



## AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NAS DIRETRIZES DO SISTEMA SOCIAL E A PARTICIPAÇÃO DA PSICOPEGAGOGIA NO DESEMPENHO ESCOLAR

Osnei Francisco Alves and Eliete Cristina Pessôa

### RESUMO

*Este artigo tem como proposta refletir sobre a importância das avaliações psicopedagógica com visão no desempenho escolar estão voltadas para o esclarecimento do processo didático e de possíveis problemas que interferem no aprendizado que desencadeia frustrações no aluno e transtornos na fase escolar, desta forma, as possibilidades de intervenção psicopedagógica e apoio de alunos que apresentam dificuldades e rendimento escolar insatisfatório são primordiais abrangendo o ambiente escolar interno e externo. Conhecer e refletir sobre atividades metodológicas aplicadas em sala de aula, de acordo com as necessidades dos alunos, podem beneficiar a qualidade de ensino, mesmo quando não se caracterizam por deficiências e distúrbios, pois a forma de interação entre professor e aluno, é primordial para evitar bloqueios de aprendizado. A pesquisa utilizada neste artigo trata-se de uma pesquisa teórico-empírica, desenvolvida em uma perspectiva dialética, utilizando, como procedimentos de pesquisa, a análise bibliográfica. A prática psicopedagógica propõe-se, também, a ajudar indivíduos que apresentam deficiências especiais, distúrbios de aprendizagem e os prejudica dos, de alguma forma, por acidentes.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Rendimento Escolar, Qualidade de Ensino, Prática Psicopedagógica.

### 1. INTRODUÇÃO

Parece não haver dúvidas de que o ser humano não nasce com um sistema cognitivo "pronto", no sentido que se conhece no adulto. Nem parece que haja um sistema enquanto órgão físico. A pergunta porque existe um sistema cognitivo? Dentro desse contexto, parece adquirir um significado interessante, pois, se não se nasce com ele, é necessário responder por que, durante a vida, ele se constrói.

Uma parte da resposta está nos sistemas abertos, cuja necessidade de se completar, ao mesmo tempo que não se tem definido no próprio sistema como e com o que se completar, leva o ser cognoscente a uma busca incessante de elementos, além dos que já possui, com vista a completar-se. Nesse sentido o conhecimento e o social, dentro do sistema piagetiano, são elementos intrinsecamente ligados e biologicamente determinados (incompletude do sistema de conhecimento inato e necessidade da interindividualidade), não havendo forma de dizer que um exista sem o outro, ou que um prescindia do outro. Dessa forma, a construção do sistema cognitivo está essencialmente ligada à sobrevivência do indivíduo, pois a construção do conhecimento, na sua origem, parte da necessidade de saber fazer ou ter os instrumentos necessários para a sobrevivência independente.

Dado que um conhecimento é construído a partir de outros conhecimentos e os primeiros conhecimentos são aqueles que o ser traz consigo ao nascer, ou seja, são hereditários, o sistema cognitivo a ser construído necessariamente é um prolongamento do sistema biológico. Mas não é apenas isso. Os elementos primeiros e essenciais para



funcionamento do sistema cognitivo, e não se trata, agora, de conteúdo, de saber fazer, e sim de forma de funcionamento (modus operandi), são também derivados do sistema biológico, no sentido de serem comuns e necessários a todos os seres vivos tanto no nível biológico quanto no cognitivo. Dessa maneira, parte da tese do inatismo é mantida.

Primeiramente, temos a organização, característica que traz consigo um dinamismo que se confunde com a própria vida: de certa forma gerencia o sistema não apenas em termos de continuidade, no sentido de conservar as estruturas (físicas e/ou cognitivas) do ser enquanto ser de uma determinada espécie, mas também em termos de ajustar as mudanças dentro do sistema da espécie como tal.

Integrada à organização, temos a adaptação que nada mais seria do que o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Se, por um lado, o organismo tende a buscar no ambiente os elementos que lhe faltam para completar os sistemas abertos (ou semi-abertos), essa busca é, de certa forma, freada pelas próprias condições do organismo, já que ao buscar e não saber o que buscar tem como parâmetro apenas a si próprio, e, dessa maneira, tende a buscar apenas o velho em todo o mesmo tempo que busca o novo, é indissociável da possibilidade de encontrar-se com o novo e as mudanças que o organismo se auto-processa para incorporar o novo ao seu sistema - pois ele pode fechar o ciclo - são denominadas de acomodação.

Ao se defrontar com o novo, o organismo sofre uma perturbação, perturbação essa que o leva à necessidade de encontrar a forma de neutralizá-la de alguma maneira. No geral e ao longo do tempo a forma de neutralização é incorporar o novo elemento ao sistema cognitivo, entrando o organismo novamente em equilíbrio, mas um equilíbrio diferente do anterior e, por isso, majorante. Entretanto, esse novo equilíbrio é incapaz de fechar o ciclo, pois inexistente informação de qual seja o elemento necessário para o fechamento. Dessa forma, o equilíbrio é circunstancial e restrito àqueles conteúdos, mas não ao sistema cognitivo enquanto tal.

O que torna essa questão mais interessante e curiosa é o fato de que a incorporação de um elemento novo traz consigo a possibilidade de se incorporarem outros com base nele, elementos esses antes impossíveis de serem incorporados, pois aquele elemento novo seria o elo necessário para isso. Dessa forma, a lacuna preenchida pelo novo elemento acomodado, além de não fechar o ciclo, abre possibilidade para outros elementos: não completa a referida lacuna e, além disso, abre outras, que serão, a partir de então, novos pontos de contato com o mundo e, conseqüentemente, novos pontos de perturbação do sistema.

## 2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### 2.1 A escola como sistema social

Os sistemas sociais, embora singulares em sua organização, estrutura e funcionamento, apresentam propriedades e características subjacentes comuns entre si que podem ser exploradas para transferir modelos de análise e de compreensão de um campo a outro das ciências. Tais abordagens interdisciplinares nos permitem desenvolver compreensões mais abrangentes e profundas de sistemas específicos e ajudam a elucidar sua natureza e função.

Por essa razão, e pelo interesse de nossa investigação, selecionamos a escola como sistema social, na medida em que a reconhecemos como tal por sua organização, estrutura e funcionamento peculiares.

Verifica-se que a comparação e a generalização são, no mais das vezes, arbitrárias, pois nada é tão homogêneo a ponto de propiciar esse exercício sem risco na evolução das coisas e do pensamento humano. Na história das ideias, com efeito, a maior parte das vezes as proposições gerais se reduzem a exceções, o que não significa que não devamos comparar e generalizar, caso contrário abre-se mão da perspectiva histórica do entendimento da realidade (Giannetti, 2002).

Vislumbram-se, pois, modelos e princípios, subjacentes a todos os sistemas, que podem ser generalizados a todos os sistemas e suas subclasses, bem como se reconhece o surgimento de correspondências de princípios que os regulam, admitindo graus variáveis de organização sistêmica.

Tais generalizações e correspondências propiciam igualmente uma visão mais discernida da realidade em todas as suas dimensões e em toda a sua globalidade, abrangendo os conceitos gerais entre as

diversas ciências transferíveis para diferentes situações e âmbitos de intervenção que, apesar de responderem aos princípios subjacentes dos diferentes conhecimentos, permitem atuar em princípios básicos interdisciplinares (Zabala, 2002).

Os sistemas, no entanto, seguem distintos uns dos outros em sua essência, na medida em que suas características, propriedades e funcionamento referem-se a organizações diferentes.

Embora seja possível observar diversidades semelhanças estruturais entre diferentes tipos de sistemas e entre vários sistemas, a chave desses aspectos substantivos se encontra no modo como apresentam as dinâmicas particulares das inter-relações de seus componentes e de seu entorno (Buckley, 1971).

É possível, por exemplo, estabelecer uma correspondência entre a mente humana com um sistema que apresenta uma natureza diferente, como é o caso da escola, porque, entre outras referências, os dois sistemas agem com as diferenças e sobre elas (Bateson, 1987)

A correspondência mais importante entre a mente e a escola é a capacidade de autocorreção, em sentido homeostático, implicando ensaio e erro. Nesse caso, o conceito de homeostase que corresponde ao poder de auto-estabilização que espontaneamente “governa as relações necessárias entre as partes e suas atividades e, assim, mantém o sistema viável ante as perturbações originárias do ambiente”, passa a ser aplicável aos dois tipos de sistemas (Thompson, 1976).

O emprego de analogias pode suscitar controvérsias, que conduzem ao questionamento de sua validade. No caso em análise, estamos interessados em verificar em que grau o funcionamento de um sistema é semelhante a outro. Na medida em que algumas operações de determinado sistema podem ser representadas como o funcionamento de um sistema com as mesmas propriedades dinâmicas, a analogia se reveste então de validade.

Nesse processo de comparação, podemos nos valer também de modelos conceituais que podem ser aplicados a diferentes sistemas e fenômenos, mas em aspectos limitados e somente quando se verifica uma tal correspondência entre eles que preserve seus modos de operação.

É o que acontece quando se aplica a lei da gravidade à maçã, ao sistema planetário ou ao fenômeno das marés. Enquanto uma analogia parte de semelhanças superficiais entre fenômenos e que não correspondem nem a seus fatores causais nem em suas leis relevantes, esses modelos conceituais se referem à diferença de certos fatores que são submetidos a leis formalmente idênticas. O modelo conceitual torna possível, portanto, não apenas uma correspondência de caráter científico, mas tem a capacidade de fornecer “instruções para a consideração correta e uma eventual explicação para os fenômenos” (Bertalanffy, 1969).

Esse processo serve, em verdade, apenas como instrumento regulador que permite reconhecer as semelhanças sem sentido das transferências significativas de modelos. O mesmo ocorre quando sugerimos uma correspondência entre a escola e o corpo humano. Neste, as moléculas vão sendo substituídas ao longo dos anos, de tal modo que ao final de dois anos quase todas terão sido substituídas, embora o sistema continue o mesmo. Nesse caso, a permanente transformação estrutural garante a preservação da organização do corpo humano: transformam-se estruturas para se conservar a organização, em um vir a ser incessante.

Se uma nova estrutura, todavia, passa a integrar o sistema, tanto suas estruturas quanto sua organização assumem padrões inéditos de emergência, conjugando fenômenos com propriedades ambíguas que expressam uma aparente desordem. Generalizando a observação, podemos dizer que, tanto quanto um sistema vivo, a escola precisa mudar para se preservar, e todas as vezes que um novo elemento passa a fazer parte dela, propriedades inéditas emergirão.

Reconhece-se então, na escola, uma racionalidade ideológica que sugere a existência de uma programação prévia, como é o caso da programação genética, referente à informação armazenada dentro de um ser vivo, que constitui a chave das suas capacidades de replicação e de criação de ordem, condições fundamentais que indicam a existência de um projeto. O projeto da escola constitui sua orientação para uma finalidade que resulta do movimento da ação humana em seu interior, mas que não significa um estado

final, na medida em que isso representaria a morte do sistema. Contudo, como ocorre com o ser vivo, a escola também expressa uma capacidade auto-referente de resposta à diversidade, além das orientações dos valores humanos que garantem seu funcionamento e possibilitam uma melhor condição para enfrentar as perturbações e favorecer a vida do sistema (Luhmann, 1983).

## 2.2 O fracasso escolar

Patto (1991) realizou uma extensa revisão crítica da literatura especializada, mostrando que a problemática do fracasso escolar não é altamente contemporânea. Como a autora assinala, sucessivos levantamentos, desde os anos 30 até os anos 90, mostraram sempre índices levados de evasão e reprovação nos primeiros anos na escola pública brasileira, sem que se pudessem constatar índices de melhoria dos serviços por ela prestados à população.

Durante certo tempo, as pesquisas centraram-se em fatores extra-escolares, muitas vezes considerados de maneira isolada uns dos outros, bem como na análise das diferenças individuais. Constatase, nos últimos anos, a tendência de se criticarem preconceitos e ideias prévias obre alunos. A pesquisa tem mostrado que, com frequência, os professores procuram explicar por que o aluno não aprende, atribuindo a culpa, apressadamente, a aspectos isolados, deficiências de natureza biológica, psicológica e cultural, carências de diferentes tipos, em detrimento de pesquisas mais abrangentes e de análises mais criteriosas capazes de esclarecer a situação.

Com frequência atribui-se à influência da psicologia a tendência de centrar-se a atenção no indivíduo, desconsiderando-se o contexto e a interferência de diferentes fatores. Trabalhos como os de Saviani (1982, 1985) e Libâneo (1983), dentre muitos outros, têm enfatizado a necessidade de se analisar a dimensão sócio-econômica e política dos problemas da educação, quando se pretende compreendê-los realmente e pensar em melhorias. Saviani lembra que priorizar alguma dessas dimensões e esquecer algumas outras implica em não se esclarecer o fenômeno que se quer entender.

Por outro lado, cabe enfatizar que também não se deve desconsiderar a dimensão psicológica, sob pena de não se conseguir compreender com clareza a problemática da reprovação ou do rendimento escolar insatisfatório.

## 2.3 Aplicabilidade da psicopedagogia

O aluno pode mostrar resultados diferentes em suas lições de casa em seus cadernos e nas provas escolares, como também mostrar outro tipo, em tarefas semelhantes realizadas no atendimento psicopedagógico. A análise dos trabalhos pode indicar, dentre outras hipóteses, possibilidade da família estar auxiliando os trabalhos ou executando-o pela criança, e possíveis inseguranças do aluno diante do professor.

A utilização das provas e a avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos é muitas vezes interpretada como uma forma de produzir rótulos e estigmas. Isto pode decorrer de sua má utilização compreensão. As provas podem auxiliar o educador a planejar mais adequadamente a sua atuação, identificando as tendências do desenvolvimento cognitivo dos alunos e compreendendo as relações entre o desenvolvimento e o desempenho escolar.

A avaliação por meio de provas, no entanto, pode mostrar que aluno tem condições de aprender, e indicar ao professor que é preciso analisar com cuidado diferentes situações, identificando outras causas do rendimento insatisfatório.

Vinh-Bang (1990) afirma ser preciso que os educadores sempre se questionem sobre as razões dos resultados escolares insatisfatórios. Assinala que não é suficiente constatar e identificar resultados insatisfatórios, mas é preciso diagnosticar a insuficiência e determinar o contingentes que ocorreram para produzi-la.

Inicialmente, cabe analisar com atenção os erros dos alunos e lugar de apenas registrá-los em relação aos acertos, estes considerado comumente como índices para aprovação. Os erros dos alunos, lembra Vinh-Bang, deveriam fornecer elementos para fazer o professor refletir sobre sua própria prática. As

respostas dos alunos dependem das solicitações dos professores, do desempenho docente e dos conteúdos ensinados.

Serão as solicitações razoáveis? Serão compreensíveis e compreendidas pelos alunos? As solicitações e os conteúdos têm significado para os alunos?

Ao analisar as produções dos alunos o psicopedagogo, tanto como o educador, podem identificar e analisar se correspondem a dificuldades epistemológicas ou pedagógicas. O professor deve verificar se o conjunto dos alunos da classe apresenta o mesmo, ou mesmos erros, em relação a um conteúdo ou unidade específica.

Na primeira situação, é possível admitir que o professor possa ser mais responsável pelo erro do que os alunos. Cabe a ele, mais do que nunca, reavaliar sua prática, identificar falhas, procurar esclarecê-las e superá-las.

A partir da observação do desempenho dos alunos em sala de aula na análise da sua produção, é possível verificar se apenas um ou dois alunos apresentam dificuldades em relação a um conteúdo ou unidade específica, ou apresentam dificuldades em relação a conjuntos de vários conteúdos.

O professor deve estar atento para avaliar a própria atuação, mesmo nas situações em que apenas dois ou três alunos apresentam insuficiência, pois também é responsável por eles. Essa situação não deve ser considerada como algo normal e de menor importância e, como lembra Vinh-Bang, não cabe considerá-los minoria, mesmo porque podem representar 10% ou 20% da população de uma classe.

Essa situação pode ser um indicativo da necessidade de intervenção individual, com avaliação psicopedagógica cognitiva do aluno, bem como investigação de outros aspectos que podem gerar obstáculos ao aproveitamento das oportunidades oferecidas pela escola, dificultar o desenvolvimento de hábitos e atitudes e de relações pessoais.

Um aspecto a considerar é que, por vezes, os alunos apresentam problemas causados, mesmo que inadvertidamente, pelos próprios professores. O ensino de má qualidade, o preconceito e o estigma podem contribuir para que o aluno passe a apresentar comportamentos considerados difíceis e rendimento insuficiente academicamente e acabe por ser reprovado. Determinadas situações podem mesmo contribuir para que o aluno evite a escola, chegando até a evasão definitiva.

Estudos e pesquisas têm mostrado a tendência de se rotular os alunos e as consequências nocivas dessa prática. Rótulos e estigmas, relacionados à avaliação escolar, podem prejudicar a auto-estima de alunos, em geral, e não somente dos menos favorecidos economicamente.

Pesquisas como as de Patto (1991) mostram a prática, comum entre professores, de fazer comentários negativos sobre os alunos diante deles mesmos, de outros alunos e de outros professores. A autora destaca a complexidade dos fatores que podem desencadear tal situação e chama a atenção para os preconceitos como responsáveis pela estigmatização e pela baixa auto-estima.

Os procedimentos de distribuição dos alunos em grupos de mais ou menos fracos, a reunião de alunos reprovados e considerados "problemas" em uma mesma classe, podem causar efeitos negativos, prejudicando a sua auto-estima, ou contribuir para que os mesmos alunos passem a se comportar de maneira inadequada, rejeitando as experiências, fugindo da situação de sala de aula. Tais procedimentos podem direcionar a ação dos professores, preconcebidos contra os alunos.

Preconceitos podem contribuir também para que o professor se descuide de acompanhar com atenção o desempenho do aluno, assim como pode influenciar o professor no sentido de não se esforçar para desenvolver o melhor trabalho em sala de aula, acarretando prejuízo para os alunos.

Quando as solicitações dos professores estão muito acima das possibilidades dos alunos para a elas responderem, e sem que o professor ofereça algum tipo de apoio para superação das dificuldades os alunos podem considerar que têm alguma incapacidade especial. Podem ser levados a generalizar, considerando-se incapazes para a conta das exigências da escola. Quando as experiências de fracasso se sucedem, pode ocorrer uma generalização para outras situações: o aluno fracassa seguidamente em matemática e pode passar a se considerar incapaz para toda a atividade escolar.

E difícil, senão impossível para os alunos - em especial quando se trata de crianças de menos idade, nos primeiros anos do ensino fundamental entenderem quando as tarefas são inadequadas ou quando as falhas são relacionadas ao trabalho do professor. Enfrentando sucessivas experiências de fracasso, é muito mais provável que o aluno se considere pouco inteligente e incapaz.

### 3. CONCLUSÃO

Podemos erros cometer ao culpar o aluno, em quaisquer casos de insucesso escolar, e deixar de analisar cada situação de maneira mais crítica e abrangente, considerando-se a dimensão política e filosófica da educação, a situação da escola e as responsabilidades dos professores. São de conhecimento, público geral, e não apenas dos profissionais da área, a insuficiência das verbas para a educação, as precárias condições administrativas, estruturais e pedagógicas das escolas públicas, a desvalorização da carreira docente, as deficiências de formação de professores, além de inúmeros outros problemas. O quadro da educação no país incontestavelmente mostra a necessidade de avaliação e reformas de nível político e estrutural.

No entanto, enquanto se aguardam modificações de ordem políticas e ou institucional, relacionadas a políticas públicas em educação, relacionadas à formação de professores e melhoria das condições da escola - modificações estas que implicam sempre grande espaço de tempo - não se pode descartar a responsabilidade que tem cada educador em relação a cada aluno (ou com seus alunos), e o apoio e atendimento a professores quando se apresentam situações de rendimento insatisfatório e casos específicos.

No espaço de tempo necessário, por exemplo, para a revisão dos planos estaduais e federais de educação, para um trabalho em nível de projeto pedagógico de uma escola, ou mesmo o necessário para uma assessoria e preparação de professores, alunos podem estar enfrentando dificuldades as quais devem ser consideradas. É possível que alunos defrontem-se com dificuldades e sejam prejudicados em determinado período escolar. Quaisquer que sejam as razões, os alunos podem ser prejudicados em relação ao melhor aproveitamento de oportunidades de acesso ao saber socialmente valorizado e do desenvolvimento de habilidades e hábitos relacionados ao processo de construção de conhecimentos.

Estudiosos têm argumentado que investir em atendimento clínico ou institucional ao aluno, em casos de notas baixas e reprovação, pode parecer uma forma de culpar a vítima, ocultar os problemas e significar: um deslocamento indevido de atenção dos reais fatores que desencadearam a situação.

Não se pode descartar esta perspectiva de análise. Por outro lado, no entanto, mesmo quando se sabe que o rendimento insatisfatório não é culpa do aluno e nem decorre de fatores relacionados a ele, especificamente, e quando se deve analisar as condições da escola e qualidade do trabalho docente, como negar, ao mesmo tempo, o atendimento ao aluno? Determinados alunos podem precisar de apoio circunstancial, para enfrentar alguma situação que não se modifica rapidamente. Podem não saber como lidar com a situação, com uma possível baixa qualidade do trabalho docente e também precisar de auxílio e apoio para compreender o que ocorre na escola e redescobrir muitas possibilidades.

### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATESON, G. **Men are grass: Mataphor and the world of mental process**. In: Thompson, W. *Gaia: A way of knowing*. New York: Lindisfarne Press, 1987
- BERTALANFFY, Ludwig Von. **General System Theory – Foundation, development and applications**. New York: George Brazillier, Inc. 1969
- BUCKLEY, Walter. **A sociologia e a Moderna Teoria dos Sistemas**. São Paulo: Cultrix – USP, 1971
- GIANNETTI, Eduardo. **Felicidade. Diálogo sobre o bem – estar na civilização**. São Paulo: Cia das Letras, 2002
- LIBÂNEO, J.C. **Tendências pedagógicas da prática escolar**. Revista da ANDE, São Paulo, 1983.
- LUHMANN, Niklas. **Fin y Racionalidad en los Sistemas. Sobre la función de los fines em los sistemas sociales**. Trad. Jaime Nicolás Muñiz. Madrid. Editora Nacional, 1983

- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, Zahar. 1978.
- PATTO, M.H. de S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz Editor, 1991.
- SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez, 1985.
- THOMPSON, William Irwin (org). **GAIA – Uma Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Gaia, 2001
- VINH-BANG. **A intervenção psicopedagógica**. *Archives de Psychologie*, Geneve, 58, 123-135, 1990.
- ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo. Uma proposta para o currículo escolar**. Trad. Ernani Rosa. Supervisão e revisão técnica; Maria da Graça de Souza Horn. Porto Alegre: Artmed, 2002



#### **OSNEI FRANCISCO ALVES**

Doutorando em Administração pela Universidad Nacional de Misiones – UNAM – Argentina. Mestre em Desenvolvimento de Tecnologia – LACTEC. Possui graduação em Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia, Tecnólogo em Logística, cursando Matemática e Engenharia de Produção. 13 pós-graduações concluídas. Consultor empresarial na área de negócios, leanmanufacturing e six sigma. Professor de graduação e pós-graduação.



#### **ELIETE CRISTINA PESSÔA**

Administradora, Tecnóloga em Gestão de RH. Professora dos cursos Técnicos de Gestão. Cursando Pedagogia, fase final. Pesquisadora e palestrante na área de gestão e educação.