

This work is in the Public Domain. To view a copy of the public domain certification, visit <http://creativecommons.org/licenses/publicdomain/> or send a letter to Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California, 94105, USA.

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO PARA A PSICOPEDAGOGIA

Aline Guilherme Maciel

RESUMO

Objetivando destacar a importância da Teoria da Autodeterminação para a Psicopedagogia, tanto clínica como institucional, como um elemento de fundamentação teórica para a prática psicopedagógica, elaborou-se esse trabalho. O desenvolvimento desta pesquisa baseou-se na revisão literária de livros e artigos científicos sobre o que se tem produzido acerca do tema. A Teoria da Autodeterminação é uma macro-teoria que tem estudado nos últimos 30 anos o desenvolvimento da personalidade saudável e da auto-regulação autônoma, considerando e enfatizando as fontes motivacionais. Assim, ao longo deste trabalho foram investigadas as origens do atendimento psicopedagógico bem como as diferentes percepções de fracasso escolar. Em um segundo momento foi apresentado a Teoria da Autodeterminação, abordando em específico a motivação no contexto escolar. Observou-se que a como a maioria das crianças que procuram atendimento psicopedagógico é porque já vivenciaram ou vivenciam experiências de dificuldades de aprendizagem, conclui-se que o tema motivação contribui para melhor compreender tais crianças que procuram um atendimento específico. Sendo assim a Teoria da Autodeterminação fundamenta teoricamente o Psicopedagogo, contribuindo com seus resultados de pesquisas empíricas, direcionando o profissional a identificar os níveis e seus reguladores da motivação do aluno. Ao contribuir na sua identificação, o Psicopedagogo poderá mais precisamente auxiliar nas atividades a serem propostas a este aluno, revertendo o quadro que este se encontrar.

Palavras-chave: Psicopedagogia, fracasso escolar, Teoria da Autodeterminação.

O nível e qualidade da aprendizagem e, portanto, do desempenho escolar tem sido alvo de recentes pesquisas por considerarem a necessidade de desvelar os determinantes que levam os estudantes a obter resultados de fracasso ou sucesso escolar. Há diversas atribuições ao fracasso escolar de grupos distintos. Ora este é atribuído ao aluno, ora ao professor e suas técnicas, ora ao sistema sócio-cultural. Neste trabalho veremos cada uma dessas percepções.

A motivação neste contexto de fracasso escolar tem sido considerada como um dos determinantes que conduzem o aluno ao desempenho, por atentar às fontes motivacionais que os orientam a tomarem certos tipos de decisões, levando-os a uma ação e resultado (GUIMARÃES, 2001). Segundo Bzuneck (2001) a motivação seria o motivo pelo qual uma pessoa toma suas decisões e atitudes, como prestar atenção ou estudar para a prova, direcionando seus objetivos. Esta motivação pode variar em intrínseca, onde a pessoa sente-se autodeterminada em realizar uma atividade, ou extrínseca, quando há uma preocupação na realização da tarefa por recompensas externas. (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

A Teoria da Autodeterminação, como já vista é uma macro-teoria que tem estudado nos últimos 30 anos o desenvolvimento da personalidade saudável e da auto-regulação autônoma, considerando e enfatizando as fontes motivacionais (DECI, RYAN, 2000; REEVE, DECI, RYAN, 2004; GUIMARÃES, BORUCHOVITCH, 2004). Esta acredita que as tendências naturais para o

crescimento e as necessidades psicológicas interagem com as condições sociais que nutrem ou frustram essas fontes motivacionais naturais, interferindo nas percepções pessoais de competência, autonomia e vínculo.

A Psicopedagogia sendo um trabalho preventivo como um trabalho terapêutico, também não deixa de resultar em um trabalho teórico. Ou seja, tanto na prática preventiva como na clínica, o profissional procede sempre embasado no referencial teórico adotado. Acreditamos que a Teoria poderá contribuir para tal referencial por se atentar ao desempenho dos alunos e suas fontes motivacionais.

Deste modo, este trabalho tem como objetivo realizar uma revisão literária acerca da Psicopedagogia, fracasso escolar, Teoria da Autodeterminação e suas contribuições para o trabalho psicopedagógico. Afinal a grande parte dos alunos que buscam ajuda psicopedagógica são alunos que não obtiveram um bom desempenho escolar, e, portanto, em sua maioria já se encontram em estado de desmotivação.

Assim será iniciada a apresentação deste trabalho com o histórico da Psicopedagogia mundial, como também no Brasil, a fim de verificar seus antecedentes e através disto compreender o presente momento. Posteriormente será detalhado os campos de atuação do psicopedagogo, bem como a ética vigente para tal trabalho. Feito isto, se dará início às diferentes percepções de fracasso escolar e a apresentação da Teoria da Autodeterminação, por considerar que a mesma pode contribuir muito como referencial teórico e, portanto prático ao psicopedagogo.

1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia tem sua origem na Europa, século XIX, em decorrência da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem, sendo os filósofos, os médicos e os educadores seus primeiros estudiosos.

Neste período consolida-se o capitalismo industrial na Europa, onde os regimes políticos monárquicos foram extinguidos e assumidos pela burguesia. Com o avanço do capitalismo industrial e seu aprofundamento das contradições inerentes a este sistema de produção, os ideais burgueses de igualdade e fraternidade do século XVIII e início do século XIX são colocados de lado. Assim busca-se através dos avanços científicos e de formulações teóricas justificar as desigualdades da sociedade emergente utilizando o método positivista e científico, pois acreditavam que tal método produziria um conhecimento certo e seguro.

Deste modo a ciência positiva de Francis Bacon (Séc. XVI) que buscava a convicção de que o saber, oriundo da pesquisa científica, amplia a possibilidade do fazer e com a Teoria Evolucionista de Charles Darwin (Séc. XIX), foi abolida a linha divisória entre as ciências naturais e as ciências humanas e sociais.

Este conhecimento produzido cientificamente, portanto “verdadeiro e único”, passou a ser a base do pensamento reinante entre psicólogos e educadores a respeito das causas do fracasso escolar.

Segundo Bossa (2000, p. 37) o enfoque orgânico foi de fato o primeiro a orientar médicos, educadores e terapeutas na definição dos problemas de aprendizagem. Assim são estimulados os estudos neurológicos, neurofisiológicos e neuropsiquiátricos, desenvolvidos em laboratórios junto aos hospícios e que classificam rigidamente os pacientes como anormais. Tal conceito foi, aos poucos, se deslocando para o ambiente escolar, onde crianças com dificuldades de aprendizagem eram rotuladas como “anormais”, pois se considerava que a mesma certamente possuiria uma anomalia anatomofisiológica, que poderia ser comprovada através de exames clínicos. Nota-se aí uma perspectiva patologizante que reflete a concepção organicista.

Janine Mery, psicopedagoga francesa, faz um levantamento dos autores e educadores que começaram a se dedicar às crianças que apresentavam problemas de aprendizagem, e aponta o século XIX como aquele em que teve início o interesse em compreender tais dificuldades. Segunda a autora, educadores como Itard, Pereire, Pestalozzi e Seguin são considerados os pioneiros no tratamento dos problemas de aprendizagem, observando, porém, que eles se interessavam mais pelas deficiências sensoriais e pela debilidade mental do que propriamente pela desadaptação infantil. (apud BOSSA, 2000).

Em 1898 ocorreu a primeira iniciativa registrada de médicos e educadores no campo da reeducação com a introdução na escola pública das

“classes especiais”, destinadas às crianças com retardo mental. Já entre 1904 e 1908 iniciam-se as primeiras consultas médico-pedagógicas, as quais tinham o objetivo de encaminhar as crianças para as classes especiais. A partir daí a neuropsiquiatria infantil passou a se ocupar dos problemas neurológicos que afetam a aprendizagem.

Outras iniciativas e estudos foram criados como o método Montessori, de Maria Montessori (1954), que era um método de estimulação dos órgãos sensoriais. Há ainda a criação dos Centros de Interesse introduzido pelo psiquiatra Ovidir Decroly (1929). Surgem os primeiros centros de reeducação para delinqüentes infantis, como também as escolas de ensino individualizado para crianças consideradas de aprendizagem lenta. Na França surge em 1930 os primeiros centros de orientação educacional infantil, com equipes formadas por médicos, psicólogos, educadores e assistentes sociais.

De acordo com Mery (1985, *apud* BOSSA 2000), em 1946 foram fundados e chefiados por J. Boutonier e George Mauco os primeiros Centros Psicopedagógicos, onde se buscava unir conhecimentos da Psicologia, da Psicanálise e da Pedagogia para tratar comportamentos socialmente inadequados de crianças, tanto na escola como no lar, objetivando sua reeducação. Através dessa cooperação Psicologia-Psicanálise-Pedagogia, esperavam adquirir um conhecimento total da criança e do seu meio, o que tornaria possível a compreensão do caso.

Segundo Thomsen (2007) tal corrente européia “influenciou a Argentina, que passou a cuidar de suas pessoas portadoras de dificuldade de

aprendizagem, há mais de 30 anos, realizando um trabalho de reeducação”. Mais a frente veremos que a Argentina por sua vez influenciará o Brasil, através de seus estudos e conferências aqui realizados.

A partir de 1948 o termo *pedagogia curativa* passa a ser definido segundo Debesse (*apud* BOSSA, 2000, p. 39),

[...] como terapêutica para atender crianças e adolescentes desadaptados que, embora inteligentes, tinham maus resultados escolares. A Pedagogia Curativa introduzida no Centro de Psicopedagogia de Estrasburgo, França, poderia ser conduzida individualmente ou em grupos, sendo entendida como ‘método que favorecesse a readaptação pedagógica do aluno’, uma vez que pretendia tanto auxiliar o sujeito a adquirir conhecimentos, como também desenvolver a sua personalidade [...] a Pedagogia Curativa situa-se no interior daquilo que hoje chamam de Psicopedagogia.

Porém podemos observar que atualmente há outros sentidos conferidos à Psicopedagogia além do citado. Scoz (*apud* BOSSA, 2000) define a Psicopedagogia como “área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades e que, numa ação profissional, deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sistematizando-os”.

Segundo Alicia Fernández (2001, p. 22) a postura psicopedagógica que a sustenta é a de propiciar modalidades de aprendizagem que “potencializem possibilidades singulares de cada pessoa, oferecendo-lhe espaços em que possa realizar experiências com ensinantes que favoreçam esse processo”.

Entre outros sentidos conferidos à Psicopedagogia, podemos concluir que a mesma está se estruturando, pois é percebido através das mais

diferentes perspectivas que lhe são atribuídas, que sua identidade ainda se encontra em processo de maturação.

1.1 A Psicopedagogia No Brasil

No Brasil os problemas de aprendizagem foram por muito tempo justificados como produto de fatores orgânicos. Tal perspectiva que rapidamente foi incorporada na década de 70, amplamente difundida, passou a atribuir então como causa para os problemas de aprendizagem uma disfunção neurológica não-detectável em exame clínico, chamada disfunção cerebral mínima (DCM), que segundo Thomsen (2007) “virou moda neste período, servindo para camuflar os problemas sociopedagógicos”.

O rótulo “DCM” foi adotado através de um simpósio realizado em Oxford, Inglaterra. A partir de então e principalmente na literatura norte-americana, foi proliferado “estudos” sobre DCM que relatavam as manifestações clínicas mais importantes, sendo o Déficit de Atenção proeminente daquela. A partir de então drogas psicoestimulantes passaram a ser prescritas como solução miraculante ao tratamento de tais crianças, como proposta terapêutica. (BOSSA, 2000).

Assim tais estudos chegam na década de 70 no nosso território, como já citado anteriormente, sendo largamente acolhidos. Os conhecimentos passaram a ser difundidos nas mais diversas áreas profissionais, como a médica,

pedagógica, psicológica, fonoaudiológica e conseqüentemente para a população leiga através dos veículos de comunicação.

Notoriamente pais e professores adotam o rótulo da DCM, e antes de qualquer referência já diagnosticavam as crianças. Em decorrência disso, neurologistas passam a se preocupar com a organização de baterias de avaliação neurológicas mais minuciosas tentando diagnosticar de fato alguma disfunção cerebral, já que a maioria dos resultados obtidos era aparentemente normal. (CYPEL, 1987).

Diante dessa situação o profissional neurologista, a quem lhe foi atribuída unicamente a responsabilidade do diagnóstico devida à crença organicista, passou a reconhecer que se encontrava diante de uma condição multidisciplinar, onde ele seria um dos elementos da equipe, sendo esta composta por pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras, entre outros, que avaliariam a criança.

Sampaio (apud THOMSEN, 2007) confirma que o Brasil recebeu influências tanto americanas, quanto européias, através da Argentina. Notadamente no sul do país, a entrada dos estudos de Quirós, Jacob Feldmann, Sara Paín, Alicia Fernández, Ana Maria Muñiz e Jorge Visca, enriqueceram o desenvolvimento desta área de conhecimento no Brasil.

Jorge Visca (1987), professor argentino, é considerado um dos maiores contribuintes da difusão psicopedagógica no Brasil devido a grande influência de sua linha teórica que é a Epistemologia Convergente. Esta propõe um trabalho com a aprendizagem utilizando-se da integração de três linhas da

Psicologia: Psicogenética de Piaget; Escola Psicanalítica (Freud); e a Escola de Psicologia Social de Enrique Pichon Rivière.

Visca propõe o trabalho com a aprendizagem em que o principal objeto de estudo são os níveis de inteligência, com as teorizações da psicanálise sobre as manifestações emocionais que representam seu interesse. Sendo assim, é apresentado pelo autor um esquema evolutivo com base interacionista, estruturalista e construtivista. Ou seja, a pessoa total, através de sua interação tem como resultado uma construção de conhecimento, convergindo assim as três linhas teóricas (VISCA, 1987).

A Psicopedagogia no Brasil dá-se num quadro de referências baseado num modelo médico de atuação, ou a então chamada Psicopedagogia clínica. Isto acontece em decorrência da organização dos centros de estudos destinados à formação e atualização em Psicopedagogia baseado nos moldes dos cursos do Centro Médico de Pesquisas de Buenos Aires.

Falar da história da Psicopedagogia no Brasil nos remete a falar sobre a história da mesma no estado do Rio Grande do Sul. Este sofreu amplas influências de Dr. Quirós, professor argentino, que realizava constantes visitas a Porto Alegre e o oferecimento de estágio em sua clínica em Buenos Aires a diversos profissionais gaúchos, entre eles Dr. Nilo Fichtner, constituindo assim um marco de estudos nestas áreas (BOSSA, 2000).

Com tamanhas influências Dr. Nilo passa a oferecer e coordenar em 1970 o curso de formação de especialistas em Psicopedagogia na Clínica

Médico-Pedagógica de Porto Alegre, com a duração de dois anos. Vale ressaltar que este curso preparava profissionais em Psicopedagogia Terapêutica.

Segundo Nadia Bossa (2000), outro marco decisivo na história da Psicopedagogia foi o 1º Encontro de Psicopedagogos, em São Paulo, em novembro de 1984, ministrado por Clarissa Golbert e Sônia Maria Moojen Kiguel que ao apresentarem seus trabalhos a respeito das atividades psicopedagógicas em Porto Alegre, se motivaram pelo interesse do grupo e acabaram por formar uma equipe. Esta por sua vez passou a se reunir mensalmente a fim de trazer e elaborar novas discussões.

A partir desses encontros e do Grupo Livre de Estudos em Psicopedagogia é amadurecida a idéia de transformar tal equipe em Associação de Psicopedagogos.

No final da década de 70, mais precisamente em 1979, foi criado o primeiro curso regular de especialização em Psicopedagogia no Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo. Este curso inicia com o enfoque da Reeducação em Psicopedagogia, passa por uma adaptação e assume um caráter mais terapêutico e hoje privilegia as diferentes identidades da função psicopedagógica tanto clínica como institucional.

Segundo Bossa (2000, p. 56):

mais recentemente, a partir do início da década de 90, os cursos de especialização em Psicopedagogia, lato sensu, multiplicaram-se. A maioria das faculdades de Educação, em São Paulo, contam hoje com eles. Em outros estados a demanda também é grande, e vários cursos estão surgindo, tanto nas instituições estatais quanto nas particulares.

A autora acrescenta que se por um lado tal demanda demonstra o interesse pela área, por outro lado é preocupante a proliferação dos cursos de especialização com fins meramente lucrativos que não visam o objetivo maior da Psicopedagogia que é o compromisso de contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem e identificação dos fatores facilitadores e comprometedores desse processo.

1.2 Campos de Atuação

Segundo Bossa (2000) o campo de atuação do psicopedagogo refere-se não apenas ao espaço físico onde se dá esse trabalho, como também ao espaço epistemológico que lhe cabe, ou seja, o lugar deste campo de atividade e o modo de abordar o seu objeto de estudo.

A autora ainda ressalta (IBID) que a forma de abordar o objeto de estudo pode assumir características específicas, a depender da modalidade: clínica, preventiva e teórica, umas articulando-se às outras. Por sua vez, tanto um trabalho preventivo quanto um trabalho terapêutico, não deixam de resultar num trabalho teórico. Ou seja, tanto na prática preventiva como na clínica, o profissional procede sempre embasado no referencial teórico adotado.

Tal embasamento teórico é fundamentado em conteúdos psicológicos e pedagógicos, bem como em contribuições da fonoaudiologia, lingüística, neurologia, dentre outros campos específicos de conhecimento (DUSI apud BOSSA, 2000). Esta interdisciplinaridade permite uma melhor compreensão

do processo de aprendizagem humana e suas repercussões no desenvolvimento do indivíduo, identificando sua apropriação do conhecimento, evolução e fatores interferentes, propiciando o reconhecimento, tratamento e prevenção das alterações da aprendizagem que deles decorrem (DUSI, 2006).

Segundo Dusi (apud BOSSA, 2000),

o termo aprendizagem, com o qual trabalha a Psicopedagogia, 'remete a uma visão de homem como sujeito ativo num processo de interação com o meio físico e social'(p.75), em cujo processo interferem seu equipamento biológico, condições afetivo-emocionais e intelectuais.(p. 153).

É ressaltada a importância de se encarar o aluno em sua totalidade, considerando os diversos sistemas nos quais está inserido, especialmente família e escola, visando harmonização dos fatores que interferem no seu processo de aprendizagem. O diagnóstico psicopedagógico passa, então, a se assentar em diversos sujeitos e sistemas inter-relacionados, como escola, professor, aluno, família, entre outros.

A autora Alicia Fernández (2001, p. 38), acrescenta que a “escuta” da psicopedagogia não se situa no aluno, no professor, na sociedade ou família, e sim nas múltiplas relações entre eles.

Portanto, seja o campo de atuação do psicopedagogo, a saber, clínico ou institucional, visa, portanto, promover uma compreensão integral da criança e do contexto escolar que está inserida, proporcionando o desenvolvimento da mesma tanto no âmbito individual como no coletivo, sob uma perspectiva interventiva e preventiva. (DUSI, 2006).

1.2.1 A Atuação Psicopedagógica Clínica

O atendimento psicopedagógico clínico é caracterizado pela investigação e em seguida pela intervenção para que se compreendam os motivos, significados, causas e modalidades atribuídas à aprendizagem do paciente, com o intuito de sanar suas dificuldades.

A psicopedagogia clínica procura compreender e integrar os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, orgânicos e pedagógicos que interferem na aprendizagem, com a ajuda de outros profissionais, psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos e professores, a fim de diagnosticar com precisão e assim, possibilitar novas situações que resgatem o prazer de aprender em sua totalidade.

O profissional deve procurar compreender o que o sujeito aprende, como aprende e suas motivações com o conteúdo a ser aprendido, além de perceber a dimensão das suas relações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos em seu aprendizado. Tal investigação permitirá ao profissional levantar hipóteses que indicarão as melhores estratégias a serem adaptadas pelo próprio aluno para que obtenha uma vinculação mais satisfatória com a aprendizagem.

É importante ressaltar que o psicopedagogo deverá durante as intervenções trabalhar para que o aluno torne-se o agente de seu processo, aproprie-se do seu saber, alcançando autonomia e independência para construir seu conhecimento e exercitar-se na tarefa de uma correta auto-valorização.

Portanto, a intervenção psicopedagógica clínica é caracterizada pela correção ou remediação de alguma dificuldade apresentada pelo aluno. Porém, muitas crianças são submetidas a métodos reeducativos que tentam uma “ortopedia mental” como se fosse possível colocar “próteses cognitivas”. (FERNÁNDEZ, 2001).

Segundo a autora Alicia (2001, p. 38) o fracasso escolar ou o problema de aprendizagem deve ser sempre um enigma a ser decifrado que não deve ser calado, mas escutado. Desse modo, quando o não sei aparece como principal resposta, podemos perguntar-nos o que é que não está permitindo saber.

O trabalho clínico não deixa de ser preventivo, uma vez que, ao tratar alguns transtornos de aprendizagem, pode evitar o aparecimento de outros. O trabalho preventivo, numa abordagem psicopedagógica, é sempre clínico, levando em conta a singularidade de cada processo.

Para Janine Mery (1985 apud BOSSA, 2000, p.31), o “psicopedagogo é um professor de um tipo particular que realiza a sua tarefa de pedagogo sem perder de vista os propósitos terapêuticos da sua ação”.

1.2.2 A Atuação Psicopedagógica Institucional

Historicamente, a Psicopedagogia nasceu a fim de atender a patologia da aprendizagem como já vimos neste capítulo. Porém a partir da década de 1980, ela tem se voltado cada vez mais para uma ação preventiva,

acreditando que muitas dificuldades de aprendizagem se devem à inadequada Pedagogia institucional e familiar. (BOSSA, 2000, p. 31).

A proposta da Psicopedagogia, em âmbito preventivo, é de detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem, integrar a comunidade educativa, promover orientações metodológicas que se adaptem às características do grupo, visando assim, propor novas alternativas de ação para a melhoria da prática pedagógica nas escolas.

O trabalho psicopedagógico na instituição, seja ela uma escola, empresa, hospital, refere-se ao diagnóstico da dinâmica de aprendizagem da instituição. Ao término do diagnóstico é também realizado um trabalho de intervenção ou de propostas de medidas a serem adotadas para as mudanças necessárias. Há também a preocupação com o trabalho de prevenir, se preocupando assim, com o fortalecimento da instituição para o enfrentamento do novo e o aperfeiçoamento das qualidades já existentes.

Nádia Bossa (2002), caracteriza as modalidades em que o trabalho psicopedagógico pode contribuir em diferentes contextos. Para autora a psicopedagogia familiar, contribui para ampliar a percepção sobre os processos de aprendizagem de seus filhos, resgatando o papel da família no processo educacional, complementado à escola.

Já a psicopedagogia empresarial contribui nas formas de treinamento, resgatando a visão do todo, as múltiplas inteligências, trabalhando as diferentes idéias e habilidades dos funcionários, bem como a criatividade e o diálogo entre os diferentes cargos. A psicopedagogia hospitalar possibilita a

conservação da aprendizagem dos pacientes internados, o lúdico e as oficinas psicopedagógicas com os mesmos.

E por fim a autora ressalta o papel da psicopedagogia institucional na escola que contribui para a proposta de diferentes projetos, diagnóstico da escola e a caracterização de sua identidade. Define as dinâmicas relacionais estabelecidas diante do aprender, a instrumentalização dos professores, coordenadores, orientadores e diretores sobre práticas e reflexões diante de novas formas de aprender, bem como a análise de conteúdo e reconstrução conceitual, releitura e ressignificação dos sistemas de recuperação e reintegração do aluno no processo e o papel da escola no diálogo com a família.

Para finalizar Bossa (2002), ressalta que em cada área de atuação, seja na família, escolas, hospitais ou empresas, o Psicopedagogo precisa ter conhecimento e domínio sobre o objeto de estudo. Pela abrangência e complexidade de qualquer instituição que ocorrem devido às diversas relações estabelecidas, o psicopedagogo, segundo a autora (IBID)

deve estar em constante construção de conhecimento, dentro do ambiente em que o sujeito está inserido, mostrando que aprender é ser capaz de fazer, de refletir sobre essa capacidade e transforma-la, não esquecendo de reconhecer que aprendizagem é vital e inevitável (p. 30).

1.3 Análise da Ética da Psicopedagogia

Para iniciarmos a análise da ética psicopedagógica é necessário compreender a própria definição da palavra. Ética é uma palavra de origem grega, com duas origens possíveis. A primeira é a palavra grega *éthos*, que significa:

com e curto, podendo ser traduzida por costume. A segunda também se escreve *éthos*, porém traduz-se *com e longo*, que significa propriedade do caráter. A primeira é a que serviu de base para a tradução latina ao que hoje temos como “moral” , enquanto que a segunda é a que, de alguma forma, orienta a utilização atual que damos à palavra “Ética”.

Ética é a investigação geral sobre aquilo que é bom. Esta pode ser um conjunto de regras, princípios ou maneiras de pensar que guiam, ou chamam a si a autoridade de guiar, as ações de um grupo em particular (*moralidade*), ou pode ser considerada como um *estudo sistemático da argumentação sobre como nós devemos agir* (filosofia moral).

Sendo assim a ética compatibiliza uma filosofia de valores com a natureza do ser humano e seus anseios, ou seja, as primícias da ética basicamente se definem com o que é o ser humano e para que este vive. Logo tudo aquilo que se relaciona a capacitação humana, seja científico ou técnico precisa estar em conexão com os princípios essenciais da ética.

Ao buscarmos a definição de ética profissional, muitos autores definem a mesma como sendo um conjunto de normas de conduta que deverão ser postas em prática no exercício de qualquer profissão. Ou seja, esta seria a ação "reguladora" da ética agindo na atuação dos profissionais, fazendo com que o mesmo respeite seu semelhante.

Todas as profissões são apreendidas pela ética profissional, sendo que esta se refere também ao caráter normativo e até jurídico que regulamenta determinada profissão a partir de estatutos e códigos específicos.

Sendo a ética essencial à vida humana, sua relevância é bastante evidenciada na vida profissional, porque cada profissional tem responsabilidades individuais e responsabilidades sociais, pois envolvem pessoas que dela se beneficiam.

A ética é ainda indispensável ao profissional, porque na ação humana "o fazer" e "o agir" estão interligados. O fazer diz respeito à competência, à eficiência que todo profissional deve possuir para exercer bem a sua profissão. O agir se refere à conduta do profissional, ao conjunto de atitudes que deve assumir no desempenho de sua profissão.

Apesar da psicopedagogia ainda não ser reconhecida como uma profissão no território brasileiro, e sim como uma especialização apenas, a mesma pertence um Código de Ética, devidamente aprovado em 19/07/1996, na Assembléia Geral do III Congresso Brasileiro de Psicopedagogia da Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp que, se constituem em 20 artigos, regulamentando assim, as práticas e condutas profissionais, que serão resumidamente apresentadas abaixo e que estão presente neste trabalho em sua integridade em anexo (ver Anexo A).

No capítulo X, acerca das disposições gerais, é informado que o Código de Ética do Psicopedagogo em vigor após sua aprovação pela Assembléia Geral, realizada no V Encontro e II Congresso de Psicopedagogia da ABPp em 1992, sofrendo sua primeira alteração em 1996 proposta pelo Congresso Nacional.

No Capítulo I, o código de ética ressalta os princípios da psicopedagogia tais como seu campo de atuação que lida com o processo de aprendizagem humana e tudo que influencia tal processo. Sendo assim a mesma utiliza de procedimentos próprios da psicopedagogia.

Ainda no mesmo capítulo, no artigo 4º, é definido que estarão em condições de exercício da Psicopedagogia os profissionais graduados em 3º grau, que portarem o certificado de curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, devidamente ministrados em estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, sendo indispensável submeter-se à supervisão.

No artigo 5º, o código regulamenta os objetivos do trabalho psicopedagógico que são o de promover a aprendizagem, garantindo o bem estar do paciente e outras pessoas envolvidas, utilizando de todos os recursos disponíveis que auxiliarão no processo, bem como, realizar pesquisas científicas no campo da Psicopedagogia.

Já o Capítulo II diz respeito às responsabilidades dos psicopedagogos. Neste capítulo há apenas um Artigo, a saber, o 6º, contendo nove itens que especificam os deveres fundamentais do trabalho psicopedagógico, tais como manter-se atualizado quanto aos conhecimentos científicos e técnicos que tratem dos fenômenos de aprendizagem humana, responsabilizar-se pelas avaliações diagnósticas realizadas, entre outros.

No capítulo III é regulamentado o dever de manter, ao que depender do psicopedagogo, as boas relações com demais categorias

profissionais, respeitando sempre os limites dos campos de atuação e suas especialidades.

Há ainda o capítulo IV que diz respeito sobre o sigilo, o capítulo V que trata das publicações científicas, o capítulo VI, da publicidade profissional, o capítulo VII, dos honorários, o VIII, das relações com Educação e Saúde. Todos estes tratam da conduta que o psicopedagogo deverá manter para assegurar seus direitos como psicopedagogo.

Já no capítulo IX que trata da observância e cumprimento do código de ética, é deixado claro que o mesmo deve ser seguido por direito, e não por obrigação, pois não são leis estabelecidas, e sim uma orientação ética de conduta. Por fim o capítulo X fala das disposições gerais já apresentadas neste item ao leitor.

CAPÍTULO II

2 FRACASSO ESCOLAR: AS TENDÊNCIAS TEÓRICAS

Segundo Dusi (2006) as queixas escolares buscam significados ao contexto escolar, identificação das diferentes causas a elas vinculadas, o que tornou evidente a busca de explicações para a justificativa do fracasso escolar.

A não aprendizagem na escola é uma das causas do fracasso escolar, porém esta questão nos remete a outras muito maiores.

A família tem como objetivo proporcionar um contexto que permita a sobrevivência e o desenvolvimento cognitivo e emocional de seus membros, atendendo suas necessidades básicas.

De acordo com Flores (1999, p. 80) depois da família, é na escola que as crianças passam a maior parte do tempo. É neste ambiente que a criança demonstra ter dificuldades e problemas de aprendizagem. Mas será que tais problemas de aprendizagem, que posteriormente poderão levá-las a um fracasso escolar é problema da família que não deu subsídios emocionais, cognitivos e de sobrevivência? Ou da escola e suas técnicas de ensino? Ou será que é um problema sociocultural, ou ainda do próprio aluno?

Neste capítulo serão apresentadas as diferentes tendências teóricas acerca do tema *fracasso escolar* procurando realizar uma análise e assim, uma reflexão.

2.1 O Fracasso Escolar como um Problema Atribuído ao Aluno

Iniciaremos este tópico com uma citação de Sara Paín (1982) que diz respeito à marginalização do aluno que possui um histórico de dificuldades nas aprendizagens.

A resposta do meio ao sujeito que não aprende é uma imagem sumamente desvalorizada de si mesmo. A sociedade e a instituição não se encarregam desse problema, e o paciente fica marginalizado. Embora, algumas vezes, esse seja o efeito buscado, inconscientemente,

a imagem que provoca redonda de modo dialético na deterioração do sujeito. (*apud* FERNÁNDEZ, 2001).

Segundo Biancha (2004) uma das vertentes da pesquisa recente apóia-se no princípio de que o fracasso escolar acontece devido aos prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de "problemas emocionais". Entende-se que a criança possui uma organização psíquica imatura, resultante em dificuldade de atenção, ansiedade, dependência, agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar. Tal inibição teria como causa as dificuldades emocionais adquiridas em relações familiares patologizantes.

Muitas vezes os profissionais da educação são responsáveis em cometer um "crime" ao atribuir ao fracasso escolar do aluno os problemas de aprendizagens, que normalmente são inerentes apenas ao aluno. Uma "disritmia", uma "hipercinesia", ou então a "hiperatividade" são uns dos fatores que são irresponsavelmente atribuídos ao aluno, sendo que este na maioria dos casos só possui uma dificuldade de aprendizagem.

Collares e Moyses (1997), em suas pesquisas, apresentam as opiniões de diretores e professores sobre o cotidiano escolar e o que pensam das causas do fracasso. Frases como "a má alimentação é a causa do fracasso escolar, porque a desnutrição afeta o cérebro" ou ainda, "hiperativa é a criança com problema neurológico. Não pára, nada a satisfaz, distraídas, dispersas, incomodam...", demonstram a falta de precisão nas respostas, justificando-as com opiniões genéricas, sem embasamento científico.

Portanto, foi constatado que o discurso desses profissionais associa a não-aprendizagem a questões relacionadas à saúde, classe econômica, estrutura familiar e contexto social, afirmando que o sistema educacional é perfeito, não precisando de alterações, desde que os alunos vivam uma vida artificial, sem nenhum tipo de problemas, enfim, que provavelmente não precisariam da escola para aprender. O contrário é considerado pelos professores uma tarefa muito difícil ensinar (MOYSES, 1997).

Essa situação, de diagnóstico impreciso, requer uma maior responsabilidade e precisão teórica por parte dos profissionais envolvidos no diagnóstico *preciso* a ser dado.

Segundo Alicia Fernández (2001, p. 26) o fracasso escolar afeta o sujeito em sua totalidade, que sofre com a subestimação sentida ao não corresponder às expectativas de seus pais e professores, refletindo na sua identidade e inibindo o pensamento cognitivo do aluno.

Tal inibição, por sua vez, procede ao sintoma de não querer aprender, porém não necessariamente acontece em todos os casos. Esta inibição não altera o pensar, ou seja, não é uma doença patológica, e sim, uma hesitação quanto à aprendizagem. O aluno evita pensar, pois se sente frustrado, ou fracassado, para tal tarefa (IBID).

Porém a quem é atribuída a culpa pelo fracasso decorrente à inibição? Somente ao aluno? É importante ressaltar que tal inibição cognitiva é fruto da não superação de algumas expectativas criada em torno do aluno. Pais e

professores que prezam o êxito na aprendizagem e que não admitem o contrário, culpando o aluno por tal desempenho.

Alicia Fernández em “Os Idiomas do Aprendiz” diz que “a liberação da inteligência aprisionada só poderá dar-se através do encontro com o prazer de aprender que foi perdido”. Ou seja, o aluno só conseguirá retomar para si a importância da aprendizagem, quando voltar a acreditar em si mesmo e perceber que há pessoas que acreditam nele igualmente, sem preconceitos, marginalizações ou expectativas inatingíveis.

2.2 O Fracasso Escolar como um Problema Técnico

Carla Biancha Angelucci em 2004 publicou um artigo sobre “O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar”, baseado em análises de referenciais teóricos produzidos entre os anos 1991 a 2002. Neste estudo a autora aponta a perspectiva que coloca o fracasso escolar como fruto de técnicas de ensino inadequadas ou de falta de domínio da técnica correta pelo professor. (ANGELUCCI, 2004).

Tal crença não anula o pressuposto de que alunos das classes desfavorecidas trazem consigo dificuldades de aprendizagem, porém ressaltam a idéia de que os problemas individuais dos alunos são conseqüências da má técnica de ensino do professor. Nessa vertente, além de distanciar o atributo do fracasso escolar nas próprias dificuldades das crianças, desvincula também a

idéia do fracasso escolar proveniente de uma ideologia social, em outras palavras, da própria sociedade (IBID).

Em suas análises Angelucci (2004) nota que a maioria dos discursos dos profissionais inseridos na escola pública, estão dentro da lógica tecnicistas, pois reclamam das autoridades maiores não proporcionarem formação técnica adequada aos professores.

Assim é afirmado que o fracasso escolar é produzido na e pela escola, mas o atribui como uma conseqüência à sua inadequação técnica. Isto não desvincula a idéia de que o fracasso tem suas variáveis individuais, porém sempre remetem ao ponto de que a capacidade profissional do professor esteja a desejar.

A autora ainda ressalta que em um dos relatos apresentados, retomam a idéia do fracasso escolar nos anos de 1970, onde os professores estão preparados para escolarizar crianças ideais, mas não os alunos predominantes da escola pública primária, ou seja, as crianças pobres (IBID).

Pode-se observar que está presente nesta vertente as dificuldades de ordem emocional, cultural, e outras, porém todas estas enfatizam que tais ordens podem ser sanadas pelo o adequado uso de técnicas pelo professor. Segundo a autora Angelucci (2004) “o construtivismo é a alternativa mais comumente apresentada”, assim cabe ao professor dominá-lo, acreditar na capacidade de desenvolvimento do aluno e mediar as intervenções pedagógicas necessárias.

Nesta concepção de fracasso escolar é evidente a preocupação com a prática pedagógica e sua eficiência. Para tal, o professor deverá ser aquele que tem formação técnica adequada, que saiba refletir sobre esta, bem como planejá-la e intervir sobre esta quando necessário. Assim o fracasso escolar na vertente tecnicista só afirmará a presença de dificuldades psíquicas individuais, quando todos os critérios de ordem técnica forem realmente supridos.

2.3 O Fracasso Escolar como um Produto Sociocultural

Segundo Cordié (1996, apud BOSSA, 2000) o fracasso escolar só pôde surgir com a própria instauração da lei que regulamentava o ensino obrigatório no fim do século XIX. Conseqüentemente o fracasso escolar tomou um lugar considerável nas preocupações de âmbito escolar devido à uma mudança radical na sociedade.

De acordo com Angelucci (2004) “há pesquisas que entendem a escola como instituição social que contraditoriamente reproduz e transforma a estrutura social”. A autora afirma que tais teóricos partem do princípio de que o fracasso escolar é um fenômeno presente desde o início da instituição da rede de ensino público no Brasil, como o caso do autor Cordié já citado neste texto. Para Angelucci (2004) a “análise dos processos institucionais que levam à produção do fracasso deve considerar a escola como instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital”.

É certo que os alunos não são todos iguais no que diz respeito às aptidões (GALL, 1978). Alguns se adaptam facilmente a um determinado método de ensino, enquanto outros não, sendo que estes provavelmente se identificam com outros métodos. Ou seja, a escola trabalha com o ser humano de maneira geral, portanto é notório que surgirão dificuldades devido à bagagem sócio-histórica que cada um possui.

Segundo Freller (2001) as dificuldades enfrentadas pelas crianças na escola são fenômenos produzidos por uma rede de relações que inclui a escola, a família e a própria criança, em um contexto socioeconômico que engendra uma política educacional específica.

O fracasso escolar no Brasil, especialmente de crianças pobres que freqüentam escolas públicas, tem sido motivo de pesquisa e discussão, há muitas décadas. Os trabalhos de Patto (1987) muito contribuíram para explicitar os processos e práticas educativas que produzem este fracasso e contextualizá-los histórica e politicamente.

Este estudo mostra exemplos contundentes de como a escola pública necessita de algumas reformas, pois foi constatado que a mesma ensina mal, desqualifica seus usuários, não acredita no potencial para aprender dos alunos e encara suas habilidades e características de forma preconceituosa. Expôs, ainda, o contexto que envolve as instituições educativas, as mazelas da política educacional brasileira, a burocracia envolvida, a desvalorização do professor, a inadequação dos cursos de formação etc.

Assim, a reversão desse quadro requer, da política educacional, resistência aos interesses privatizantes e compromisso com a construção de uma escola pública capaz de distribuir com mais igualdade habilidades e conhecimentos que lhe cabe transmitir.

Porém o insucesso das reformas e projetos em reverter o quadro de elevados índices de fracasso escolar é justificado em sua maioria pelo conservadorismo dos profissionais da educação que são resistentes à inovação e acabam por prejudicar a implementação de novas propostas.

Para Angelucci (2004) a saída apontada para que as propostas não esbarrem nas resistências dos professores seria o próprio investimento na formação intensiva dos mesmos, de modo a levá-los a conhecer em profundidade e assim compreender as propostas governamentais garantindo a realização do objetivo final de tais reformas e projetos oficiais: a reversão do fracasso escolar. Porém será que apenas com a conscientização de tais profissionais o fracasso escolar será revertido?

Estas análises vêm sendo criticadas por esquecer que a escola é uma instituição sociocultural, ou seja, está organizada e pautada por valores, concepções e expectativas. Está perpassada por relações sociais na organização do trabalho e da produção. Em outras palavras, os que constituem a sociedade escolar, alunos, mestres, pais, diretores e comunidades, não são meros recursos e materiais, e, sim, sujeitos culturais. A própria instituição escolar é um produto histórico, cultural, e age e interage numa trama de complexos processos socioculturais. Assim, se a escola está impregnada em uma cultura construída

lentamente e em permanente interação com a cultura mais ampla, a questão que passa a ser central é qual cultura escolar é essa e qual seu peso sobre o fracasso e sucesso escolar. (ARROYO, 2002, pág. 16,17).

Esta vertente, portanto, enfatiza a dimensão política da escola como uma instituição social regida pela mesma lógica constitutiva da sociedade de classes. Segundo Arroyo (2002) a consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não se conseguiu que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como instituição excludente.

Assim, Angelucci (2004) afirma que “o foco, entretanto, *incide nas relações de poder* estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola”, pois de acordo com a autora esta tem em sua estrutura a base na cultura dominante, não reconhecendo assim, e, portanto, desvalorizando a cultura popular.

Para Arroyo (2002), a cultura do fracasso escolar não está apenas no elitismo de alguns diretores, nem de especialistas e muito menos de certos professores. A cultura do fracasso escolar está impregnada no próprio sistema organizacional da escola e no seu processo de ensino, como já citado anteriormente, e isso determina os processos que ocorrem na instituição, como também seus produtos. Ou seja, nessa vertente, o próprio sistema educacional são os produtores dos fracassos e dos sucessos escolares.

Assim, falar em cultura escolar é reconhecer que todos inseridos neste ambiente possuem sim seus valores, crenças, expectativas e comportamentos distintos, considerando que isso com certeza poderão influenciar

nos resultados. Porém é necessário considerar que existe uma cultura escolar mais ampla, onde estes que estão inseridos entram e trabalham na escola adaptando seus valores aos valores, às crenças, às expectativas e aos comportamentos da própria instituição. Esta instituição, portanto, também está atrelada a uma concepção pedagógica, didática e às ciências auxiliares que legitimam suas concepções elitistas, seletivas e excludentes nessa pesada cultura.

Para esta vertente, os determinantes estruturais do fracasso escolar, tais como, condições sociais dos alunos e professores, bem como as condições de trabalho das escolas, também são produtos da cultura da segregação e da exclusão de que a cultura do fracasso escolar faz parte. Ou seja, tudo é refletido por esta cultura social maior, e não a uma cultura escolar institucional específica.

2.4 O Fracasso Escolar e as Atribuições de Causalidade

Segundo Martini e Boruchovitch (2002), “as teorias cognitivas da motivação consideram que a motivação para a aprendizagem, as emoções e as expectativas de sucesso e fracasso futuros sofrem influências das crenças do aluno”. As atribuições de causalidade é aquilo em que o aluno acredita, levando-o a interpretar a sua maneira as causas de uma determinada situação.

Weiner (1985, *apud* MARTINI e BORUCHOVITCH, 2002), pesquisou as relações entre o desempenho escolar e as atribuições de

causalidade, verificando que os alunos tendem a explicar seus resultados acadêmicos com as seguintes causas: inteligência e capacidade, sorte, dificuldade da tarefa, esforço, influência do professor ou de outras pessoas, temperamento e cansaço. O autor ressalta que para tais atribuições há uma linha infinita de causas.

Weiner (IBID) constitui um plano de classificação das causas, fundamentado em suas propriedades básicas, que se nomeiam dimensões da causalidade, que são: Localização, Controlabilidade e Estabilidade. A primeira pode ser atribuída a uma causa interna ou externa ao sujeito, que seria o local em que se está. Já a segunda causa, controlabilidade, seria a causa controlável ou não. A terceira dimensão que é a estabilidade, seria a causa interpretada pelo sujeito como estável ou instável. Para o autor, mais importante que as causas atribuídas pelo aluno, são as dimensões que estas tomam nas concepções dos mesmos, interferindo diretamente na motivação e assim na realização das atividades.

Resumindo, a maneira como o aluno interpretar as causas que o levam ao fracasso ou sucesso escolar, influencia sobremaneira a motivação para a aprendizagem, suas expectativas de sucesso futuro, as emoções e a auto-estima dos mesmos. Assim a probabilidade de ocorrer novamente um resultado é ampla, pois o mesmo já projeta suas emoções, auto-estima e motivações para a atividade a ser realizada.

Segundo Martini e Boruchovitch (2002, p. 154),

É necessário considerar as conseqüências dos presentes resultados para o processo escolar das crianças envolvidas. Primeiramente, as

crianças repetentes demonstram ter menos consciência das causas responsáveis pelas situações de sucesso e fracasso escolar que vivenciam, quando comparadas com as crianças não repetentes. Portanto, como conceber que esses alunos realmente acreditem na possibilidade de melhorarem o próprio desempenho, se nem ao menos apresentam atribuições compatíveis com bom desempenho escolar [...]. Isto é, suas respostas indicam que não têm consciência dos fatores que podem estar sendo responsáveis pelo próprio fracasso. Como diante destes resultados, podemos pensar na possibilidade de uma superação do fracasso escolar, na recuperação da auto-estima, do auto-conceito e da percepção de competência desses alunos? Indagações como essas certamente merecem reflexões cuidadosas e aprofundadas por parte de professores e educadores.

Sendo assim, alunos que já vivenciaram situações de fracasso escolar, tendem a atribuir à suas experiências futuras as mesmas causas que talvez já o levaram ao resultado passado. É necessário, segundo esta vertente, trabalhar com a recuperação da auto-estima, auto-conceito e da percepção de competência desses alunos, como já citado, a fim de que se recupere a motivação dos mesmos em aprender.

Deste modo, é necessário que as pessoas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem estejam atentas às atribuições de causalidade que os alunos competem, procurando organizar programas de retreinamento que possibilitem uma nova forma de enxergar aos alunos sobre as causas que o levaram a um determinado resultado. Isto ajudará aos mesmos a não atribuíram causas incompatíveis a seus resultados, que acabam por interferir na motivação da aprendizagem e, portanto, no bom desempenho escolar. (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2002).

CAPÍTULO III

3 A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Deci e Ryan (2000) ao realizarem nos anos 1970 uma revisão literária de estudos principalmente norte americanos, notaram a forte presença das vertentes comportamentais na psicologia empírica. Em 1975, Deci organiza em um livro intitulado *Intrinsic Motivation* os diferentes conceitos de motivação intrínseca e argumenta que as pessoas precisariam se sentir competentes e autodeterminadas, e então intrinsecamente motivadas. O autor ainda propõe o conceito de necessidades psicológicas básicas, que seriam os determinantes para a motivação intrínseca, contrariando os ideários da satisfação de necessidades fisiológicas. (GUIMARÃES, 2004).

Com o objetivo de compreenderem a personalidade e a motivação humana, Deci e colaboradores (DECI & RYAN, 1985) desenvolveram a Teoria da Autodeterminação utilizando o método empírico. Através de induções e deduções dos resultados das experiências, os autores identificam a regulação intencional, a autodeterminação e o controle externo, sendo estes diferentes tipos motivacionais que influenciam diretamente na aprendizagem, refletindo no desempenho, experiência e bem-estar pessoal (IBID).

Teorias mecanicistas enxergam o ser humano como um organismo passivo que é conduzido pelas influências e estímulos do ambiente em que está. Já a teoria organísmica, enxerga o ser humano como um ser ativo. Nesta perspectiva, como organismo ativo, o ser humano tem necessidades intrínsecas psicologicamente inatas, sendo esta última concepção a base para a Teoria da Autodeterminação. (DECI & RYAN, 1985).

Deste modo a Teoria da Autodeterminação é uma macro-teoria que tem como objetivo compreender e contribuir para a qualidade da motivação de estudantes. Considera, portanto, as tendências naturais para o crescimento do indivíduo, suas necessidades básicas e inatas que sendo satisfeitas o levam a uma motivação autônoma e a um desenvolvimento psicológico saudável.

Sendo uma macro teoria da motivação humana, a Teoria da Autodeterminação engloba quatro teorias menores, a saber: a) Teoria da Avaliação Cognitiva que explica como reguladores externos podem apoiar ou não a motivação intrínseca; b) Teoria da Integração Organísmica, que propõe que os processos motivacionais extrínsecos podem ser internalizados, podendo gerar uma motivação auto-regulada; c) Teoria das Orientações de Causalidade que menciona a influência das orientações duradouras de personalidade sobre a qualidade motivacional dos alunos; d) Teoria das Necessidades Básicas que aponta as necessidades de pertencer, de autonomia e de competência como três necessidades psicológicas essenciais para o desenvolvimento da motivação intrínseca. (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Esta última quando satisfeita promove sensação de bem-estar e de um efetivo funcionamento do organismo. Nesta perspectiva teórica as três necessidades psicológicas inatas, subjacentes à motivação intrínseca, são consideradas essenciais para um ótimo desenvolvimento e saúde psicológicos.

Segundo Guimarães (2004), situações de aprendizagem escolar, envolvendo desde a interação aluno-professor e aluno-aluno, precisam ser fontes de satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas (autonomia,

pertencer e competência), para que a motivação intrínseca e as metodologias que utilizam da motivação extrínseca possam ocorrer. A autora ainda aponta que “a figura do professor tem um papel essencial na promoção de um clima de sala de aula favorável ou não ao desenvolvimento dessas orientações motivacionais” (2004, p. 145).

Para a Teoria da Autodeterminação o conceito de autonomia é atrelado ao desejo ou vontade do organismo (ativo) em organizar e desempenhar suas atitudes, experiências, comportamentos e assim, integrá-los ao sentido do *self*. (IBID).

Nesta concepção as pessoas realizariam suas atividades por acreditarem que as fazem por vontade própria, pois acreditam na sua importância para a mesma.

White (1975 apud GUIMARÃES, 2004) utilizou o termo competência para definir a capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com o meio em que está inserido. Para isto, faz-se necessário que os organismos aprendam e desenvolvam as capacidades exigidas por tal meio. Sendo assim, a experiência de dominar uma atividade desafiadora, aumentaria a competência do indivíduo, trazendo emoções positivas que de acordo com o autor seriam as “sensações de eficácia”.

Outra necessidade psicológica básica, além da autonomia e competência, é a necessidade do organismo sentir que pertence ao meio em que está, ou seja, vinculado ao meio. Esta é vista como um “pano de fundo” das necessidades básicas que determinam a motivação intrínseca, pelo fato de

organismos intrinsecamente motivados realizarem suas atividades de forma isolada, independentes de fatores externos. Porém a necessidade de pertencer contribui com a sensação de segurança que possibilita o desenvolvimento inato das demais necessidades.

Desta forma, o profissional da educação deve explorar em suas atividades quesitos que garantam a percepção de tais necessidades, como a opção de escolha de atividade, opiniões por parte dos alunos, bem como diferentes metodologias que permitirão uma maior percepção de autonomia por parte dos alunos. Para a percepção de competência é sugerido que o professor sempre dê uma parecer ao aluno sobre seu desempenho, enfatizando os pontos positivos que foram alcançados. Já para a percepção de vínculo é necessário que o professor trabalhe sua interação com o aluno, demonstrando uma relação segura, de interesse e disponibilidade ao esclarecimento de dúvidas ou outras necessidades do aluno.

3.1 A Motivação no Contexto Escolar

Segundo Jere Brophy (1999) “o contexto de sala de aula difere consideravelmente das situações experimentais em que realizaram estudos sobre motivação humana em geral”. Isto porque tal contexto coloca algumas obrigatoriedades no currículo escolar, tais como a freqüência, os conteúdos e as atividades que são selecionadas e preestabelecidas pela vontade dos valores da

sociedade e não das escolhas dos alunos. Este já é um fator do por que a escola tende a ser desmotivadora aos alunos.

Sendo assim, para os alunos é requerido um esforço na realização de atividades impostas que na maioria das vezes não fazem sentido para os que estão estudando. Como se não bastasse os professores devem tomar conta de dezenas de alunos, não permitindo que o mesmo dê a atenção necessária a cada um deles de forma específica e individual. Como consequência alguns alunos se sentem frustrados pela falta de atenção ou por simplesmente terem uma dúvida e esta não poder ser esclarecida. (BROPHY, 1999).

Neste contexto os alunos tendem a focar suas atenções em todas as exigências que a escola e a sociedade impõem, e não nos próprios benefícios da aprendizagem. Não é difícil de compreender porque muitos alunos simplesmente não sentem prazer em ir à escola. Uma escola que impõe, que não dá atenção devida e ainda cobra resultados.

Segundo Deci & Ryan (2000) a motivação extrínseca é tudo o que focaliza a atenção do aluno a algo externo da atividade que o mesmo está realizando. Por exemplo, o aluno não executa a tarefa porque está interessado em adquirir conhecimento, e sim à nota que o professor disse que daria para quem o fizesse.

De acordo com Guimarães (2004) alguns estudos dão a conotação de que a motivação intrínseca, que é aquela que leva o indivíduo a executar uma tarefa por interesse ou prazer, é a única que caracteriza o aluno como autônomo e auto-regulado. A autora faz referência a Ryan, Connell e Deci

(1985) que propõem os diferentes níveis de regulação da motivação extrínseca, ao longo de um *continuum*, considerando que tais níveis podem ser autodeterminados e, ainda, internalizados por aquele que o efetua.

Sendo assim, este *continuum* de desenvolvimento é proposto da seguinte maneira. Em um dos extremos está compreendida a ausência de motivação que seria aquele aluno que perdeu toda e qualquer intenção de praticar alguma ação, não acreditando em sua importância ou recompensa, externa ou interna. Posteriormente se inicia os níveis de motivação extrínseca que são: regulação externa (ex.: submissão, recompensas externas e punições), regulação introjetada (ex.: autocontrole, ego, recompensas internas e punições), regulação identificada (ex.: importância pessoal, valorização consciente) e a regulação integrada (ex.: concordância, consciência, síntese com o eu). Já no outro extremo está a motivação intrínseca que como já foi dito é aquela em que o indivíduo executa uma atividade por prazer e satisfação inerente. (REEVE, DECI & RYAN, 2004).

Vale ressaltar que a proposta de Deci e Ryan (2004) sobre o *continuum* não é necessariamente uma proposta de desenvolvimento estável e progressivo, pois um indivíduo pode ter ao mesmo tempo vários tipos de regulação dependendo da atividade que este está realizando.

De acordo com Guimarães (2004) “a motivação intrínseca do aluno não resulta de treino ou de instrução, mas pode ser influenciada principalmente pelas ações do professor”. Nesta perspectiva não se desconsidera a bagagem que o aluno traz a respeito da aprendizagem, tais como suas crenças,

valores, históricos de desempenho, entre outros fatores, porém esta considera o contexto escolar como fonte de influência na regulação motivacional dos alunos.

Deste modo o estilo motivacional do professor, que é fundamentado pelas crenças e aceitações do professor em estratégias e metodologias de ensino, bem como de motivação, é considerado como uma das fontes que norteiam a motivação dos alunos em aprender. (GUIMARÃES, 2004).

CONCLUSÃO

O assunto da motivação tem sido alvo de discussões quando o assunto é fracasso escolar. Como a maioria das crianças que procuram atendimento psicopedagógico é porque já vivenciaram ou vivenciam experiências de dificuldades de aprendizagem, conclui-se que o tema *motivação* contribui para melhor compreender tais crianças que procuram um atendimento específico.

Como foi visto a motivação acaba por tornar-se um problema na educação, pela simples constatação de que, sua ausência representa um baixo investimento pessoal em executar as atividades de aprendizagem com a qualidade necessária, influenciando diretamente nos resultados obtidos.

De acordo com Bossa (2002) os problemas escolares causam graves conseqüências na vida das crianças, causando-lhe muito sofrimento e baixa auto-estima. Assim, é de se esperar que as crianças ao chegarem para um

atendimento psicopedagógico necessitam receber atenção acerca de sua regulação motivacional.

A Teoria da Autodeterminação fundamenta teoricamente o Psicopedagogo, contribuindo com seus resultados de pesquisas empíricas, direcionando o profissional a identificar os níveis e seus reguladores da motivação do aluno. Ao contribuir na sua identificação, o Psicopedagogo poderá mais precisamente auxiliar nas atividades a serem propostas a este aluno, revertendo o quadro que este se encontrar.

Deste modo, o Psicopedagogo ao notar, por exemplo, que as condutas da criança mostram que esta tem uma regulação motivacional externa, executando as atividades apenas quando recebe uma recompensa ou então uma punição, poderá assistir a esta, propondo intervenções que desenvolvam um senso de autonomia, competência e pertencer, que são as três necessidades básicas já vista neste trabalho.

Assim este trabalho apresentou o histórico da Psicopedagogia no mundo e no Brasil especificamente, a fim de compreender suas origens e evoluções. Foi visto ainda os campos de atuação do psicopedagogo, bem como a análise da ética do trabalho psicopedagógico. Através disto, pode-se verificar que a grande maioria dos pacientes que procuram um atendimento psicopedagógico já vivenciou situações de fracasso escolar.

Deste modo foi feita uma revisão literária das diferentes percepções do fracasso escolar, para então propor a Teoria da Autodeterminação e suas contribuições para a Psicopedagogia.

Sendo assim, acreditamos que o objetivo deste trabalho foi atingido ao apresentar a relevância da Teoria da Autodeterminação para a Psicopedagogia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Dolores Fortes; BOSSA, Nádia. *Psicopedagogia: em busca do sujeito autor*. Nov. 2006 Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=809>> Acessado em Jan. 2008.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al . O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educ. Pesqui.** , São Paulo, v. 30, n. 1, 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 Fev 2008. doi: 10.1590/S1517-97022004000100004.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Em A. Abramowicz & J. Moll (orgs.). *Para além do fracasso escolar*. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 11-26.

BOSSA, Nadia A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática – 2.ed.-* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 17-62.

BOSSA, Nadia A. *Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico*. São Paulo: Artmed, 2002. p. 17 – 71.

CYPEL, Saul. *Reflexões sobre alguns aspectos neurológicos do aprendizado escolar*, in isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo, Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), 1986.

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; ANTONY, Sheila. Gestalt approach and Psychopedagogy: a comprehensive look to the child-school totality. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Feb 2008.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 81 – 107.

FERNÁNDEZ, Alicia. *Os Idiomas do Aprendente: Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 23 – 62.

FRELLER, Cíntia Copit et al. Orientação à queixa escolar. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 6, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722001000200018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 Feb 2008. doi: 10.1590/S1413-73722001000200018

FRELLER, Cintia Copit. Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 10, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 Feb 2008. doi: 10.1590/S0103-65641999000200012

GUIMARÃES, S.E.R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. Em E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Orgs.) *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea* (p.37-57). Petrópolis: Vozes, 2004.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

MARTINI, M.L. *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MARTINI, Mirella L., BORUCHOVITCH, Evely. Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. Em E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Orgs.) *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea* (pp.148-166). Petrópolis: Vozes, 2004.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 Fev 2008. doi: 10.1590/S0103-65641997000100005

NEVES, E. R. C; BORUCHOVITCH, E. A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20, n.1, p. 077-085, 2004.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: D. M. MCINERNEY & S. VAN ETEN (Eds.) *Big Theories Revisited*. Connecticut: Age Publishing, 2004.

REEVE, J. Self-Determination Theory applied to educational Settings. In: E. DECI e R. RYAN (Eds.) *Handbook of Self-Determination Theory*. Rochester: The University of Rochester Press, 2004

RYAN, R. M.; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000

SAMPAIO, Simaia. *Um pouco da história da psicopedagogia*. Fev. 2007. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/opiniao/opiniao.asp?entrID=422> Acessado em Jan. 2008.

SASS, Odair. *Problemas da educação: o caso da psicopedagogia*. *Educ. Soc.*, dez. 2003, vol.24, no.85, p.1363-1373. ISSN 0101-7330. Acessado no dia: 30/01/2008.

VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G., BLAIS, M.R., BRIÈRE, N.M., SENÉCAL, C. & VALLIÈRES, E.F.. The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education, *Educational and Psychological Measurement* v. 52, p.1003-1017, 1992.

VANSTEENKISTE, M., LENS, W., DECI, E. L. Intrinsic versus extrinsic goal contents in Self-Determination Theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, v.40, n.1, p. 19-31, 2006.

VISCA, Jorge. *Clínica Psicopedagógica – epistemologia convergente*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

ANEXO

ANEXO A - Código de Ética da ABPp

Elaborado pelo Conselho Nacional do biênio 91/92 e reformulado pelo Conselho Nacional e Nato do biênio 95/96.

Capítulo I – Dos Princípios

Artigo 1º - A Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que

lida com o processo de aprendizagem humana; seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio—família, escola e sociedade—no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da Psicopedagogia.

Parágrafo Único - A intervenção psicopedagógica é sempre da ordem do conhecimento relacionado com o processo de aprendizagem.

Artigo 2º - A Psicopedagogia é de natureza interdisciplinar. Utiliza recursos das várias áreas do conhecimento humano para a compreensão do ato de aprender, no sentido ontogenético e filogenético, valendo-se de métodos e técnicas próprias.

Artigo 3º - O trabalho psicopedagógico é de natureza clínica e institucional, de caráter preventivo e/ou remediativo.

Artigo 4º - Estarão em condições de exercício da Psicopedagogia os profissionais graduados em 3º grau, portadores de certificados de curso de Pós-Graduação de Psicopedagogia, ministrado em estabelecimento de ensino oficial e/ou reconhecido, ou mediante direitos adquiridos, sendo indispensável submeter-se à supervisão e aconselhável trabalho de formação pessoal.

Artigo 5º - O trabalho psicopedagógico tem como objetivo: (i) promover a aprendizagem, garantindo o bem estar das pessoas em atendimento profissional, devendo valer-se dos recursos disponíveis, incluindo a relação interprofissional; (ii) realizar pesquisas científicas no campo da Psicopedagogia.

Capítulo II - Das Responsabilidades dos Psicopedagogos

Artigo 6º - São deveres fundamentais dos psicopedagogos:

- a) Manter-se atualizado quanto aos conhecimentos científicos e técnicos que tratam do fenômeno da aprendizagem humana;
- b) Zelar pelo bom relacionamento com especialistas de outras áreas, mantendo uma atitude crítica, de abertura e respeito em relação às diferentes visões de mundo;
- c) Assumir somente as responsabilidades para as quais esteja preparado dentro dos limites da competência psicopedagógica;
- d) Colaborar com o progresso da Psicopedagogia;
- e) Difundir seus conhecimentos e prestar serviços nas agremiações e classe sempre que possível;
- f) Responsabilizar-se pelas avaliações feitas fornecendo ao cliente uma definição clara do seu diagnóstico;
- g) Preservar a identidade, parecer e/ou diagnóstico do cliente nos relatos e discussões feitos a título de exemplos e estudos de casos;
- h) Responsabilizar-se por crítica feita a colegas na ausência destes;
- i) Manter atitude de colaboração e solidariedade com colegas sem ser conivente ou acumpliciar-se, de qualquer forma, com o ato ilícito ou calúnia. O respeito e a

dignidade na relação profissional são deveres fundamentais do psicopedagogo para a harmonia da classe e manutenção do conceito público.

Capítulo III- Das Relações com Outras Profissões

Artigo 7º - O psicopedagogo procurará manter e desenvolver boas relações com os componentes das diferentes categorias profissionais, observando, para este fim, o seguinte:

- a) Trabalhar nos estritos limites das atividades que lhe são reservadas;
- b) Reconhecer os casos pertencentes aos demais campos de especialização, encaminhando-os a profissionais habilitados e qualificados para o atendimento.

Capítulo IV- Do Sigilo

Artigo 8º - O Psicopedagogo está obrigado a guardar sigilo sobre fatos de que tenha conhecimento em decorrência do exercício de sua atividade.

Parágrafo Único - Não se entende como quebra de sigilo informar sobre o cliente a especialistas comprometidos com o atendimento.

Artigo 9º - O Psicopedagogo não revelará, como o testemunha, fatos de que tenha conhecimento no exercício de seu trabalho, a menos que seja intimado a depor perante autoridade competente.

Artigo 10º - Os resultados de avaliações só serão fornecidos a terceiros interessados mediante concordância do próprio avaliado ou do seu representante legal.

Artigo 11º - Os prontuários psicopedagógicos são documentos sigilosos e não será franquiado o acesso a pessoas estranhas ao caso.

Capítulo V- Das Publicações Científicas

Na publicação de trabalhos científicos deverão ser observadas as seguintes normas:

- a) As discordâncias ou críticas deverão ser dirigidas à matéria em discussão e não ao autor;
- b) Em pesquisa ou trabalho em colaboração, deverá ser dada igual ênfase aos autores, sendo de boa norma dar prioridade na enumeração dos colaboradores aquele que mais contribuiu para a realização do trabalho;
- c) Em nenhum caso o Psicopedagogo se prevalecerá da posição hierárquica para fazer publicar, em seu nome exclusivo, trabalhos executados sob sua orientação;
- d) Em todo trabalho científico deve ser indicada a fonte bibliográfica utilizada, bem como esclarecidas as idéias descobertas e ilustrações extraídas de cada autor.

Capítulo VI - Da Publicidade Profissional

Artigo 13º - O Psicopedagogo ao promover publicamente a divulgação de seus serviços, deverá fazê-lo com exatidão e honestidade.

Artigo 14° - O Psicopedagogo poderá atuar como consultor científico em organizações que visem o lucro com venda de produtos, desde que busque sempre a qualidade dos mesmos.

Capítulo VII - Dos Honorários

Artigo 15° - Os honorários deverão ser fixados com cuidado a fim de que representem justa retribuição aos serviços prestados e devem ser contratados previamente.

Capítulo VIII - Das Relações com Educação e Saúde

Artigo 16° - O Psicopedagogo deve participar e refletir com as autoridade competentes sobre a organização, a implantação e a execução de projetos de Educação e Saúde Pública relativas a questões psicopedagógicas.

Capítulo IX- Da Observância e Cumprimento do Código de Ética

Artigo 17° - Cabe ao Psicopedagogo, por direito, e não por obrigação, seguir este código.

Artigo 18° - Cabe ao Conselho Nacional da ABPp orientar e zelar pela fiel observância dos princípios éticos da classe.

Artigo 19° - O presente código poderá ser alterado por proposta do Conselho da ABPp e aprovado em Assembléia Geral.

Capítulo X- Das Disposições Gerais

Artigo 20° - O presente código de ética entrou em vigor após sua aprovação em Assembléia Geral, realizada no V Encontro e II Congresso de Psicopedagogia da ABPp em 12/07/1992, e sofreu a 1ª alteração proposta pelo Congresso Nacional e Nato no biênio 95/96 sendo aprovado em 19/07/1996, na Assembléia Geral do III Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, da ABPp, da qual resultou a presente redação.