamente, 48,33% responderam negativamente e 1,67% não haviam pensado na questão.

O motivo mais freqüentemente apontado pelos sujeitos que pretendem permanecer na área da psicologia escolar, indicando um bom grau de satisfação com o exercício de suas funções, é, justamente, a satisfação profissional ligada à natureza das atividades realizadas e ao ambiente institucional (36,66%), seguido da satisfação pessoal (26,66%), que inclui respostas relativas ao desenvolvimento e realizações pessoais; 30% dos sujeitos não souberam especificar por quê permaneceriam na área de psicologia escolar, embora não desejassem mudar de área de atuação.

Os motivos apontados pela totalidade dos sujeitos que expressaram o desejo de não permanecer na psicologia escolar referem-se à insatisfação profissional e pessoal, conjuntamente, ligada às condições de trabalho, à baixa remuneração, ao não-reconhecimento profissional e ao interesse pela clínica. A escolha da área de atuação, a ser exercida em substituição à área de psicologia escolar, seria, para 41,37% dos sujeitos, a clínica. No entanto, 48,27% dos sujeitos não

souberam especificar, com clareza, em que área da psicologia pretendiam atuar, caso desistissem de suas funções como psicólogo escolar.

O grau de satisfação/insatisfação dos profissionais que se inserem na área é equivalente ao encontrado na amostra relativa aos psicólogos escolares, na pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (1988): 47,6% permanecem na área e 52,4% saem. Na pesquisa do Conselho, no entanto, dos que deixam a área, mais da metade (56,7%) se dirige para a clínica, observando-se um alto grau de insatisfação com relação ao emprego, à atuação ou à profissão (Bastos, 1988).

Na amostra desta pesquisa, 63,33% dos sujeitos exercem a psicologia escolar concomitantemente a trabalhos em outras áreas ou profissões, sobretudo atividades ligadas à atuação em clínica e quase a metade da amostra gostaria de deixar a área de escolar. Estes dados levam as pesquisadoras a concordar com Bastos de que o trabalho em psicologia escolar apresenta uma tendência de manter-se numa condição: "uma área de 'passagem' para outras mais atraentes" (Bastos, 1988, p. 182), sobretudo para a área clínica.

Instrumentos

Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas. Na primeira parte da entrevista coletaram-se informações que definem as características gerais da amostra, tais como: sexo, idade, local de trabalho, tempo de formação, tempo de trabalho como psicólogo escolar, outras atividades enquanto psicólogo, cursos de aperfeiçoamento/especialização na área de psicologia escolar, experiência de magistério. A segunda parte compreendeu uma série de questões abertas visando a levantar as concepções e práticas dos sujeitos com relação ao tema "dificuldades de aprendizagem".

Procedimentos

Coleta dos dados

A coleta dos dados, por contingências externas, ocorreu em dois momentos distintos. Inicialmente, foram coletados os dados de 23 sujeitos, pertencentes, basicamente, à rede oficial de ensino, com exceção de 4 sujeitos.

No entanto, uma greve prolongada, na FEDF, impediu a continuidade da coleta de dados o que levou as pesquisadoras à necessidade de incluir, na segunda amostra coletada, psicólogos da rede particular de ensino. Foram feitos contatos com o Sindicato Patronal das Escolas Particulares do DF e obteve-se, assim, uma listagem das escolas privadas de ensino fundamental e médio em Brasília (Plano Piloto). As escolas foram consultadas, por telefone, para se saber as que tinham, em seus quadros, um psicólogo escolar. De posse desta informação, fora selecionados aleatoriamente, os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa: 22 psicólogos escolares.

O instrumento sofreu pequenas adaptações, ao ser aplicado à amostra dos psicólogos das escolas particulares, a

partir da testagem da coerência interna da entrevista, realizada com um grupo de seis psicólogos escolares da rede privada.

Ao término da coleta de dados, com psicólogos da rede particular, conseguiu-se retomar as entrevistas com os psicólogos da rede oficial de ensino, incluindo na amostra geral mais 15 sujeitos.

A amostra geral ficou composta, portanto, de 34 psicólogos da rede pública de ensino e de 26 psicólogos da rede particular.

Os dados da primeira amostra foram coletados em 1992 e os da segunda amostra em 1993.

Os sujeitos foram entrevistados, em sua grande maioria, no seu local de trabalho. Cada entrevista foi gravada em fita de áudio, com a permissão dos sujeitos, e posteriormente transcrita na íntegra, com a finalidade de assegurar maior objetividade e fidedignidade dos dados.

Análise e tratamento dos dados

Os dados foram analisados qualitativamente, utilizando-se o método da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Gligioni & Matalon, 1978). As respostas foram categorizadas usando-se o procedimento de classificação das unidades de significação e a contagem de sua frequência. O critério para a classificação foi o da proximidade conceitual (Pedra, 1982), isto é, as unidades de significação foram agrupadas, juntamente com outras respostas semelhantes, para comporem uma ou mais categorias temáticas, genéricas ou específicas.

Ao serem analisadas as respostas, percebeu-se uma grande homogeneização das mesmas, independentemente de variáveis tais como local de trabalho (escola pública versus escola particular), idade, formação acadêmica, especialização na área, experiência de magistério, entre outras variáveis independentes. Os cruzamentos de algumas variáveis foram testados estatisticamente (Teste do Qui-Quadrado), mas os resultados obtidos não foram significativos. Optou-se, então, por apresentar uma análise qualitativa dos mesmos, restringindo a análise quantitativa aos valores frequenciais e descartando o tratamento estatístico dos resultados.

Resultados e Discussão

Concepções e práticas dos psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem

Serão apresentadas, a seguir, a análise e a discussão das respostas dadas pelos sujeitos em relação à sua atuação profissional, às concepções sobre as dificuldades de aprendizagem e às práticas psicopedagógicas desenvolvidas, enquanto psicólogo escolar, visando a prevenção e o atendimento das mesmas.

A Tabela 1 refere-se à categorização das respostas dadas pelos sujeitos, quando solicitados a conceituar "dificuldades de aprendizagem". Os dados confirmam estudo anterior, no qual

os psicólogos escolares confundiram, com frequência, as manifestações das dificuldades de aprendizagem (como, por exemplo, problemas no aprendizado da leitura e escrita) com as suas possíveis causas (como, por exemplo, problemas emocionais dos alunos e/ou de sua família, deficiências cognitivas, baixo nível motivacional, relacionamento professor-aluno, nível sócio-econômico da família, etc). (Almeida e cols., 1992, p. 265)

Como pode ser observado nesta tabela, a grande maioria dos psicólogos escolares não tem clareza conceitual quanto à significação do termo "dificuldades de aprendizagem". Por outro lado, observa-se que 72,56% das respostas focalizam aspectos centrados no aluno, priorizando o fator cognitivo e algumas funções mentais, tais como a memória e a capacidade de raciocínio (33,06% das respostas). Os fatores cognitivos, bem como outros apontados (emocionais, motivacionais, psicomotores, orgânicos e comportamentais) referem-se às atribuições causais comumente apontadas na explicação do fracasso escolar do aluno e a referência é feita, sempre, em termos de déficit, deficiência ou inadequação. Apenas duas respostas definiram as dificuldades de aprendizagem referindo-se ao insuficiente ou insatisfatório desempenho do aluno face às expectativas da escola.

As respostas apontam, ainda, fatores focalizados na família (11,29%), no professor e na escola (12,89%), na sociedade (1,61%) e em todas as categorias vistas conjuntamente (1,61%). Percebe-se, portanto, claramente, que os psicólogos escolares não sabem distinguir entre o que é da ordem de uma conceituação do termo e o que é da ordem de suas possíveis atribuições causais.

Na tentativa de conceituar as dificuldades de aprendizagem, os profissionais caracterizam o sujeito que apresenta essas dificuldades como deficitário dos atributos supostamente imprescindíveis à aprendizagem, como sujeitos de falta. A abrangência na conceituação das dificuldades de aprendizagem e a indiferenciação entre definição e causalidade

Tabela 1 - Frequência e percentagem dos fatores que definem as dificuldades de aprendizagem, distribuídos segundo a focalização atribuída

Fatores por categoria de focalização	f	%
1. No aluno		
Cognitivos (memorização, lentidão de raciocínio)	41	33,06
Emocional/afetivo (auto-estima)	12	9,67
Motivação/interesse	11	8,87
Orgânico/neurológico/nutricional	11	8,87
Psicomotor (leitura/escrita)	11	8,87
Comportamental (hiperatividade)	02	1,61
Desempenho escolar	02	1,61
Sub-total	90	72,56
2. Na família		
Afetivos/emocionais	14	11,29
3. No professor/escola		
Afetivos/relacionais	08	6,45
Estimulação psicomotora	05	4,03
Metodológicos	03	2,41
Sub-total	16	12,89
4. Na sociedade		
Sócio-econômico-culturais	02	1,61
5. Nas categorias 1, 2, 3 e 4		
Família/aluno/professor-escola/sociedade	02	1,61
Total	124	99,96

partir da testagem da coerência interna da entrevista, realizada com um grupo de seis psicólogos escolares da rede privada.

Ao término da coleta de dados, com psicólogos da rede particular, conseguiu-se retomar as entrevistas com os psicólogos da rede oficial de ensino, incluindo na amostra geral mais 15 sujeitos.

A amostra geral ficou composta, portanto, de 34 psicólogos da rede pública de ensino e de 26 psicólogos da rede particular.

Os dados da primeira amostra foram coletados em 1992 e os da segunda amostra em 1993.

Os sujeitos foram entrevistados, em sua grande maioria, no seu local de trabalho. Cada entrevista foi gravada em fita de áudio, com a permissão dos sujeitos, e posteriormente transcrita na íntegra, com a finalidade de assegurar maior objetividade e fidedignidade dos dados.

Análise e tratamento dos dados

Os dados foram analisados qualitativamente, utilizando-se o método da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Giglioli & Matalon, 1978). As respostas foram categorizadas usando-se o procedimento de classificação das unidades de significação e a contagem de sua frequência. O critério para a classificação foi o da proximidade conceitual (Pedra, 1982), isto é, as unidades de significação foram agrupadas, juntamente com outras respostas semelhantes, para comporem uma ou mais categorias temáticas, genéricas ou específicas.

Ao serem analisadas as respostas, percebeu-se uma grande homogeneização das mesmas, independentemente de variáveis tais como local de trabalho (escola pública versus escola particular), idade, formação acadêmica, especialização na área, experiência de magistério, entre outras variáveis independentes. Os cruzamentos de algumas variáveis foram testados estatisticamente (Teste do Qui-Quadrado), mas os resultados obtidos não foram significativos. Optou-se, então, por apresentar uma análise qualitativa dos mesmos, restringindo a análise quantitativa aos valores frequenciais e descartando o tratamento estatístico dos resultados.

Resultados e Discussão

Concepções e práticas dos psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem

Serão apresentadas, a seguir, a análise e a discussão das respostas dadas pelos sujeitos em relação à sua atuação profissional, às concepções sobre as dificuldades de aprendizagem e às práticas psicopedagógicas desenvolvidas, enquanto psicólogo escolar, visando a prevenção e o atendimento das mesmas.

A Tabela 1 refere-se à categorização das respostas dadas pelos sujeitos, quando solicitados a conceituar "dificuldades de aprendizagem". Os dados confirmam estudo anterior, no qual

os psicólogos escolares confundiram, com frequência, as manifestações das dificuldades de aprendizagem (como, por exemplo, problemas no aprendizado da leitura e escrita) com as suas possíveis causas (como, por exemplo, problemas emocionais dos alunos e/ou de sua família, deficiências cognitivas, baixo nível motivacional, relacionamento professor-aluno, nível sócio-econômico da família, etc). (Almeida e cols., 1992, p. 265)

Como pode ser observado nesta tabela, a grande maioria dos psicólogos escolares não tem clareza conceitual quanto à significação do termo "dificuldades de aprendizagem". Por outro lado, observa-se que 72,56% das respostas focalizam aspectos centrados no aluno, priorizando o fator cognitivo e algumas funções mentais, tais como a memória e a capacidade de raciocínio (33,06% das respostas). Os fatores cognitivos, bem como outros apontados (emocionais, motivacionais, psicomotores, orgânicos e comportamentais) referem-se às atribuições causais comumente apontadas na explicação do fracasso escolar do aluno e a referência é feita, sempre, em termos de déficit, deficiência ou inadequação. Apenas duas respostas definiram as dificuldades de aprendizagem referindo-se ao insuficiente ou insatisfatório desempenho do aluno face às expectativas da escola.

As respostas apontam, ainda, fatores focalizados na família (11,29%), no professor e na escola (12,89%), na sociedade (1,61%) e em todas as categorias vistas conjuntamente (1,61%). Percebe-se, portanto, claramente, que os psicólogos escolares não sabem distinguir entre o que é da ordem de uma conceituação do termo e o que é da ordem de suas possíveis atribuições causais.

Na tentativa de conceituar as dificuldades de aprendizagem, os profissionais caracterizam o sujeito que apresenta essas dificuldades como deficitário dos atributos supostamente imprescindíveis à aprendizagem, como sujeitos de falta. A abrangência na conceituação das dificuldades de aprendizagem e a indiferenciação entre definição e causalidade

Tabela 1 - Frequência e percentagem dos fatores que definem as dificuldades de aprendizagem, distribuídos segundo a focalização atribuída

Fatores por categoria de focalização	f	%
1. No aluno		
Cognitivos (memorização, lentidão de raciocínio)	41	33,06
Emocional/afetivo (auto-estima)	12	9,67
Motivação/interesse	11	8,87
Orgânico/neurológico/nutricional	11	8,87
Psicomotor (leitura/escrita)	11	8,87
Comportamental (hiperatividade)	02	1,61
Desempenho escolar	02	1,61
Sub-total	90	72,56
2. Na família		
Afetivos/emocionais	14	11,29
3. No professor/escola		
Afetivos/relacionais	08	6,45
Estimulação psicomotora	05	4,03
Metodológicos	03	2,41
Sub-total	16	12,89
4. Na sociedade		
Sócio-econômico-culturais	02	1,61
5. Nas categorias 1, 2, 3 e 4		
Família/aluno/professor-escola/sociedade	02	1,61
Total	124	99,96

sionais, antes de optar pelo exercício da psicologia escolar. Na realidade, 41,66% dos sujeitos exerceram atividades profissionais, na área da psicologia, principalmente na área clínica (35%), e 11,66% exerceram atividades de magistério.

Dos psicólogos entrevistados, 63,33% continuam a exercer atividades profissionais paralelas às de psicólogo escolar, notadamente na área da psicologia clínica (43,33%), o que demonstra a atratividade da área no campo da psicologia e pode indicar que a atuação em psicologia escolar, para estes sujeitos, é uma atuação secundária ou complementar. Apenas 25% dos sujeitos afirmaram atuar exclusivamente na área de psicologia escolar e 11,66% não responderam à questão.

Em sua maioria, os sujeitos (56,66%) realizaram algum tipo de treinamento/aperfeiçoamento na área da psicologia escolar, sendo que a maioria destes cursos era de curta duração (30%). No entanto, 21,66% dos psicólogos entrevistados haviam feito curso de especialização lato sensu e 5% tinham cursado o mestrado em psicologia. Do total da amostra, 43,33% nunca fizeram nenhum tipo de aperfeiçoamento na área.

A maioria da amostra (66,66%) possui alguma experiência na área de magistério. Tal como a psicologia, o magistério também é uma profissão nitidamente "feminina". Muitos dos sujeitos entrevistados fizeram o curso de magistério e atuaram como professores, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental, antes de se formarem em psicologia. Na FEDF, todos os psicólogos escolares são professores em desvio de função, pois não existe, oficialmente, em seus quadros, o cargo de psicólogo escolar. Este fato, por si só, explica, em grande parte, a alta percentagem de sujeitos com experiência de magistério, já que os psicólogos da rede pública compõem mais de 50% da amostra.

Quando perguntados se desejavam permanecer na área de atuação em psicologia escolar, os sujeitos dividiram-se em suas respostas: 50% responderam afirmativamente, 48,33% responderam negativamente e 1,67% não haviam pensado na questão.

O motivo mais freqüentemente apontado pelos sujeitos que pretendem permanecer na área da psicologia escolar, indicando um bom grau de satisfação com o exercício de suas funções, é, justamente, a satisfação profissional ligada à natureza das atividades realizadas e ao ambiente institucional (36,66%), seguido da satisfação pessoal (26,66%), que inclui respostas relativas ao desenvolvimento e realizações pessoais; 30% dos sujeitos não souberam especificar por quê permaneceriam na área de psicologia escolar, embora não desejassem mudar de área de atuação.

Os motivos apontados pela totalidade dos sujeitos que expressaram o desejo de não permanecer na psicologia escolar referem-se à insatisfação profissional e pessoal, conjuntamente, ligada às condições de trabalho, à baixa remuneração, ao não-reconhecimento profissional e ao interesse pela clínica. A escolha da área de atuação, a ser exercida em substituição à área de psicologia escolar, seria, para 41,37% dos sujeitos, a clínica. No entanto, 48,27% dos sujeitos não

souberam especificar, com clareza, em que área da psicologia pretendiam atuar, caso desistissem de suas funções como psicólogo escolar.

O grau de satisfação/insatisfação dos profissionais que se inserem na área é equivalente ao encontrado na amostra relativa aos psicólogos escolares, na pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (1988): 47,6% permanecem na área e 52,4% saem. Na pesquisa do Conselho, no entanto, dos que deixam a área, mais da metade (56,7%) se dirige para a clínica, observando-se um alto grau de insatisfação com relação ao emprego, à atuação ou à profissão (Bastos, 1988).

Na amostra desta pesquisa, 63,33% dos sujeitos exercem a psicologia escolar concomitantemente a trabalhos em outras áreas ou profissões, sobretudo atividades ligadas à atuação em clínica e quase a metade da amostra gostaria de deixar a área de escolar. Estes dados levam as pesquisadoras a concordar com Bastos de que o trabalho em psicologia escolar apresenta uma tendência de manter-se numa condição: "uma área de 'passagem' para outras mais atraentes" (Bastos, 1988, p. 182), sobretudo para a área clínica.

Instrumentos

Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas. Na primeira parte da entrevista coletaram-se informações que definem as características gerais da amostra, tais como: sexo, idade, local de trabalho, tempo de formação, tempo de trabalho como psicólogo escolar, outras atividades enquanto psicólogo, cursos de aperfeiçoamento/especialização na área de psicologia escolar, experiência de magistério. A segunda parte compreendeu uma série de questões abertas visando a levantar as concepções e práticas dos sujeitos com relação ao tema "dificuldades de aprendizagem".

Procedimentos

Coleta dos dados

A coleta dos dados, por contingências externas, ocorreu em dois momentos distintos. Inicialmente, foram coletados os dados de 23 sujeitos, pertencentes, basicamente, à rede oficial de ensino, com exceção de 4 sujeitos.

No entanto, uma greve prolongada, na FEDF, impediu a continuidade da coleta de dados o que levou as pesquisadoras à necessidade de incluir, na segunda amostra coletada, psicólogos da rede particular de ensino. Foram feitos contatos com o Sindicato Patronal das Escolas Particulares do DF e obteve-se, assim, uma listagem das escolas privadas de ensino fundamental e médio em Brasília (Plano Piloto). As escolas foram consultadas, por telefone, para se saber as que tinham, em seus quadros, um psicólogo escolar. De posse desta informação, fora selecionados aleatoriamente, os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa: 22 psicólogos escolares.

O instrumento sofreu pequenas adaptações, ao ser aplicado à amostra dos psicólogos das escolas particulares, a

dade permitem inferir que as concepções dos psicólogos escolares baseiam-se em algumas assertivas teórico-ideológicas que envolvem o processo de aprendizagem, tais como: o mito do déficit cognitivo, lingüístico e orgânico; o mito da igualdade, onde as diferenças sociais são ocultadas, existindo somente as diferenças individuais entre os mais capazes e os menos capazes; o mito da família provedora de todas as necessidades emocionais da criança, e tantos outros já amplamente explorados na literatura.

É interessante observar que os fatores apontados pelos sujeitos da amostra, em sua tentativa de conceituação das dificuldades de aprendizagem, são praticamente os mesmos que dão origem às "queixas" dos professores, quando do encaminhamento, ao psicólogo escolar, dos alunos com dificuldades no processo de aprendizagem. Os profissionais da psicologia escolar, a quem caberia, de forma privilegiada, esclarecer os professores sobre a multiplicidade de fatores em jogo, no processo ensinar-aprender, parecem, pelo contrário, reforçar concepções e práticas tradicionais, pois as repetem e as reproduzem, na escola, por meio de suas próprias representações e ações. A Tabela 2 indica as "queixas" mais freqüentemente apontadas pelos professores, em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, segundo indicação dos sujeitos da amostra.

De acordo com a Tabela 2, as queixas levadas pelos professores, aos psicólogos escolares, centram-se nos alunos, com 93,33% do total de respostas. A ênfase recai sobre os aspectos cognitivos (22,22%), comportamentais (21,48%), psicomotores (20,74%) e motivacionais (20,00%). Contrariamente aos dados encontrados por Collares e Moysés (1992), os professores, segundo afirmam os psicólogos, não atribuem aos aspectos biológicos e neurológicos uma importância determinante nas dificuldades de aprendizagem dos alunos. No presente estudo, apenas quatro respostas indicaram queixas relacionadas ao aspecto físico/biológico (lesão/disfunção cerebral). A família, os professores e a escola foram apontados apenas em 4,44% e 2,22% das respostas, respectivamente.

Por estes dados percebe-se que os professores atribuem quase que exclusivamente ao aluno a responsabilidade por suas dificuldades de aprendizagem (aspectos internos), praticamente não questionando o papel da escola ou do professor (aspectos externos). Como demonstrado na Tabela 2, a família também foi pouco citada.

Parece plausível, portanto, pensar que os psicólogos, ao conceituar as dificuldades de aprendizagem, tenham sofrido forte influência das queixas mais freqüentemente apontadas pelos professores. A esta possibilidade acresce-se, como ver-se-á mais adiante, a inadequada formação teórico-prática dos sujeitos, na área da psicologia escolar. Assim sendo, os psicólogos escolares parecem não estar conseguindo cumprir o seu papel de orientar, esclarecer e auxiliar o professor no processo ensino-aprendizagem, de modo a que este possa melhor perceber e refletir, de forma mais crítica, suas próprias concepções e práticas pedagógicas, frente às dificulda-

Tabela 2 - Freqüência e percentagem das "queixas" apontadas pelos professores no encaminhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, segundo a focalização atribuída

Queixas por categoria de focalização	f	%
1. No aluno		
Aspectos cognitivos (lentidão de raciocínio/memória)	30	22,22
Aspectos comportamentais (agressividade/hiperatividade)	29	21,48
Desenvolvimento psicomotor (leitura e escrita deficientes)	28	20,74
Aspectos motivacionais e de atenção	27	20,00
Aspectos afetivo-emocionais e relacionais	08	5,93
Aspectos físicos e orgânicos (lesão/ disfunção cerebral)	04	2,96
Sub-total	126	93,33
2. Na família		
Desestruturação familiar	06	4,44
3. Na escola/professor		
Falta de orientação/estimulação/preparo	03	2,22
Total	33	135
		99,99

des de aprendizagem. Ao receber as queixas dos professores e dar-lhes encaminhamento, em um trabalho centrado no aluno, o psicólogo estará contribuindo para a cristalização de preconceitos e juízos provisórios que têm regido o cotidiano das escolas.

Com relação às principais causas das dificuldades de aprendizagem, apontadas pelos próprios psicólogos escolares, observou-se que a atribuição das mesmas continua, predominantemente, focalizada no aluno, com 56,43% do total das respostas, sendo que 17,82% ressaltam mais as causas de natureza emocional, 15,84% as de ordem cognitiva e 11,88% as orgânicas. As causas atribuídas à família constituem 16,83% das respostas. As demais causas, atribuídas às categorias professor/escola, à sociedade e ao conjunto de todas as categorias apontadas receberam 8,91% das respostas, cada uma, conforme mostra a Tabela 3.

Pode-se constatar que, ao apontar as causas prováveis das dificuldades de aprendizagem, o psicólogo se detém mais no aluno e nos fatores a ele referentes e à sua família, colocando num plano bastante secundário o vínculo professor-aluno, as condições pedagógicas e institucionais e as influências sócio-econômico-culturais. Poucos foram os sujeitos que atribuíram às dificuldades de aprendizagem uma causação de múltiplos fatores (internos e externos). Desta forma, o psicólogo escolar parece assumir, no contexto educacional, a função de "bombeiro", que vem atender aos pedidos de socorro dos professores, como se estes fossem as "vítimas" das crianças-problema, já que sobre estas recai a culpa pelo insucesso escolar.

Assim, o psicólogo escolar, ao se deixar influenciar pela demanda dos professores e ao atendê-las, deixa, conseqüentemente, de atender, de maneira apropriada, a demanda do aluno, expressa sob a forma de um problema de aprendizagem reativo ou problema de aprendizagem-sintoma, tal como aponta Fernández (1991). Ao localizar as causas das dificuldades no aluno e em sua família, o psicólogo escolar faz uma análise parcializada da situação, comprometendo sua atuação e limitando-a a um trabalho de cunho terapêutico-curativo, voltado quase que exclusivamente para o indivíduo.

Tabela 3 - Frequência e percentagem das causas atribuídas, pelos psicólogos, às dificuldades de aprendizagem, segundo a focalização da atribuição

Causas por categorias de focalização	f	%
1. No aluno		
Emocionais/relacionais	18	17,82
Cognitivas	16	15,84
Orgânicas/neurológicas/nutricionais	12	11,88
Psicomotoras/leitura/escrita	08	7,92
Comportamentais (hiperatividade)	03	2,97
Sub-total	57	56,43
2. Na família		
Desajustamento emocional/desestruturação familiar	17	16,83
3. No professor/escola		
Relação professor-aluno	06	5,94
Metodologia de ensino	03	2,97
Sub-total	09	8,91
4. Na sociedade		
Aspectos sócio-econômico-culturais	09	8,91
5. Nas categorias 1, 2, 3 e 4		
Causas múltiplas, oriundas da inter-relação/interdependência das categorias consideradas conjuntamente	09	8,91
Total	101	99,99

A ênfase atribuída pelos psicólogos às causas emocionais e cognitivas, do aluno, bem como ao desajustamento emocional e desestruturação familiar revelam, por um lado, uma concepção fortemente impregnada pelas teorias não-críticas da educação e da psicologia e, por outro lado, o viés, introduzido na análise, pela formação predominantemente clínica. Assim, se forem considerados os dados da Tabela 1 (fatores que definem as dificuldades de aprendizagem) com os da Tabela 3 (causas atribuídas) ver-se-á que, na concepção de muitos dos psicólogos escolares, as dificuldades de aprendizagem são percebidas como manifestações de deficiência ou atraso cognitivo dos alunos, causadas por problemas afetivos dos mesmos e/ou de sua família. A relação causal que assim parece se estabelecer, reduz e simplifica a abordagem e o trato dessa questão, ao excluir, praticamente, da análise, a influência de todos os outros fatores que participam do processo de aprendizagem.

As atividades desenvolvidas pelos psicólogos escolares, no atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, têm sua maior concentração na realização de exercícios terapêuticos (34,52%), seguidos da orientação/conselho aos pais/alunos/professores (22,61%) e de entrevistas com os alunos e encaminhamento a serviços especializados (20,23%). A observação do aluno foi citada em apenas 8,33% do total das respostas obtidas e a participação do psicólogo nos conselhos de classe e no planejamento do ensino recebeu 14,28% das respostas, conforme Tabela 4.

Percebe-se, assim, que a atuação do psicólogo concretiza, na prática desenvolvida, em suas diversas modalidades, a concepção de que as dificuldades de aprendizagem são resultado de fatores intrínsecos ao "aluno-problema". Há, por outro lado, uma excessiva psicologização da questão, que pode ser explicada pela ênfase atribuída aos problemas afetivo-emocionais do aluno e sua família. As principais

Tabela 4 - Frequência e percentagem das atividades desenvolvidas pelos psicólogos escolares no atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem

Atividades	f	%
Exercícios terapêuticos	29	34,52
Orientação/conselho aos pais/alunos/professores	19	22,61
Entrevistas com os alunos/encaminhamento	17	20,23
Conselho de classe/planejamento do ensino	12	14,28
Observação do aluno	07	8,33
Total		99,97

atividades desenvolvidas têm, por isso mesmo, um caráter terapêutico. É interessante observar, ainda, que além da pouca participação do psicólogo no planejamento das condições de ensino, nenhuma resposta foi dada indicando que os psicólogos escolares desenvolvem atividades de natureza psicopedagógica, ao nível dos conteúdos escolares, isto é, atividades voltadas para a aquisição e recuperação do aprendizado, propriamente dito.

As modalidades de intervenção, no trato das dificuldades de aprendizagem, revelam que nenhum trabalho efetivo e de conseqüência é realizado com o professor, cujo papel, na transmissão e mediação do conhecimento, parece ser desconhecido pelo psicólogo escolar. Ora, se a produção e a manutenção do fracasso escolar e da maioria das dificuldades de aprendizagem se concretizam no espaço do cotidiano das escolas, é fundamental que o psicólogo escolar invista no processo ensino-aprendizagem, principalmente auxiliando o professor a apropriar-se de novos conhecimentos e de novas teorias educacionais e a repensar e reelaborar a sua prática pedagógica. No entanto, para que isto possa acontecer, o psicólogo escolar necessita, ele mesmo, trabalhar as suas próprias representações e rever sua forma de atuação, na escola, o que remete à questão da formação acadêmica, da visão político-ideológica das funções da escola, da formação das atitudes e, sobretudo, à questão da identidade do psicólogo no contexto educacional. Como esperar mudanças, ao nível da atuação profissional, se o psicólogo atribui o insucesso e as dificuldades de aprendizagem a fatores quase que exclusivamente externos à escola?

As modalidades de atuação e as formas de intervenção do psicólogo, no que se refere às dificuldades de aprendizagem, necessitam ter por base uma avaliação correta do processo ensino-aprendizagem e, mais especificamente, uma investigação global dos obstáculos, desvios e rupturas que têm determinado a "queixa" do não-aprender, do aprender com dificuldades ou com lentidão. Para Weiss (1992)

todo diagnóstico psicopedagógico é, em si, uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e, na maioria das vezes, da escola, (p. 14)

Na concepção das pesquisadoras, a avaliação psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem não deve ficar

restrita ao aluno, mas deve estender-se às suas relações com os grupos familiar e escolar, a fim de se obter uma compreensão global da sua forma de se relacionar, de aprender, e das dificuldades que estão ocorrendo no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, vistas numa perspectiva histórico-genética e interacionista (Vygotsky, 1984, 1989; Wallon, 1968, 1979, 1989).

Dos sujeitos entrevistados, 55% afirmaram realizar a avaliação diagnóstica das dificuldades de aprendizagem, enquanto 40% não a realizam e 5% não responderam à questão. É importante lembrar que, relativamente a estes dados, na FEDF os psicólogos que atuam no contexto educacional são divididos, nas suas funções, em equipes de diagnóstico, de atendimento e de psicologia escolar (preventiva). Portanto, entre os psicólogos da rede pública de ensino, alguns têm por função apenas a realização do psicodiagnóstico dos alunos que são encaminhados, pelas escolas, com queixas de dificuldades de aprendizagem, enquanto outros têm por função o atendimento destes alunos, com base no diagnóstico feito pelos profissionais de outras equipes. Este modelo está sendo questionado, atualmente, pois a compartimentalização das funções do psicólogo não tem propiciado uma avaliação e um atendimento eficazes, ao nível do processo ensino-aprendizagem, uma vez que tanto a avaliação quanto o atendimento se restringem, na prática, a focalizar o aluno. Por outro lado, a divisão em equipes, com distintas funções, não tem assegurado uma integração entre os profissionais, dificultando a compreensão do processo de avaliação e de atendimento como um todo.

Dentre os principais procedimentos adotados na avaliação diagnóstica das dificuldades de aprendizagem, a aplicação de testes psicométricos e projetivos é bastante significativa (41,34%), seguida da realização de entrevistas (33,65%) e da observação do comportamento do aluno (17,30%). Geralmente estes procedimentos são utilizados de forma combinada e não excludente.

Chama a atenção, nestes dados, a pequena percentagem de respostas dos sujeitos que realizam uma avaliação pedagógica (de conteúdos escolares): apenas 7,69%. Isto é, pelo menos, surpreendente, uma vez que a queixa principal, em relação ao aluno, diz respeito ao não-aprender.

Verifica-se, pois, que os psicólogos, de uma maneira geral, estão pouco capacitados a realizar uma avaliação psicopedagógica que envolva a investigação e análise das modalidades de aprendizagem do aluno, de seu potencial de aprendizagem e das dificuldades (internas e externas) que impedem o seu sucesso escolar. O que se constata, portanto, é que a avaliação diagnóstica não é completa, que privilegia os dados relativos aos aspectos psicológicos e comportamentais do aluno, atribuindo pouca ou nenhuma importância à investigação dos níveis psicossociais, sociodinâmicos, pedagógicos e institucionais.

As hipóteses de trabalho levantadas, a partir do diagnóstico assim realizado, coerentemente imputam ao aluno ou à sua família a responsabilidade pelas dificuldades apresen-

tadas no aprendizado escolar, conforme pode ser visto na Tabela 3 e, por isto mesmo, sugerem atividades de atendimento que focalizam, predominantemente, o aluno, tal como mostrado na Tabela 4.

Com relação às atividades que visam a prevenção do insucesso ou dificuldades no aprendizado, a maioria dos psicólogos, 43 sujeitos (71,66% da amostra), afirmaram realizar atividades de natureza preventiva, compreendendo, principalmente, a ação junto aos professores (41,66% das respostas), alunos (31,66%) e pais (20%), conforme mostra a Tabela 5. As atividades desenvolvidas não são excludentes, por isso o valor de/supera o número total de sujeitos que responderam à questão (43).

Os dados agrupados na Tabela 5 introduzem uma novidade, já que aqui, pela primeira vez, o professor é colocado em primeiro plano. Frente a este quadro, surgem dois aspectos a serem analisados. O primeiro diz respeito à incoerência e à contradição entre as concepções verbalizadas e a prática da atuação profissional, ao nível da prevenção. Os profissionais, em sua maioria, apontaram as características do aluno e de sua família como os principais fatores causais das dificuldades de aprendizagem. No entanto, a maioria das respostas da Tabela 5 evidencia uma atuação, ao nível preventivo, voltada mais para a figura do professor. Embora estas respostas não sejam excludentes, é interessante observar este fato. O segundo aspecto, a ser analisado, relaciona-se ao tipo de atividade "preventiva" realizada com os professores. Na realidade, os sujeitos tiveram muita dificuldade em precisar, exatamente, o conteúdo e a forma como estas atividades eram desenvolvidas. As respostas obtidas foram vagas e imprecisas, limitadas a "reuniões de caráter informativo e reflexivo", "palestras sobre temas de interesse dos professores" ou "treinamento e capacitação docente". Torna-se difícil, conseqüentemente, avaliar o quanto estas atividades têm valor efetivo de prevenção das dificuldades de aprendizagem, uma vez que elas parecem se constituir em atividades de natureza informativa muito ampla, voltadas mais para a solução de problemas, dúvidas, necessidades e interesses imediatos dos professores, do que propriamente para a melhoria de seus conhecimentos e de suas práticas pedagógicas.

Os dados revelam, ainda, a pouca clareza que têm os psicólogos com relação às atividades de caráter preventivo. Os sujeitos, formados essencialmente numa perspectiva de atuação clínico-terapêutica, não sabem precisar nem distinguir, com exatidão, o que é da ordem de uma atuação preventiva, na escola, e de uma atuação diagnóstica ou interventiva propriamente dita. Assim, aparecem atividades classificadas como preventivas, voltadas para o aluno: exames médicos, trabalho psicomotor, encaminhamentos.

A orientação aos pais aparece em apenas 20% das respostas, denotando o pouco intercâmbio existente entre os profissionais e o núcleo familiar, embora este tenha recebido destaque como segundo causador das dificuldades de aprendizagem.

Tabela 5 - Frequência e percentagem das atividades de natureza preventiva desenvolvidas pelos psicólogos escolares que participaram do estudo

Participantes	Atividades	f	%
Professores	Palestras/reuniões/treinamento	25	41,66
Alunos	Estimulação psicomotora /acompanhamento da escolarização/orientação/ Encaminhamento/exames médicos/dinâmicas de grupos	19	31,66
Pais	Orientação	12	20,00
Escola	Diagnóstico da situação e estimulação do ambiente escolar	04	6,66
Total		60	99,68

A escola aparece em apenas 6,66% das respostas. Além disso, não se pode saber o que significa, exatamente, "estimulação do ambiente escolar", pois os próprios sujeitos da pesquisa não souberam especificar, claramente, do que se tratava.

Nenhuma das atividades descritas como preventivas incluem a atuação do psicólogo ao nível do planejamento, em parceria com o professor, das formas, condições e avaliação do processo ensino-aprendizagem, das relações interpessoais, do vínculo professor-aluno, das representações e expectativas do professor com relação ao desenvolvimento e à aprendizagem e da análise das condições sócio-culturais que permeiam o cotidiano escolar.

Foi perguntado aos psicólogos para quem eram devolvidos os dados e a síntese obtida na avaliação e atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Dos sujeitos, 53,33% elegeram a família como o principal e exclusivo destinatário da devolutiva, seguido do professor, com 23,33%. Embora seja absolutamente imprescindível e ético que os pais tomem conhecimento dos resultados da avaliação e/ou atendimento, estas deveriam, igualmente, ser comunicadas aos professores, agentes envolvidos diretamente no processo educativo e principais responsáveis pelo encaminhamento do aluno para avaliação e atendimento. Apenas 10% dos psicólogos comunicam aos pais e aos professores os resultados obtidos. Alguns comunicam os resultados apenas aos profissionais envolvidos na avaliação e atendimento do aluno, principalmente profissionais da área médica (14,45%). 91,66% dos entrevistados responderam que realizam a devolutiva sob a forma de: "conversa", "orientação", "entrevista" e/ou "trabalho em conjunto".

Dos 60 sujeitos da amostra, 46 (76,66%) encaminham os alunos com dificuldades de aprendizagem para serviços especializados fora da escola, enquanto apenas 14 (23,33% da amostra) atendem os alunos na própria escola. Dos encaminhamentos feitos, 47,82% dos psicólogos direcionam tais encaminhamentos à área psicopedagógica. Constata-se, ainda, uma alta percentagem de encaminhamentos realizados para a área clínico-médica (36,95%), o que vem reforçar a tendência à medicalização do processo educativo, verificada em pesquisas como a de Collares e Moysés (1992).

A indefinição e a falta de especificidade observadas na realização das atividades preventivas também é constatada na formulação dos objetivos e das atividades específicas desenvolvidas com os pais e professores. Apenas metade da amostra afirma desenvolver um trabalho dirigido especificamente aos pais e professores. Os objetivos destas atividades são bastante gerais, traduzindo uma certa ingenuidade por parte dos psicólogos, pois indicam a crença de que o problema do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem possam se beneficiar de cursos e palestras rápidos e superficiais, de caráter informativo ou emergencial. Apenas dois psicólogos dedicam atividades específicas aos professores e pais relacionadas ao processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem.

Mas o risco deste tipo de atividade, como apontam Collares e Moysés, é que

na maioria das vezes, nesses cursos o objetivo não é permitir ao professor o contato e o domínio de novas teorias científicas, mas o domínio do 'método' correspondente à teoria. Esurgem, assim, sem que os próprios nomeados saibam, o 'método Montessori', o 'método Piaget', o 'método Emília Ferreiro'.... (Collares e Moysés, 1992, p. 19)

Na realidade, é muito pouco provável que as atividades desenvolvidas com os professores possam, efetivamente, auxiliá-los a modificar sua prática pedagógica.

A diversidade e a complexidade dos fatores envolvidos nas dificuldades de aprendizagem exigem, geralmente, ao nível do diagnóstico e do atendimento, uma equipe interdisciplinar, pois são raros os profissionais cuja formação lhes permita avaliar e atender, de forma integrada e não-fragmentada, este tipo de situação.

Perguntou-se aos sujeitos da pesquisa sobre a composição da equipe psicopedagógica e como avaliavam a mesma. Das respostas obtidas, 34,61% apontam o psicólogo como membro da equipe psicopedagógica, seguido do pedagogo, com 31,73% das respostas. Os profissionais da área de saúde aparecem com 14,42%, o que revela que estes não estão muito presentes nas escolas, mas participam, mesmo assim, da avaliação e atendimento às crianças com dificuldades no aprender, por meio da prestação de serviços realizados, em sua maioria, fora da instituição escolar. É interessante notar que 14,42% das respostas consideram os profissionais técnico-administrativos como membros da equipe (sobretudo os diretores e coordenadores administrativos), enquanto apenas 2,88% das respostas incluem o professor na equipe psicopedagógica.

Percebe-se, portanto, uma certa indefinição e confusão de papéis ao se definir os componentes da equipe psicopedagógica. De uma forma geral, as equipes se resumem aos profissionais citados pela maioria das respostas - psicólogos e pedagogos - sendo que a participação do pessoal da área médica situa-se, geralmente, ao nível dos encaminhamentos feitos. Talvez, explica-se, assim, o fato de serem estes profissionais pouco citados como compondo a equipe psicopedagógica.

Do total dos 60 entrevistados, 60% sentem-se parte integrante da equipe psicopedagógica, enquanto 16,66% assim não se consideram e 13,33% não são capazes de avaliar, por considerarem não existir uma equipe psicopedagógica verdadeiramente constituída em sua instituição. Este sentimento de integração/satisfação com a equipe aparece, com a mesma frequência, na avaliação sobre a atuação da equipe psicopedagógica.

Assim, 60% dos sujeitos avaliam a equipe apenas de forma positiva, sem levar em consideração aspectos negativos, o que, a nosso ver, pode indicar uma certa idealização da realidade, ou uma medida de proteção contra possíveis avaliações externas. Somente 10% dos sujeitos avaliam positiva e negativamente a equipe e 16,66% a avaliam negativamente. A "boa integração entre os membros da equipe" (65% das respostas), o "respeito ao aluno" (15%) e os "objetivos alcançados" (10%) são os principais aspectos positivos citados. Os aspectos negativos referem-se, sobretudo, à "pouca ou nenhuma integração entre os membros da equipe" (36%), à "falta de integração entre a equipe e os professores" (24%) e à "falta de profissionais habilitados para o exercício das funções" (16%).

Os aspectos relativos à valoração negativa da equipe são reveladores de dificuldades na organização, planejamento e execução de um trabalho de natureza interdisciplinar.

Partindo-se do pressuposto de que a prática psicopedagógica não prescinde de uma teoria que a sustente, perguntou-se aos psicólogos escolares qual o referencial teórico que embasava a sua atuação, na instituição. Das respostas obtidas, 51,67% dos sujeitos especificaram, claramente, a abordagem utilizada, mas, surpreendentemente, 48,33% afirmaram seguir "várias teorias ao mesmo tempo" ou não terem "nenhuma abordagem específica". Estas respostas foram classificadas conjuntamente, pois, no entendimento das pesquisadoras, do ponto de vista teórico-metodológico, "várias" e "nenhuma" são equivalentes (ver Tabela 6).

Contrariamente aos dados apresentados por Bastos e Gomide (1989), os quais apontam a predominância do referencial psicanalítico em psicologia escolar (30,9%), os dados deste trabalho situam esta orientação teórica em último lugar (apenas 5%). A abordagem mais citada pelos sujeitos é a humanista, com 26,66% das respostas, seguida da comportamental (11,66%) e, em terceiro lugar a cognitivista, com 8,33%. A psicologia humanista é expressa em respostas que se referem, notadamente, à utilização das "abordagens centradas na pessoa", fortemente influenciadas pela prática clínica e pelo trabalho realizado ao nível individual.

É interessante notar que, apesar da grande influência, na educação, dos trabalhos de Piaget, apenas 8,33% dos sujeitos se dizem "cognitivistas". A análise do comportamento supera as abordagens cognitivista e psicanalítica, conforme pode-se ver na Tabela 6.

Dois fatos chamam a atenção e merecem uma discussão futura: (a) o grande número de respostas (48,33%) que indicam a junção de orientações teóricas muitas vezes incompatí-

veis com seus pressupostos filosóficos e metodológicos e as respostas que indicam não seguir nenhuma orientação específica, o que, no fundo, significa a mesma situação; (b) a transposição, para o contexto educacional, de teorias oriundas da clínica, o que significa não somente a impregnação da prática clínico-terapêutica na educação, como também o desconhecimento ou a falta de uma definição teórica mais adequada e compatível com a realidade dos processos e relações que acontecem no cotidiano das escolas, o que sugere graves deficiências na formação do psicólogo (escolar).

Como foi visto, neste trabalho, muitos psicólogos escolares buscam suprir as deficiências da formação acadêmica em cursos de extensão, de formação complementar. No entanto, o que se verifica é que nem a formação acadêmica nem a formação complementar estão propiciando uma atuação profissional coerente e condizente com o ambiente escolar e, muito menos, instrumentalizando, teórica e metodologicamente, o psicólogo, para atuar no campo de conhecimento relativo às dificuldades de aprendizagem. Os dados publicados por Wechsler (1989) revelam que 43% dos psicólogos, em amostra nacional, procuram cursos de formação complementar, em psicologia escolar, voltados para a área de psicodiagnóstico/testes. A autora levanta, no entanto, uma questão procedente, que se refere à relação oferta-demanda, formulando a hipótese de que "se mais cursos fossem oferecidos dentro de outras áreas, poder-se-ia fazer com que a importância de outros assuntos se tornasse mais relevante, crescendo, dessa maneira, a demanda por cursos com tópicos mais diversificados" (p. 28). Esta questão deveria merecer reflexão por parte das universidades, principais centros de difusão do conhecimento, tanto ao nível da formação acadêmica quanto da complementar, pela oferta de cursos de extensão e de especialização, ambos muito procurados.

Não é do desconhecimento de ninguém o fato de que o mercado de trabalho tem dificuldades em absorver a "mão-de-obra" formada pelas universidades, em todo o país. Isto faz com que muitos recém-formados se vejam obrigados a atuar em campos muitas vezes diversos daquele que gostariam e para o qual se empenharam durante a formação acadêmica. Esta situação talvez possa explicar, em parte, o pouco conhecimento teórico-metodológico dos profissionais que atuam no meio educacional. Por outro lado, a composição da amostra revela que há, entre os sujeitos, poucos psicólogos recém-formados. Assim sendo, parece não haver

Tabela 6 - Frequência e percentagem das abordagens teóricas adotadas pelos psicólogos escolares

Abordagens teóricas	/	%
Cognitivista	05	08,33
Psicanalítica	03	05,00
Humanista	16	26,66
Comportamental	07	11,66
Várias/nenhuma	29	48,33
Total	60	99,98

justificativas aceitáveis para o fato desses profissionais apresentarem grandes lacunas em seus conhecimentos teóricos e práticos, pois poderiam ter se esforçado na busca de uma formação mais coerente e consistente com a prática educativa. Se isto não foi feito, há que se perguntar em que medida a própria atuação, no contexto educacional, tem representado fonte de indagações e de questões internas que levem, realmente, à procura de mudanças de concepções e de atitudes, por parte dos profissionais. A acomodação ao status quo e a apatia no exercício das "rotinas" têm causado grandes estragos na educação!

A Tabela 7 apresenta as principais fontes de dificuldades, apontadas pelos sujeitos, no exercício de suas funções, ao nível da prevenção e do atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Apesar da escola ter sido pouco citada em respostas anteriores, aqui, as condições institucionais e a estrutura administrativa aparecem, de forma significativa, como fonte de obstáculos à atuação do psicólogo escolar (41,11% das respostas). A falta de espaço físico e material, a estrutura administrativa "emperrada" e a falta de tempo para atender a todas as demandas foram as respostas mais freqüentemente citadas. Em segundo lugar, foi apontada a formação acadêmica (21,11%), atribuindo-se a ela deficiências na formação, o que engendraria uma atuação "pouco dinâmica" e "não-diversificada". A família aparece em terceiro lugar (18,88%), sendo a resistência e ansiedade dos pais no atendimento à criança ou o desinteresse demonstrado pela família, as respostas mais citadas. As dificuldades relacionadas aos pedagogos e professores (13,33%) dizem respeito, sobretudo, à resistência em aceitar o trabalho do psicólogo, na escola. Embora o aluno tenha sido colocado, ao longo deste trabalho, no centro das respostas dos sujeitos, paradoxalmente, nesta questão, ele é apontado em apenas 5,55% das respostas. A maioria absoluta das mesmas refere-se a dificuldades oriundas de "uma intervenção tardia", ao nível das dificuldades de aprendizagem, aludindo, portanto, à necessidade de uma intervenção mais precoce.

Duas observações devem ser destacadas: (a) apesar da atuação do psicólogo ocorrer, de maneira preponderante, ao nível do aluno com dificuldades de aprendizagem, esta atuação, por princípio complexa e delicada, não é apontada como representando fontes de dificuldades. Reclama-se, isto sim, de que a intervenção deveria ser mais precoce, ou seja, agir sobre o aluno antes mesmo deste iniciar o processo de alfabetização; (b) a formação acadêmica é relativamente pouco questionada, considerando-se as avaliações feitas na Tabela 8. Estes dois fatos são bastante contraditórios e revelam, juntamente com as outras respostas da Tabela 7, uma tendência dos psicólogos de atribuir a condições externas à sua própria atuação, a responsabilidade pelas dificuldades sentidas no exercício de suas funções.

Os dados da Tabela 8 mostram que 61,66% do total da amostra avaliam negativamente a formação específica na área de psicologia escolar, aí incluídas a formação teórica,

Tabela 7 - Freqüência e percentagem das principais fontes de dificuldades, apontadas pelos psicólogos escolares, na prevenção e atendimento das dificuldades de aprendizagem

Fontes de dificuldades	f	%
Condições institucionais	37	41,11
Estrutura administrativa da escola		
Formação acadêmica	19	21,11
Família	17	18,88
Professores/pedagogos	12	13,33
Alunos	05	05,55
Total	90	99,98

prática e metodológica. A grande maioria dos sujeitos não se sente satisfeita com a formação recebida, destacando, também, um outro fator: a dissociação entre os conteúdos teóricos e práticos, (11,66%). A insuficiente formação prática foi indicada por 5% dos sujeitos e apenas um sujeito considerou satisfatória a formação teórica na área. Doze psicólogos (20%) não quiseram fazer uma avaliação de sua formação em psicologia escolar, por considerarem esta uma questão secundária.

Considerando apenas os sujeitos que responderam à questão (48 no total), sobe para próximo de 80% os que avaliam terem recebido uma formação insuficiente em psicologia escolar. Este dado é, sem dúvida, assustador e suas conseqüências são observadas ao nível da atuação profissional, principalmente quando se trata do processo ensino-aprendizagem. Concordamos com Bastos e Gomide (1989, p. 12) ao afirmarem "que não estamos formando profissionais capazes de construir a Psicologia, mas apenas a de repeti-la. Em alguns casos, poderíamos dizer que o estudante apenas aprende técnicas e busca o cliente para aplicá-las".

Esta situação, de fato, retrata uma realidade nacional. De acordo com a pesquisa realizada pelo CFP, publicada em 1988, Bastos e Gomide (1989) apontam que 47,1% dos psicólogos entrevistados consideraram os conhecimentos práticos (estágios), na área de psicologia escolar, insuficientes para um adequado e satisfatório exercício profissional. Balbino (1990), em pesquisa realizada com psicólogos escolares de Fortaleza, encontrou 59% dos entrevistados que imputaram as dificuldades encontradas na prática de suas funções à formação acadêmica precária e 50% à falta de associação da teoria à prática. Borges-Andrade (1988), ao relatar os dados da pesquisa do CFP, sobre a avaliação do exercício profissional, pelos psicólogos, considera que é na área escolar que aparecem menos avaliações negativas, ou seja, que os psicólogos escolares são os que se queixam menos, quando comparados aos de outras áreas. No entanto, o autor lembra que é no Distrito Federal e em Goiás que aparece o maior número de médias altas, considerando-se o conjunto das avaliações de dificuldades.

Um fato que chama a atenção é a discrepância entre as avaliações feitas à formação na área de psicologia escolar e os dados indicados na Tabela 7, onde esta mesma formação

Tabela 8 - Frequência e percentagem das avaliações atribuídas, pelos psicólogos, à formação acadêmica na área de psicologia escolar.

Avaliações	f	%
Falta de formação específica na área escolar	37	61,66
Dissociação entre teoria e prática	07	11,66
Formação prática insuficiente na área de psicologia	03	05,00
Formação teórica suficiente	01	01,66
Sem resposta	12	20,00
Total	60	99,98

aparece em apenas 21,11% das respostas. Como explicar que os psicólogos atribuam tão pouca importância entre uma formação percebida e verbalizada como precária e as dificuldades encontradas na sua prática? Esta situação, embora possa parecer paradoxal, indica que, na realidade, os conhecimentos em psicologia escolar, reconhecidos como insuficientes, ao nível da formação acadêmica, não são percebidos e valorizados como fundamentais à prática psicopedagógica, nas escolas, pois os referenciais teórico-metodológicos utilizados pela maioria dos sujeitos têm sua origem na área clínica.

Considerações Finais

Ao término deste estudo, várias questões se re-colocam e muitas dúvidas permanecem, sobretudo relativas à identidade do profissional.

Quem é o psicólogo escolar? Um especialista em psicologia aplicada à educação? Um psicólogo (clínico) sensível aos problemas educacionais? Um psicólogo-educador, um psicopedagogo, um psicólogo na escola? Como definir a identidade deste profissional: pelas especificidades de sua formação? Pela sua atuação profissional? Pela sua clientela-alvo? Pela natureza e objetivos de suas intervenções? (Almeida, 1992, p. 187)

Leite define o psicólogo como um profissional da saúde e não como um profissional da educação. O autor prefere referir-se à expressão "psicólogo que atua na educação", ao invés de psicólogo escolar (Leite, 1992, p. 132). No entanto, independentemente das denominações atribuídas ao psicólogo que atua na escola, sejam estas "psicólogo escolar", "psicólogo educacional", ou outras, a concepção subjacente às práticas psicológicas, no contexto educacional, tem a ver, justamente, com a inserção da psicologia na área da saúde. Quando se pensa em saúde pensa-se, também, no seu oposto, a doença. O paradigma saúde versus doença tem impregnado a atuação do psicólogo, na escola, haja visto as concepções correntes sobre as dificuldades de aprendizagem e as modalidades de intervenção desenvolvidas, tanto ao nível da prevenção quanto do atendimento. O modelo de formação acadêmica do psicólogo oferece pouquíssimas oportunidades para a elaboração e apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos que lhe permitam situar-se, no campo das ciências humanas e sociais, enquanto um

profissional capaz de exercer as suas atividades e manter as suas especificidades fora do eixo saúde-doença.

Se a formação do psicólogo é predominantemente clínica e se a psicologia, para muitos, é uma "Ciência da Saúde", como esperar, do psicólogo escolar, que ele tenha concepções e práticas que, efetivamente, não correspondam ao modelo dado de identidade profissional? Ao se exigir do psicólogo, na escola, um padrão de atuação calcado em teorias e práticas educacionais e sociais "críticas", "transformadoras" e "comprometidas com a realidade social", estamos exigindo algo que se refere, muito mais, a um estado de consciência individual, a valores pessoais, do que propriamente a conhecimentos e posturas adquiridos nos bancos das universidades.

Os resultados obtidos neste trabalho mostram uma grande homogeneização das respostas dadas pelos psicólogos, tanto ao nível de suas concepções quanto ao de sua atuação, o que reflete a forte influência da formação acadêmica. Mudanças nos padrões de atuação profissional requerem uma nova postura epistemológica, filosófica e política, nos cursos de formação em psicologia. Se esta nova postura, para não dizer ruptura com os modelos dominantes, não for implementada, é pouco provável que a prioridade da atuação do psicólogo, na escola, deixe de ser os alunos com problemas de aprendizagem e passe a ser o professor, como sugere Leite (1992), no sentido de possibilitar-lhe o acesso ao conhecimento psicológico útil ao seu trabalho na sala de aula. Ou ainda, como aponta Andaló (1992), apriorização da relação professor-aluno e o melhor conhecimento da questão da intersubjetividade nas relações interpessoais.

O que se percebe, hoje, na prática do psicólogo escolar, em função das contradições entre a formação teórico-metodológica e as exigências e necessidades colocadas e percebidas no cotidiano das práticas educativas, é a atuação de um profissional sem identidade própria. O psicólogo que atua na educação não é nem um psicólogo clínico nem um psicólogo escolar. Ele realiza, com inúmeras restrições, atividades próprias da área clínica (psicodiagnóstico, aplicação de testes, exercícios terapêuticos, aconselhamento...). Apesar disso, as autoras acreditam que o referencial clínico, que constitui o núcleo da identidade profissional de tantos psicólogos que atuam na educação, não deve ser totalmente abandonado, mas ampliado e integrado a outros referenciais teóricos e metodológicos, sobretudo pela prática da interdisciplinaridade, no âmbito da formação acadêmica e do exercício profissional. Os conhecimentos, a postura, a atitude e a ética advindas da clínica são, muitas vezes, essenciais ao exercício de determinadas funções, na escola. Isto não significa, absolutamente, que o psicólogo escolar deva priorizar o enfoque terapêutico-individual no trato das questões educativas e sociais.

São poucos, entretanto, os que tentam realizar, mas nem sempre obtêm bons resultados, por não estarem preparados e não saberem como fazer, atividades voltadas para o processo ensino-aprendizagem, para o aperfeiçoamento das práticas

pedagógicas do professor e para a melhoria das relações interpessoais na escola.

A inconsistência da formação na área escolar, a generalidade dos procedimentos e práticas adotados, a indefinição teórica e a atração pela clínica revelam que os psicólogos, no Distrito Federal, não estão suficientemente instrumentalizados para exercer suas funções no contexto educacional. A atuação do psicólogo escolar, oscilando entre práticas da área clínica e práticas de caráter mais psicopedagógico, não conseguiu, ainda, encontrar um caminho próprio e manter uma especificidade que a diferencie de outros profissionais, sejam os colegas da psicologia clínica, sejam os colegas pedagogos ou orientadores educacionais e pedagógicos. Os conflitos, oriundos de uma identidade profissional mal definida e mal reconhecida, geram angústia e insatisfação no exercício das suas funções, na escola, e, muitas vezes, até o abandono da profissão.

Como não se pode, nas atuais condições sócio-político-culturais do país, entregar e delegar a formação do psicólogo a iniciativas pessoais e a grupos de formação sem controle de qualidade, cabe aos pesquisadores e professores universitários questionar e rever sua competência e responsabilidade na formação desse profissional.

Embora a identidade profissional não seja dada, a priori, em cursos de formação universitária, por se tratar de um processo individual e social, que se constrói ao longo do tempo, resultante das relações e contradições entre teoria e prática e de uma consciência determinada (Almeida, 1992), as autoras atribuem à formação acadêmica uma grande importância. Para Almeida (1992), "formar, ou melhor, educar, é possibilitar a construção de uma identidade própria, de uma consciência crítica, flexível e não calcada na crença (imaginária) da onipotência do saber" (p. 188).

Segundo Fávero (1992), "a formação do psicólogo é permeada pelas concepções baseadas na irrefutabilidade do conhecimento científico, concepções estas presentes no nosso meio acadêmico e que dão suporte à manutenção da concepção ingênua da imunidade ideológica da psicologia" (p. 190). Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se concluir que se imprime à formação acadêmica a orientação ideológica e teórico-metodológica que se desejar, traduzida nos objetivos e projetos pedagógicos que venham a ser formulados institucionalmente.

Cabe à universidade e à psicologia, em particular, romperem com os conteúdos curriculares padronizados, uniformes e conservadores, descontextualizados da realidade sócio-cultural, para implementarem, conjuntamente com os profissionais em formação, um projeto filosófico e pedagógico consoante com as especificidades, a complexidade e a diversidade das funções para as quais o psicólogo é chamado a atuar.

No caso específico da formação em psicologia escolar, há que se priorizar: os conteúdos voltados para a análise das relações entre desenvolvimento e aprendizagem; a relação professor-aluno; o papel da afetividade na transmissão e

aquisição do conhecimento; as representações sociais do sucesso/insucesso escolar; a relação família-escola-comunidade; as práticas pedagógicas do professor; as teorias e metodologias educacionais; os procedimentos teórico-metodológicos de atendimento psicopedagógico; a análise crítica e reflexiva sobre teorias e práticas psicológicas e, sobretudo, desenvolver a sensibilidade para a atitude interdisciplinar e as habilidades criativas e de comunicação.

Referências

- Ajuriaguerra, J. de. (1990). *A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Almeida, S.F.C. de. (1992). Da formação do psicólogo escolar e de uma possível identidade profissional. Em *ABRAPEE/PUC-CAMP (Orgs.), Psicólogo escolar: identidade e perspectivas* (pp. 187-189). Campinas: Átomo.
- Almeida, S.F.C. de. (1993). O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. *Temas em Psicologia*, (n. 1), 31-44.
- Almeida, S.F.C. de, Cintra, K.F. & Arcanjo, J.H.M. (1991). Avaliação psicopedagógica dos distúrbios/dificuldades de aprendizagem: um estudo de caso. *Psicologia Argumento*, (Ano IV, n. 10), 115-131.
- Almeida, S.F.C. de, Polônia, A.C., Aquino, M.V., Pedroza, R.L.S., Trestini, R.L. & Rossi, T. (1992). O psicólogo escolar frente as dificuldades de aprendizagem: um estudo preliminar. Em *ABRAPEE/PUC-CAMP (Orgs.), Psicólogo escolar: identidade e perspectivas* (pp. 263-269). Campinas: Átomo.
- Andaló, C.S. de A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão* (Ano IV, n. 1), 43-46.
- Andaló, C.S. de A. (1992). A atuação do psicólogo na Instituição Escolar. Em *ABRAPEE/PUC-CAMP (Orgs.), Psicólogo escolar: identidade e perspectivas* (pp. 133-134). Campinas: Átomo.
- Auzias, M. & Ajuriaguerra, J. de. (1986). Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement chez l'enfant. *Enfance* (n. 2-3), 145-167.
- Balbino, V.R. (1990). Psicólogos escolares em Fortaleza: dados da formação, da prática e da contextualização. *Psicologia, Ciência e Profissão* (Ano 10, n. 2-4), 50-56.
- Bardin, L. (1977) *Uanalyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bastos, A.V.B. (1988). Áreas de atuação - em questão o nosso modelo profissional. Em *Conselho Regional de Psicologia (Org.), Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 163-193). São Paulo: Edicon.
- Bastos, A.V.B. & Gomide, P.I.C. (1989). O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. *Psicologia, Ciência e Profissão* (Ano 9, n. 1), 6 - 15.
- Bigarella, M.M. & Barbosa, L.M.S. (1983). Disfunções de aprendizagem aspectos psicológicos e pedagógicos. *Psicologia Argumento* (Ano 2, n.3), 61-79.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Ed. du Minuit.
- Borel-Maisonny, S. (1951). Les troubles du langage dans les dyslexies et les dysorthographies. *Enfance* (n. 5), 400-444.
- Borges-Andrade, J.E. (1988). Avaliação do exercício profissional. Em Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 252-272). São Paulo: Edicon.
- Brandão, Z. (Org.). (1979). *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brandão, Z., Baeta, A.M.B. & Rocha, A.D.C. (1983). O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 64 (147), 38-69.
- Carraher, T.N. & Schliemann, A.D. (1983). Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, (n. 45), 3-19.
- Carraher, T.N. & Schliemann, A.D. (1988). *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Collares, C.A.L. & Moysés, M.A.A. (1992). Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. Em Aberto, INEP (Ano 11, n. 53), 13-38.
- Condemarim, M. & Blomquist, M. (1986). *Dislexia-manual de leitura corretiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Conselho Federal de Psicologia. (Org.). (1988). *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.
- Corrêa, M.A.M. (1992). De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. *Cadernos CEDES*, 28, 69-74.
- Critchley, M. (1970). *The dyslexic child* (2a ed.). Springfield: Charles C. Thomas.
- Esteban, M.T. (1992). Repensando o fracasso escolar. *Cadernos CEDES*, 28, 75-86.
- Fávero, M.H. (1992). Universidade e escola. Em ABRAPEE/PUC-CAMP (Orgs.), *Psicólogo escolar: identidade e perspectivas* (pp. 189-191). Campinas: Átomo.
- Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, V. da. (1984). *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Notícias.
- Gaddes, W.H. (1983). Applied education neuropsychology: Theories and problems. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 511-514.
- Garcia, R.L. (1992). No cotidiano da escola: pistas para o novo. *Cadernos CEDES*, 28, 49-62.
- Giglioni, R. & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques: théories et pratiques*. Paris: Armand Colin.
- Grossi, E.P. (1985). Alfabetização em classe popular. *Cadernos de Pesquisa*, 55, 85-97.
- Johnson, D.J. & Myklebust, H.R. (1983). *Distúrbios de aprendizagem*. São Paulo: Pioneira/EDUSP.
- Jorn, A.F. (1986). *Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kato, M. (1985). *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kirk, S.A. & Gallagher, J.J. (1991). *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kirk, S.A. & Kirk, W.D. (1973). *Psycholinguistic learning disabilities - diagnosis and remediation*. Illinois: Univ. of Illinois.
- Lajonquière, L. (1993). De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis: Vozes.
- Leite, S.A. da S. (1988a). *Alfabetização e fracasso escolar*. São Paulo: Edicon.
- Leite, S.A. da S. (1988b). O fracasso escolar no ensino de 1º grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69 (163), 510-540.
- Leite, S.A. da S. (1992). Atuação do psicólogo na educação: controvérsias e perspectivas. Em ABRAPEE/PUC-CAMP (Orgs.), *Psicólogo escolar: identidade e perspectivas* (pp. 129-132). Campinas: Átomo.
- Luria, A.R., Leontiev, A. Vygotsky, L.S. & outros [sic]. (1991). *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes.
- Maluf, M.R. & Bardelli, C. (1991). As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de 1º grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 263-271.
- McCarthy, J. & McCarthy, M. (1974). *Learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Megda, S.I.D. (1984). Crianças com distúrbios de aprendizagem: uma categoria de problemas de aprendizagem ignoradas por nós. *Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo* (Ano 3, n. 4), 36-44.
- Mello, G.N. de. (1979). Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. *Educação e Sociedade*, 1 (20), 70-78.
- Morais, A.P. (1988). *Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Edicon.
- Moysés, M.A.A. & Collares, C.A.L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*, 28, 31-48.
- Moysés, M.A.A. & Lima, G.Z. (1982). Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? *Revista da ANDE*, 1(5), 57-61.
- Myklebust, H. (1973). *Development and disorders of written language: Vol. I-II. Picture story language test*. New York: Grune and Stratton.
- Orton, T.S. (1964). *Reading, writing and speech problems in children*. New York: W.W. Norton.
- Paín, S. (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Parente, S.M.B.A. & Ranna, W. (1987). Dificuldades de aprendizagem: discussão crítica de um modelo de atendimento. Em B. J.L. Scoz, E. Rubinstein, E.M.M. Rossa & L.M.C. Barone

- (Orgs.), *Psicopedagogia - o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional* (pp. 49-65). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Patto, M.H.S. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, (n. 65), 11-11.
- Patto, M.H.S. (1990). A produção do fracasso escolar. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Pedra, J.A. (1982). Uma contribuição ao estudo da representação social da educação escolar no meio rural. *Educar*, 2 (1), 68-89.
- Poppovic, A.M. (1971). Alfabetização: um problema interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa*, (n. 2, especial).
- Poppovic, A.M. (1972). Fatores ambientais, classe social e realidade escolar na marginalização cultural. *Cadernos de Pesquisa*, (n. 6), 25-30.
- Roazzi, A. (1985). Fracasso escolar: fracasso ou sucesso da escola? *Psicologia Argumento* (Ano IV, n. 5), 9-16.
- Saviani, D. (1983). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Soares, M. (1988). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.
- Valet, R. (1990). *Dislexia*. São Paulo: Manole.
- Valia, V.V. (1992). A escola pública do primeiro grau é um serviço público, por 8 séries em 8 anos. *Cadernos CEDES*, 28, 11-22.
- Wallon, H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin.
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Estampa.
- Wallon, H. (1989). *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole.
- Weiss, M.L.L. (1992). *Psicopedagogia clínica - uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Weschler, S.M. (1989). Panorama nacional da formação e atuação do psicólogo escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão* (Ano 9, n. 3), 26-30.
- Vygotsky, L.S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em 15.02.1995
Primeira decisão editorial em 18.10.1995
Versão final em 24.10.1995
Aceito em 07.11.1995 ■