

## DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO INSTITUCIONAL: O EXERCÍCIO DO OLHAR SOBRE A INSTITUIÇÃO

Rosemeire da Costa Silva<sup>1</sup>

*Centro Universitário Sumaré*

Elisa Maria Pitombo<sup>2</sup>

*Centro Universitário Sumaré*

---

### RESUMO

O presente artigo é fruto da monografia do curso de pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Educação socioemocional, realizada no Centro Universitário Sumaré e concluída no ano de 2019.

Nesta pesquisa houve a preocupação em definir as bases teóricas e a aplicação prática do diagnóstico psicopedagógico institucional numa abordagem sistêmica. Este, se revestindo de caráter dialético, serve para compreender as causas a partir de alguns sintomas observados de dificuldade de aprendizagem e buscar intervenções pertinentes que tragam equilíbrio aos processos de desenvolvimento e aprendizagem na instituição de ensino.

**Palavras-chave:** Diagnóstico Psicopedagógico, Abordagem Sistêmica, Intervenção, Ensino aprendizagem, Participação democrática.

<sup>1</sup> Rosimeire da Costa Silva - Pedagoga e Psicopedagoga, Professora e Coordenadora Titular da PMSP, Professora e Coordenadora do Centro Universitário Sumaré e Professora Universitária da Faculdade Messiânica.

<sup>2</sup> Elisa maria Pitombo - Mestre em Psicologia pela Universidade São Marcos, membro do departamento de Psicopedagogia e do NAS do Instituto Sedes Sapientiae, docente do curso de pós-graduação Psicopedagogia institucional e Educação socioemocional do Centro Universitário Sumaré, SP.

## INSTITUTIONAL PSYCHOPEDAGOGICAL DIAGNOSIS: THE EXERCISE OF THE LOOK ON THE INSTITUTION

### ABSTRACT

This article is the result of the monograph of the post-graduate course in Institutional Psychopedagogy and Socio-emotional Education, held at Centro Universitario Sumaré and concluded in 2019.

In this research there was a concern to define the theoretical bases and the practical application of the institutional psychopedagogical diagnosis in a systemic approach. This, having a dialectical character, serves to understand the causes from some observed symptoms of learning difficulties and to seek relevant interventions that bring balance to the development and learning processes in the educational institution.

**Keywords:** Psychopedagogical Diagnosis, Systemic Approach, Intervention, Teaching and learning, Democratic participation.

---

### Introdução

O processo no qual o diagnóstico psicopedagógico institucional é utilizado tem perspectiva de flexibilidade e reversibilidade, já que acontece no contínuo do seu movimento: enquanto avaliamos os sintomas com olhar investigativo já produzimos mudanças que se tecem na relação com o profissional da Psicopedagogia. Esta postura investigativa do diagnóstico possibilita uma leitura mais próxima da realidade escolar onde os estudantes estão inseridos, para que os mecanismos presentes no aprender com o outro sejam desvelados e as intervenções sejam realizadas.

A Psicopedagogia, “área que estuda o processo de aprendizagem e seus entraves, ao ser institucionalizada, articula a Psicologia com a Pedagogia, gerando uma intersecção de conhecimentos”. (MENDES, 1998 apud PITOMBO, 2004, p. 53), é um campo de conhecimento e atuação que lida com os problemas de aprendizagem nos seus padrões normais ou patológicos, considerando a influência da família, da escola e da sociedade no seu desenvolvimento.

É a Psicopedagogia, portanto, uma área que estuda o processo de aprendizagem humana, suas características, como se aprende, como a aprendizagem varia evolutivamente, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecer, tratar e prevenir essas alterações (PITOMBO, 2004).

O papel inicial da Psicopedagogia na década de 70, segundo Pitombo (2004), foi o de investigar os problemas de aprendizagem considerados patológicos e apontados como a causa do fracasso escolar. Estes necessitavam de diagnóstico e tratamento para superação dos obstáculos escolares de aprendizagem.

Segundo a autora, numa visão sociointeracionista:

Os estudantes que apresentam ritmos e comportamentos tidos como problemas no aprendizado escolar fazem parte da constituição heterogênea do grupo-escola, assim sendo, não deveriam ser vistos como casos estigmatizados e isolados. Trata-se, então, de olhar a criança com problema de

aprendizado escolar muito mais para identificar as suas capacidades potenciais no seu próprio desenvolvimento e aprendizado, para reconstruir a fratura do momento, do que patologizá-lo em “distúrbios” ou “doenças”. (PITOMBO, 2004).

Deve existir entre todos os profissionais que atuam na área da Educação uma enorme responsabilidade de cada um deles que são parte do processo ensino e aprendizagem, pois a educação é a base para que se alcancem todos os objetivos planejados.

A Psicopedagogia surgiu para somar e colaborar com as instituições, sejam quais forem (escolas, hospitais, empresas, igrejas), basta que tenham ou participem de trabalhos que envolvam a ação social e, nesse sentido, o psicopedagogo pode contribuir e orientar professores a repensarem suas práticas de ensino, principalmente na intervenção preventiva dos problemas de aprendizagem.

Segundo Pichon (1988), a Psicopedagogia institucional trata da apropriação e produção do conhecimento no coletivo superando a patologização vigente nos dias atuais, onde os mecanismos de relações pessoais são individualistas, onipotentes e perfeccionistas se transformam em sintomas e incentivam a competição excessiva, afastando o aprendiz das relações grupais para a construção do conhecimento.

### **Itinerários formativos e promoção da aprendizagem: um enfoque sistêmico**

Na realização desta pesquisa, foi observado que a escola atualmente é vista como uma das colunas do trabalho multiprofissional que promove a disseminação da saúde, pois é nesta instituição que, muitas vezes, os problemas são inicialmente detectados, portanto, a formação de professores e profissionais que atuam na educação, dentre eles o psicopedagogo, na área das Habilidades Sócio Emocionais - HSEs torna-se imprescindível, pois estas contribuem para a formação da personalidade dos estudantes e ajudam a compreender como tais habilidades influenciam positivamente no processo ensino-aprendizagem.

Além disso, há a necessidade de elaboração de uma matriz de competências que combine cognitivo e o socioemocional, (alunos colaborativos, com pensamento crítico, capazes de resolver problemas) em torno da qual se organize e ressignifique o ensino das disciplinas e áreas de conhecimento, complementado por um núcleo de componentes inovadores, tratados didaticamente nos projetos interdisciplinares de intervenção, numa perspectiva transformadora de escola que esteja à serviço da emancipação de todos os envolvidos no projeto educativo.

Tendo em vista que a dimensão socioemocional é tão importante quanto à dimensão cognitiva para a formação de seres humanos plenos, e que, além de contribuir para a melhoria do próprio desempenho cognitivo dos alunos, gestores, professores e os próprios estudantes, todos precisam saber como aplicar esses conhecimentos na sala de aula para que a sua tarefa de construir itinerários formativos sejam eficazes e possam promover a aprendizagem.

Branco (2004) afirma que há uma relação entre competências emocionais e níveis de desempenho pessoal e profissional. No campo educacional há uma relação intrínseca entre a relação pedagógica e a aprendizagem, pois, neste espaço relacional, a forma como um professor condiciona o clima emocional da aula, vai condicionar também a realização escolar, pois, ele deve ter a competência de saber ensinar e também de saber ser, ou seja, o uso de suas emoções poderá influenciar os comportamentos relacionais, objetivando (ou não) o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Por considerar a instituição escola um sistema aberto se faz necessário um enfoque sistêmico (proposta e atitude relacional), já que ela sofre influências do exterior e do interior e tendem à transformação.

Mendes (2000) aponta que:

A rede social dos indivíduos que constituem esse sistema (a escola) está fragilizada e que se faz necessário ressignificar as concepções do que é ensino, aprendizagem, como devem ocorrer às interações, etc., sentido este que é subjetivo e é por meio destes sentidos constituídos nas relações sociais existentes que se desenvolve a identidade individual desses atores e dos alunos em especial (p. 32).

Compreendemos que: para que o psicopedagogo possa atuar de maneira satisfatória na escola, é necessário que conheça muito bem o sistema escolar como um todo, bem como suas demandas para a elevação da qualidade relacional e das aprendizagens para que seu diagnóstico e intervenção possam promover as mudanças desejadas.

Para isso, tanto Mendes (2000) quanto Gasparian (2001) apontam algumas etapas:

Primeiramente, fazer a identificação da demanda da escola, isto é, o que a instituição apresenta como queixa que observa em seu cotidiano.

Em segundo lugar, é necessário realizar a descrição da instituição em suas estruturas: física, social e administrativa, identificando os tipos de liderança existentes, tipos de enfoque dado os aspectos acadêmicos, expectativas dos professores e demais atores, como utilizam os resultados de avaliações internas e externas.

A caracterização da escola é o primeiro passo de retomada histórica da instituição para mapeamento (e construção) de sua identidade e envolve a escuta das manifestações verbais e conceituais dos atores educativos, por meio das narrativas que marcaram a vida da escola – essa escuta atenta psicopedagógica tem por finalidade desvelar as dinâmicas vigentes, processos de institucionalização e das transformações organizacionais que compõem a cultura escolar, que vai revelar para o psicopedagogo a consciência de como é a comunidade de sentido em que os sujeitos estão inseridos.

Em seguida, criar oportunidades, com dinâmicas de participação, onde todos os atores educativos (subsistemas) participem. Essas dinâmicas serão utilizadas como instrumento de análise das dificuldades apontadas por eles, criando condições para que os processos cognitivos e simbólicos se desenvolvam.

Faz-se necessário, também, procurar inserir a instituição numa rede social ampla, em termos de comunidade, visando uma maior dinâmica nas relações e na circulação do conhecimento.

Por último, promover a integração dos objetivos para estimular o trabalho interativo: desenvolvimento de atitudes críticas em relação à qualidade de serviço prestado, análise dos espaços de participação e cooperação e das funções de avaliação e inovação.

O diagnóstico psicopedagógico institucional já é considerado, portanto, um momento onde as intervenções começam a ser tecidas pois, a partir do olhar investigativo e atento do psicopedagogo, alguns princípios como: análise do contexto e leitura do sintoma; explicações das causas que coexistem temporalmente com o sintoma; obstáculo de ordem de conhecimento, de ordem da interação, da ordem do funcionamento e de ordem estrutural; explicações da origem do sintoma e das causas históricas; análise do distanciamento do fenômeno em relação aos parâ-

metros considerados aceitáveis, levantamento de hipótese sobre a configuração futura do fenômeno atual e, indicações e encaminhamentos, já são delineados.

A proposta é que o diagnóstico seja realizado coletivamente, com todos os atores da comunidade escolar, que atuam não como meros coadjuvantes, mas num processo dinâmico e participativo. Este diagnóstico é, portanto, uma investigação profunda, na qual são identificadas as causas que interferem no desenvolvimento do aluno, sugerindo atividades adequadas para correção e/ou compensação das dificuldades, considerando as características de cada um e do processo global praticado na escola.

Ao se instrumentalizar um diagnóstico, é necessário que o profissional atente para o significado dos sintomas apresentados, onde foram iniciados e como a instituição poderá ajudar a transformar as experiências de aprendizagem.

Por considerar a instituição escola um sistema aberto se faz necessário um enfoque sistêmico (proposta e atitude relacional), já que ela sofre influências do exterior e do interior e tendem à transformação.

Mendes (2000) aponta que a rede social dos indivíduos que constituem esse sistema (a escola) está fragilizada e que se faz necessário ressignificar as concepções do que é ensino, aprendizagem, como devem ocorrer às interações, etc., sentido este que é subjetivo e é por meio destes sentidos constituídos nas relações sociais existentes que se desenvolve a identidade individual desses atores e dos alunos em especial.

O olhar desta intervenção vai focar, portanto, na forma como os indivíduos compartilham seus saberes, em suas interações e na participação nas atividades que desenvolvem conceitualizações específicas dos personagens do contexto educacional.

Para que a organização escolar, que é uma estrutura social, possa, de fato, ser uma comunidade de sentido viva e rica, esses personagens devem se apropriar da reversibilidade de papéis para fortalecer e enriquecer suas experiências, já que, sendo um sistema de natureza planejada que representam padrões de relacionamento, esses padrões conduziram a uma grande variabilidade, não fosse à existência de forças que a reduzem: pressões do ambiente, valores e expectativas compartilhadas, imposição de regras – em todos os sistemas sociais a variabilidade do comportamento social é posta sob controle por um ou mais desses dispositivos (KATZ e KHAN, 1975, p. 32-33).

Sendo assim, os membros de sistemas sociais desempenham um papel; seu comportamento é prescrito e sancionado por normas, as quais estão enraizadas em valores. Desses componentes, por sua vez, derivam as bases da integração: interdependência funcional de papéis, coesão através de requisitos normativos e valores centralizados nos objetivos do sistema.

No que se refere à mudança em sistemas sociais, Parsons (1968) a define como um processo de crescimento, que pode implicar tanto em “aumento quantitativo da magnitude do sistema”, quanto em “mudança qualitativa” ou “diferenciação estrutural e desenvolvimento simultâneo de modelos e mecanismos que integram ou unificam as partes diferenciadas” (p.84).

## **METODOLOGIA**

Nossa pesquisa, de cunho qualitativo, não se preocupou com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um determinado grupo social, de uma organização, a saber, uma escola pública estadual na Zona Central da cidade de São Paulo, ou seja,

com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT, 2009).

Neste trabalho especificamente, o objetivo foi desvelar como são entendidos e como verdadeiramente ocorrem os processos de aprendizagem nas instituições escolares e os respectivos problemas existentes. Realizamos a observação do local e a entrevista semiestruturada como técnica para a coleta de dados.

Num primeiro momento, numa atitude de observação investigativa, analisamos a caracterização da escola para desvelar as dinâmicas vigentes, os processos de institucionalização e a cultura escolar específica da unidade escolar, que começa a apontar para a consciência de como é a comunidade de sentido em que os sujeitos estão inseridos (MENDES, 2000).

Nossa primeira visita foi realizada em dezoito de setembro do ano de 2019, teve como principal objetivo iniciar um contato inicial, conhecer e descrever a instituição em suas estruturas: física, social e administrativa.

Fomos recebidos pelo diretor da escola, que está na direção dessa escola desde 2017 e é, também, professor em outra unidade da rede.

A conversa inicial foi realizada na sala da direção, um ambiente amplo, aberto e acessível a outras pessoas. Nela pudemos ver o sistema de monitoramento da escola, que era controlado pelo próprio diretor. Percebemos que a comunidade tem dificuldade de acesso para o interior da escola, pois é preciso que se toque uma campainha e aguarde alguém liberar a entrada, seja pela câmera ou com chaves. Algumas pessoas ficam vários minutos na porta para serem atendidas.

O diretor foi extremamente atencioso e receptivo com o grupo, respondeu todas as questões, mostrando conhecimento sobre o processo da aprendizagem numa abordagem sócio-histórica, que é, segundo documentos da Secretaria Estadual de Educação (SEE), a concepção vigente em toda a rede. Também apontou para algumas práticas necessárias em sala de aula como saber ouvir o aluno, ter um contrato didático efetivo, trabalhar a autonomia do aluno, o autogerenciamento, avaliação formativa (não punitiva) etc., porém quando questionado se os professores seguiam as orientações da secretaria, ele respondeu que não era possível garantir que todos os professores colocassem em prática essas orientações e aí reside uma das principais dificuldades existentes hoje em toda a rede estadual.

Observamos inicialmente a estrutura administrativa da escola, composta pelo diretor, vice-diretor, duas coordenadoras, um professor mediador de conflitos, 78 professores e 8 funcionários que se revezam entre os turnos, sendo 03 inspetores de alunos e 05 agentes de apoio que realizam o trabalho de limpeza e preparo da merenda.

Contudo, durante nossa visita nas dependências da escola observamos que todo o discurso inicial do diretor destoava do que víamos. A estrutura física da escola conta com uma sala de informática que está fechada em reforma; a sala de Artes aparentemente desativada; uma sala de leitura sem professor designado, portanto, sem uso; um laboratório de ciências com poucos equipamentos; uma sala de vídeo que estava sendo usada no momento da visita; um teatro que não tivemos acesso, pois está em reforma; um pátio externo bastante amplo; um pátio coberto com palco; uma quadra de futebol coberta, que estava trancada no momento da visita; vinte e uma salas de aula: sendo dezesseis em uso e cinco totalmente abandonadas. A cantina; uma cozinha; um refeitório; uma casa de caseiro, que está sendo utilizada há sete anos pelo também inspetor escolar; uma sala do diretor, onde fomos recebidos;

uma sala dos professores; outra da coordenação; a secretaria; uma sala de RH; e banheiros distribuídos no térreo e em cada um dos andares, divididos em masculino e feminino, com bebedouros próximos.

Há 1581 alunos matriculados, sendo 701 no período matutino (Ensino Médio), 280 no período vespertino (Ensino Fundamental II) e 600 no período noturno (EJA).

A falta de manutenção e limpeza da escola, a quantidade de salas não utilizadas, em aparente abandono, sem mobiliário e nem manutenção, servindo como depósitos de móveis quebrados, resto de materiais de construção e livros novos não utilizados, além de instrumentos da fanfarra abandonados em uma das salas sem os cuidados necessários para que não sofram danos (já que a fanfarra está desativada), janelas gradeadas devido à alta incidência de invasões de prédios públicos na região (mas que dão aspecto de aprisionamento), foram alguns dos pontos observados.

O horário de intervalo observado transcorreu muito tranquilo e bem supervisionado por dois agentes escolares; com alguns adolescentes brincando de bola, outros conversando. Ao notar nossa presença no pátio, logo um dos agentes veio nos abordar querendo saber quem nós éramos e o que estávamos fazendo no interior da escola, sendo que mesmo com a nossa informação sobre a permissão por parte da direção, de imediato ele enviou uma mensagem ao diretor para confirmar a nossa versão.

Após o recreio, todos entraram para as salas e ambos foram para os corredores supervisionar o fluxo dos alunos. Embora não haja sinais e os professores façam a autogestão do tempo, ficou claro que as aulas seguem um molde tradicional de ensino.

Em pergunta ao diretor sobre a relação da comunidade com a escola, este nos respondeu que nos finais de semana algumas atividades são oferecidas, entre elas, o curso de música, o curso pré-vestibular e o uso da quadra para jogos de vôlei. Há uma parceria firmada com a Guarda Civil Metropolitana (GCM) e a Coordenadoria Estadual Dos Conselhos Comunitários De Segurança (CONSEG), que utilizam os espaços da escola e atuam como estagiários nas salas de aulas. Além disso, a polícia militar faz um trabalho com os alunos do sétimo ano com o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), pois o entorno da instituição é uma área de alto risco para adolescentes em situação de vulnerabilidade. Durante o dia há muitos moradores de ruas e pessoas desempregadas nas imediações da escola e a noite os bares do entorno que funcionam durante toda a semana.

A integração com a comunidade por meio de festas ou atividades extracurriculares, só acontecem em setembro com a Virada da Educação, que é realizada em parceria com a prefeitura de São Paulo.

Segundo informação obtida, a escola atende um público heterogêneo e existem projetos que abordam a (re)inserção das minorias étnicas e de gênero na escola e no mercado de trabalho. Perguntado sobre a barreira do idioma por razão das diversas etnias que a escola atende, o diretor respondeu que a língua não é uma barreira, mas um incentivo para um aprendizado de novos idiomas.

Ao realizarmos uma conversa sobre esta primeira observação e escuta, conseguimos identificar que a reação inicial em relação à nossa presença e observação foi de desconfiança, postura essa que, segundo Davini (1998: p.12), é comum, pois:

Quando um grupo antigo recebe o ingresso de um novo elemento, este é recebido com desconfiança, revivendo posições infantis de hostilidade, onde o novo pode ser dividido inicialmente entre bom e mau. O grupo poderá ajudar a transformar esta posição ou cristalizá-la.

Apesar de toda a receptividade inicial do diretor, percebemos algo parecido com o fenômeno que Pichon (1988) denomina de “conspiração do silêncio ou mistério familiar” que apesar de ser característica de grupos primários (familiares) pode ser encontrada em grupos secundários, ou seja, não familiares, que é caracterizada, segundo Davini (1998) como um fenômeno em que, frente aos conflitos ou às chamadas para a mudança, o sujeito ou grupo mantém o silêncio. “Há uma cumplicidade em não confrontar, em não esclarecer, em esconder conteúdos e não se implicar com eles. A ansiedade é controlada com a evitação” (p. 14).

E por que essa nossa leitura inicial? Primeiramente porque o diretor é novo na escola, está nesta unidade há apenas dois anos e demonstra conhecer toda a concepção institucional exigida pela S.E.E (Secretaria Estadual de Educação), porém se contradiz, pois, nas evidências da observação e em sua própria afirmação inicial de que não consegue garantir que a concepção de ensino-aprendizagem postulada seja colocada em prática.

Em segundo lugar, porque apesar de toda a abertura inicial da direção em nosso recebimento, não houve grande empenho em mostrar os espaços, deixando-nos caminhar sozinhos por eles, sem muitas explicações ou ajuda para compreendê-los. E ainda, ao sermos identificados pelo funcionário, imediatamente houve uma comunicação interna questionando nossa presença.

Essas evidências nos fizeram buscar na literatura os tipos de liderança, caracterizados por Davini (1998), em autocráticos, laissez-faire, demagógicos ou democráticos e pudemos inferir num primeiro momento que o tipo de liderança exercida pelo diretor pode ser o autocrático, centrado no seu desejo, levando os outros à dependência, com certa rigidez em suas atitudes técnico-administrativas, ocasionando uma resistência à mudança ou ainda, o demagógico (que transita entre o autocrático e o laissez-faire), pois o diretor em questão parece ora assumir sua liderança, ora não, deixando a análise e a orientação do grupo desamarrada. O abandono da escola seria um dos sintomas deste tipo de liderança.

Num segundo momento, realizado em vinte e cinco de setembro do ano de 2019, procedemos à realização de entrevista semiestruturada com enfoque aos aspectos acadêmicos, expectativas dos professores e demais atores, para entender como estes compreendem o processo ensino-aprendizagem. Propusemos a três pessoas que compõem o quadro de profissionais da escola, sendo: um membro da gestão, um membro do corpo docente e um membro da equipe de apoio, que respondessem às seguintes questões, em separado:

Na primeira questão todos deveriam explicitar como se dá o processo de ensino aprendizagem na instituição.

Na segunda, os entrevistados deveriam comunicar sua visão sobre o que é um problema de aprendizagem e, se possível, dar um exemplo.

Continuando a conversa, deveriam pontuar quais são as intervenções realizadas nessa instituição para resolver os problemas de aprendizagem, e, por último, comunicar quais são as formas de participação da comunidade escolar.

Suas respostas foram registradas e analisadas por nós, à luz da teoria sistêmica das instituições, bem como de todo o referencial bibliográfico estudado durante nosso curso de Psicopedagogia Institucional e Educação socioemocional.



## **Análise dos dados obtidos**

Com base nos dados obtidos e pontuados acima, algumas reflexões são possíveis.

Na primeira questão, a divergência de opiniões da equipe aponta para a incompatibilidade dos discursos, o que denota uma falta de sincronia nas ações, marcada por concepções que divergem do projeto declarado de S.E.E. Como o diretor parece acreditar nessas propostas, cabe investigar a maneira como elas têm sido discutidas/debatidas em nível de unidade escolar e não apenas como proposta imposta por órgão regulador.

Por isso, nossa **primeira hipótese** para intervenção é que talvez o diretor esteja passando por dificuldades em relação à autoridade exercida e tenha que ser mais propositivo ao explicitar o trabalho que deve ser realizado na unidade, baseado nessas propostas que todos conhecem, mas que não tem sido colocada em prática.

De acordo com Davini (1998), ao tratar de aspectos importantes de uma autoridade, fala sobre a questão dos vínculos complicados oriundos de sentimentos fragilizados que se estabelecem nessas relações:

Ficamos, então, com todos esses sentimentos, muitas vezes no papel de cordatos e sem a agressividade necessária para crescer e se diferenciar, com o pensamento criador limitado. Às vezes contemos uma intervenção no outro com medo de magoar ou de não corresponder ao que ele espera de nós e deixamos de aproveitar momentos preciosos para produzir mudanças. Tal impotência é muito ruim, pois só gera insegurança e falta de autonomia. O poder e o saber ficam projetados na autoridade. Há uma supervalorização do outro e a diminuição de si (p. 76)

Essa questão dos vínculos nas relações grupais e de como se estabelecem para otimizar as relações dos alunos com a aprendizagem, que é o principal foco da escola foi um dos pontos abordados em nossa intervenção. Esse trabalho cooperativo pode ser desenvolvido ao se desenvolver as competências socioemocionais primeiramente com os membros da equipe, em busca de unidade de ações, coesão grupal e busca de resultados comuns e viáveis para todos.

Quando o vínculo do grupo é explicitado e os desejos e frustrações são verbalizados, há uma possibilidade de estabelecimento de novas relações que geram novos paradigmas, conforme sugere Davini (1998):

A autoridade pode fazer um vínculo onde ser modelo não significa ser perfeito, mas guia na busca de propósitos comuns, que inclua o desejo de ambos. É poder perguntar e praticar as respostas, rever estratégias, admitir erros seus e dos outros. Expressar e interagir no ato, fazendo o outro pensar junto e traduzir seu significado. Manter as liberdades e os limites, lidando com as perdas e ganhos. Estar com o outro aprendendo a ser melhor, a escutar e argumentar. Dosar a possibilidade para o outro, o quanto de sim e o quanto de não pode dispor. Respeitar o outro, mas também a seu mundo interno, conhecendo-o e desvelando-o. Incluir os inusitados e não só os esperados ou desejados, poder aprender com o novo, ampliando seu olhar e sua escolha (p. 76).

Isto implica um movimento de revisão da liderança e também das posturas grupais na medida em que se compreende que a busca de alternativas e propostas de intervenções é da responsabilidade de todos, que “esse aprender só se dá na relação com o outro, sendo caminho e problema” já que, conforme finaliza Davini (1998, p.77).

Há a necessidade de aceitar e descobrir que tais conquistas só virão com esforço, trabalho e construção da competência de cada um. Não é fazer uma apologia à dor, mas o sofrimento é parte não só inevitável, mas também necessária deste processo.

A análise da segunda questão apontou para uma indistinção entre processo de ensino e aprendizagem e problema de aprendizagem no que diz respeito ao tratamento dado a ambos.

Os fatos de os entrevistados não deixarem claro se conhecem a diferença entre processo e problema, sugere que não há uma compreensão clara de processo ensino-aprendizagem, que deve ser visto como desenvolvimento do potencial humano e não apenas como dimensão orgânica da aprendizagem (PITOMBO, 2004).

Mendes (2000) nos aponta para um sistema institucional que, apesar de vivo, pode estar adocido e paralisado, deixando como consequência, alunos desassistidos em seus processos de aprendizagem e, conforme nos sinalizam as contribuições de Bion (1975), grupos que se supõem, segundo as três classificações apresentadas em seu trabalho (dependentes, ou em luta-fuga, ou ainda em acasalamento), “geram fenômenos como competição, ciúmes, intolerância com o outro ou com sua diferença, perturbações emocionais e intelectuais” (BION 1975 apud DAVINI, 1998).

Nesses grupos disfuncionais Davini sinaliza ainda que:

Há onipotência e ignorância. Negação e dependência. Ocorre a desimplicação e a apatia. São comuns os atrasos repetidos, as faltas desnecessárias frente aos compromissos que assumem e não conseguem cumprir, por exigir perdas e organização. [...] O conteúdo principal por detrás de todos os fenômenos levantados poderia ser o medo do novo, da aprendizagem, do esforço e trabalho, das perdas. Ou seja, se implicar de seguir seu desejo encarando os riscos de crescimento e mudança (p. 29)

Nossa **segunda hipótese** apontou, portanto, para o trabalho com o resgate de identidade do grupo, que deve estar reunido por um propósito comum, decidido por todos.

Este trabalho baseia-se na execução de uma tarefa relacionada com a realidade. Reconhece seus limites e sua função frente a outros grupos. É flexível, absorve novos membros e perde outros sem perder a identidade. Admite que os subgrupos internos são criativos [...]. É um grupo capaz de lidar com a frustração e identificar as suposições em jogo, reconhecê-las para enfrentá-las. É capaz de crítica, revê suas verdades e suas falhas. Aceita o esforço e a dor como necessários à aprendizagem e à mudança. Os membros todos cooperam e produzem valorizando o estudo, a ciência e os métodos. A razão e a emoção se rodiziam e se harmonizam. Nesse grupo, as diferenças são aceitas e valorizadas (DAVINI, 1998, p. 29-30).

Conforme afirmamos anteriormente, abordar com estes processos identitários é propor transformações na comunidade de sentido dos indivíduos e de suas trajetórias históricas, que gerarão uma tensão entre a produção/reprodução, entre a liberdade/responsabilidade.

Já na questão três, ao questionarmos quais são as intervenções pedagógicas realizadas para resolver esses problemas de aprendizagem apontados, não há consenso entre os programas e projetos apresentados pela direção e pelo inspetor com as argumentações da professora, apontando que não há um objetivo compartilhado e, portanto, configura-se em uma crise de sentido nesta comunidade educativa.

Faz-se necessário, portanto, como **terceira hipótese** reavaliar; administrar esta “crise de sentido” como Berger e Luckmann (1997 apud MENDES, 2000) nos apontam, articulando o passado e presente da instituição e buscando a sua ressignificação a partir do levantamento de concepções de homem, de mundo, de sociedade, de educação que se tem e que se quer, trazendo à tona sonhos e desejos ocultos que precisam ser explicitados para poderem ser viabilizados (ou não). Minimamente, é preciso acontecer um alinhamento entre propostas existentes e possíveis tra-

balhos a serem realizados que pode apontar para um trabalho de redefinição do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, já que, como aponta Veiga (1998, p.32):

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Nas palavras de Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579).

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico precisa ser analisado para além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Não é algo a ser construído, encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas e depois arquivado. É necessário que, nesse caso, ele seja revisitado, reconstruído e vivenciado pelos envolvidos em todos os momentos do processo educativo da escola, buscando traçar metas tangíveis do ponto de vista da liderança e dos liderados, além de ressignificar o trabalho com os processos de aprendizagem que devem ser marcados por projetos significativos e que desenvolvam a autonomia de todos os envolvidos.

Para que ocorra essa ressignificação, precisamos estudar e conhecer o sujeito inteiro: afetivo, cognitivo, social e sensível e isto implica construir o sonho democrático, que sustenta a ideia de mudança e criação, porém, Davini (1998, p. 31) afirma que:

Não existe aprendizagem significativa (que mude o sujeito e o objeto na sua relação) sem desarranjo, conflito e, por que não dizer, certa vivência de desordem. Precisamos partir do que sabemos para incluir novas perguntas que questionam e façam abrir as respostas [...]. A maior fonte dos problemas que do grupo emergem vem do conflito universal: descobrir um possível equilíbrio entre o desejo e as pulsões que são individuais e únicas e as exigências da vida em grupo, dentro de uma civilização.

Com a análise da questão quatro foi possível detectar a divergência de visões em relação ao espaço de participação na comunidade escolar. O discurso corrente do diretor, que reiteradamente cita os projetos educacionais de SEE e que baliza o seu discurso sobre o trabalho pedagógico pode ser visto como uma postura conservadora em educação como já analisamos, pois parece-nos que, para ele, manter as aparências é importante, ainda que não haja um verdadeiro combate aos problemas.

Fez-se necessário, portanto, em nossa **quarta hipótese**, um trabalho que busque outra postura da liderança da escola com a comunidade escolar: uma discussão democrática sobre as questões pedagógicas e administrativas de forma clara e buscando solucionar problemas estruturais e de ensino, onde seja possível desengessar as posturas refratárias existentes nos diferentes subgrupos, realizando um trabalho democrático de inovação hoje, com a presença da comunidade em suas instâncias representativas.

Como pesquisadores de Psicopedagogia, devemos assumir, como afirma Pacheco (2009), a responsabilidade social, solidarizar-se eticamente a partir de uma atitude de abertura, o reconhecimento do outro e o respeito pela pessoa do outro.

Por ter um caráter dialético, o diagnóstico psicopedagógico apresenta flexibilidade e reversibilidade, uma vez que, ao iniciar a avaliação ou diagnóstico psicopedagógico com olhar investigativo já tecemos uma leitura da realidade escolar que nos leva a compreender as causas a partir de alguns sintomas observados e buscar intervenções pertinentes que tragam equilíbrio dos processos de desenvolvimento e aprendizagem na instituição de ensino.

Portanto, a partir das observações realizadas no processo de diagnóstico psicopedagógico levantamos algumas hipóteses que sinalizam para uma intervenção que: redefina a posição de autoridade do diretor; resgate da identidade do grupo; faça uma revisão da crise de sentido em relação aos processos de aprendizagem; desenvolva a gestão democrática numa perspectiva participativa, que inclua toda a comunidade escolar.

## **Considerações Finais**

O principal objetivo desta pesquisa foi definir a partir das bases teóricas utilizadas, a aplicação prática do diagnóstico psicopedagógico institucional numa abordagem sistêmica, a fim de intervir nas relações vinculares e redefinir os processos pedagógicos, para que integrem o afetivo e o cognitivo, por intermédio da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento e interação, ajudando a pôr em prática a proposta democrática e sócio histórica da S.E.E. (Secretaria Estadual de Educação).

Utilizamos instrumentos que defendem a necessidade de mobilizar os sentidos, significados e identidades individuais e coletivas, numa relação dialógica para promoção da aprendizagem individual e de participação nas instâncias decisórias enquanto grupos distintos que colaboram para a promoção do bem comum.

Definimos, num capítulo específico, as abordagens psicopedagógicas interventivas para a instituição, onde toda a comunidade escolar foi convidada a participar da reflexão sobre os problemas da instituição, bem como das propostas para que o currículo e a própria identidade possam ser ressignificadas dos processos existentes.

Foram contemplados, os problemas levantados, com sugestões práticas para a construção de um plano de ação que visa programar melhorias no ambiente escolar, na formação continuada na escola, na construção de planejamentos significativos (a partir da proposta curricular da rede e de elementos específicos da escola) e também projetos de participação efetiva de toda a comunidade envolvida no processo da educacional.

As intervenções propostas por meio de dinâmicas, estudos e reflexões foram pautadas no pensamento sistêmico (Morin, 1999), para compreender a teia de relações existente e verificar se o sistema (escola) em questão é aberto ou fechado, como se dá a circulação de informações e a globalidade das ações para, após esse desvelamento, fazer a proposta de um plano estratégico de ação, em que todos venham a se comprometer com uma aprendizagem de qualidade, não somente o professor, mas toda a comunidade educativa, incluindo pais e comunidade do entorno da escola, a fim de modificar a realidade escolar.

No contexto de implementação destas mudanças a serem elencadas, a revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) torna-se central e necessária. Isso porque o processo de reelaboração do documento precisa garantir a apropriação dos novos currículos à luz da Base Nacional Curricular Comum BNCC, para que se instaure uma reflexão sobre como a aprendizagem integral proposta neste documento pode mudar o trabalho pedagógico, dentro e fora da sala de aula, por parte de toda a comunidade escolar, bem como a discussão sobre a gestão democrática e descentrali-

zada, além de ser também um instrumento de apoio à formação docente na escola, pois poderá orientar as pautas das reuniões pedagógicas e outros momentos formativos da escola ao longo do ano.

A elaboração do Plano de Ação foi o processo mais intensivo e profundo na revisão dos Projetos Pedagógicos, pois levou em consideração a implementação dos novos currículos. Este item é o responsável por estabelecer quais serão os caminhos tomados para concretizar as metas de transformação da escola, a partir de um referencial construído coletivamente, capaz de orientar a comunidade escolar sobre os principais desafios e sua atuação diante deles. É também um importante guia que permite estabelecer um monitoramento dos problemas detectados durante o ano, bem como das ações impetradas para resolvê-los.

Diante deste diagnóstico psicopedagógico institucional escolar pretendemos intervir significativamente nas práticas pedagógicas a fim de promover mudanças nas concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem, instaurando uma base dialógica que medeia tanto o conhecimento quanto às relações da instituição numa base horizontalizada e democrática.

Esperamos que este trabalho contribua para a ampliação dos horizontes da intervenção psicopedagógica em sistemas abertos a fim de que se mantenham saudáveis, vivos, em contextos que tragam relevância para os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e emocionais e que construam suas propostas pedagógicas em bases democráticas e participativas a fim de ampliar o senso de pertencimento e o engajamento de toda a comunidade escolar (gestores, professores, demais profissionais da escola, alunos, responsáveis e comunidade) em torno de um projeto comum.

## REFERÊNCIAS

- BERGER, P. & Luckmann. **Modernidade, pluralismo y crisis de sentido - la orientación de! hombre moderno**. Buenos Aires, Paidós, 1997
- BION, W.R. **Experiências com grupos**. Rio de Janeiro. Imago, 1975.
- BRANCO, A. **Competência Emocional**. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade, nº 21. 1ª edição. Out/2004. Ed. Quarteto.
- DAVINI, J. **Psicanálise e Educação: em busca das tessituras grupais**. Série Seminários. Espaço Pedagógico. São Paulo. 1998.
- GADOTTI, M. **“Pressupostos do projeto pedagógico”**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/08 a 02/09/94.
- GASPARIAN, M. **O diagnóstico psicopedagógico da instituição escolar**. Artigo. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, ed. nº 55. Setembro/2001
- GERHARDT, T; SILVEIRA, D (orgs) - **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- KATZ, D.; KAHN, R. L. **Psicologia social das organizações**. São Paulo: Atlas, 1975.
- MENDES, M. **Psicopedagogia institucional – uma proposta de intervenção**. Artigo. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, ed. nº 51, vol. 19. Ano 2000.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PACHECO, J. **Pequeno dicionário de absurdos em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PARSONS, T. **Una teoría funcional del cambio**. In: ETZIONI, A.; ETZIONI, E. Los cambios sociales: fuentes, tipos y consecuencias. México: Fondo de Cultura Económica, 1968. p. 84-96.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes; 1988.

PITOMBO, E. M. **Uma leitura histórica de faces que se tocam: Psicopedagogia, Psicologia e Pedagogia**. Construção Psicopedagógica, São Paulo, v. 9, n.9, p. 50-54, 2004.

PITOMBO, E. M. **Problemas de aprendizado escolar: Responsabilidade de quem?** 2004 - <<http://elisapitombo.blogspot.com/2008/06/>>.

VEIGA, I. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.