

AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL - ENTRE O SUJEITO E A INSTITUIÇÃO: AFETIVIDADE, MEDIAÇÃO E DIÁLOGO NA PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA**INSTITUTIONAL PSYCHOPEDAGOGICAL ASSESSMENT AND INTERVENTION - BETWEEN THE INDIVIDUAL AND THE INSTITUTION: AFFECTIVITY, MEDIATION, AND DIALOGUE IN PSYCHOPEDAGOGICAL PRACTICE** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-057>**João Raimundo Batalha Júnior**

Pós-graduado em Psicopedagogia, MBA em Docência do Ensino Superior,
Psicanálise Clínica e Gestão e Coordenação Escolar
Graduado em Filosofia, Teologia e Pedagogia
Graduando em Psicologia
UNIGRANDE

E-mail: juniorbatalhadinamica@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7950-1862>

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a avaliação e a intervenção psicopedagógica institucional, abordando seus fundamentos históricos e teóricos junto ao papel, às competências e à atuação do psicopedagogo institucional na escola contemporânea. Nossa investigação se fundamenta em autores clássicos das áreas de Psicopedagogia, Psicanálise e Psicologia do Desenvolvimento, como: Favez-Boutonnier (1962); Mauco (1979); Visca (1987; 1991); Paín (1985); Bossa (2011); Piaget (1976); Vygotsky (2007); Wallon (2007); Montessori (1965); Lacan (1998), pesquisadores cujas contribuições permitem compreender a aprendizagem como um fenômeno complexo e relacional, atravessado pela subjetividade. A esses estudiosos somamos as reflexões presentes na obra *Afetividade e Aprendizagem* (Batalha, 2022), na qual o autor destaca a contribuição de personagens centrais no início da história da Psicopedagogia e o diálogo com as teorias clássicas e contemporâneas, com ênfase na relevância da afetividade como eixo estruturante da aprendizagem, do vínculo, da mediação e do diálogo como elementos indispensáveis à prática psicopedagógica institucional. Na metodologia, além da revisão bibliográfica narrativa, recorreremos à investigação teórica de natureza qualitativa. Concluiu-se que a atuação do psicopedagogo institucional é essencial para a humanização da escola, da prevenção do fracasso escolar e na promoção da aprendizagem significativa, reafirmando o papel desse profissional como mediador e pilar essencial entre sujeitos, saberes e instituições.

Palavras-chave: Psicopedagogia Institucional; Aprendizagem; Afetividade; Avaliação Psicopedagógica; Intervenção Educacional.

ABSTRACT

This work aims to analyze institutional psychopedagogical assessment and intervention, addressing its historical and theoretical foundations along with the role, competencies, and performance of the institutional psychopedagogue in the contemporary school. Our investigation is based on classic authors in the areas of Psychopedagogy, Psychoanalysis, and Developmental Psychology, such as: Favez-Boutonnier (1962); Mauco (1979); Visca (1987; 1991); Paín (1985); Bossa (2011); Piaget (1976); Vygotsky (2007); Wallon (2007); Montessori (1965); Lacan (1998), researchers whose contributions allow us to understand learning as a complex and relational phenomenon, traversed by subjectivity. To these scholars we add the



reflections present in the work *Afetividade e Aprendizagem* (Batalha, 2022), in which the author highlights the contribution of central figures in the early history of Psychopedagogy and the dialogue with classical and contemporary theories, emphasizing the relevance of affectivity as a structuring axis of learning, of bonding, mediation, and dialogue as indispensable elements for institutional psychopedagogical practice. In the methodology, in addition to a narrative bibliographic review, we resorted to qualitative theoretical investigation. It was concluded that the role of the institutional psychopedagogue is essential for the humanization of the school, the prevention of school failure, and the promotion of meaningful learning, reaffirming the role of this professional as a mediator and essential pillar between subjects, knowledge, and institutions.

Keywords: Institutional Psychopedagogy; Learning; Affectivity; Psychopedagogical Assessment; Educational Intervention.



1 INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia Institucional constitui-se como um campo interdisciplinar voltado à compreensão dos processos de aprendizagem humana no contexto escolar, considerando o sujeito em sua totalidade e as relações estabelecidas entre aluno, professor, família e instituição. Nessa perspectiva, a aprendizagem passa a ser observada como um fenômeno complexo, relacional e atravessado por dimensões cognitivas, afetivas, sociais e simbólicas, isenta de restringir-se às explicações individualizantes ou meramente pedagógicas.

Fato é que, o fracasso escolar, antes historicamente atribuído ao aluno, impulsionou a constituição da Psicopedagogia como um campo teórico e prático, sobretudo, a partir das contribuições iniciais de Mauco (1979) e Favez-Boutonnier (1962). A partir dos estudos críticos desses autores, passou-se a entender de modo mais apurado as dificuldades de aprendizagem como expressões de conflitos afetivos e relacionais vivenciados no espaço escolar. Visca (1987; 1991), por sua vez, consolidou esse campo e, assim, em consonância às contribuições de Sara Paín (1985), Bossa (2011), Piaget (1976), Vygotsky (2007), Wallon (2007), Montessori (1965) e Lacan (1998), a atuação psicopedagógica para o âmbito institucional foi ampliada, ativamente, para os vieses social, afetivo e simbólico.

Além dos autores mencionados, que integram o corpo teórico desta pesquisa, também nos pautamos nas reflexões obra *Afetividade e Aprendizagem* (Batalha, 2022), na qual o autor retoma os fundamentos históricos da Psicopedagogia, destacando a contribuição de seus pioneiros e enfatizando a afetividade como eixo estruturante da aprendizagem. A obra evidencia o vínculo, a mediação e o diálogo entre família e escola, bem como a relação professor-aluno, como elementos centrais da prática psicopedagógica institucional e sua contribuição para a humanização do espaço escolar.

Diante desse contexto, este estudo buscou responder à seguinte questão: De que modo a avaliação e a intervenção psicopedagógica institucional podem contribuir para a prevenção das dificuldades de aprendizagem e para a promoção de práticas educativas mais humanizadas no contexto escolar?

A partir desse questionamento, a relevância deste estudo justifica-se, do ponto de vista acadêmico, pela necessidade de aprofundar as discussões teóricas sobre a Psicopedagogia Institucional e seu caráter preventivo, orientador e interventivo. Já do ponto de vista social e educacional, acreditamos que este trabalho contribuirá para a superação de práticas medicalizantes e culpabilizadoras do aluno, oferecendo subsídios para uma atuação psicopedagógica comprometida com o diálogo, o acolhimento e a inclusão de muitos discentes.

Dadas essas considerações, instituímos como objetivo geral desta investigação analisar a avaliação e a intervenção psicopedagógica institucional, evidenciando seus fundamentos teóricos, seu caráter preventivo e sua contribuição para a aprendizagem significativa, visando expandir a humanização da escola. Já como objetivos específicos nos propusemos a: compreender a origem histórica e a consolidação da Psicopedagogia Institucional; analisar as contribuições da Psicopedagogia, da Psicanálise e das teorias do



desenvolvimento para a atuação institucional; discutir o papel da afetividade, do vínculo, da mediação e do diálogo na aprendizagem; refletir sobre o perfil, as competências e a ética do psicopedagogo institucional.

Quanto à estrutura deste trabalho está organizada em cinco etapas. Após esta Introdução, apresentamos a Metodologia utilizada nesta pesquisa. No terceiro momento, fizemos uma Revisão da Literatura na qual desenvolvemos os temas: a origem histórica e os fundamentos teóricos da Psicopedagogia; a afetividade, subjetividade e aprendizagem na Psicopedagogia; as contribuições da Psicanálise e das teorias do desenvolvimento para a compreensão da aprendizagem; a Psicopedagogia Institucional, seus processos de avaliação e intervenção. No quarto momento, refletimos acerca do diálogo professor-aluno e a mediação da aprendizagem, bem como a relação família-escola e o perfil e as competências do psicopedagogo institucional, em consonância com os resultados apresentados na Conclusão.

Cada processo que compõe o percurso investigativo deste trabalho teve também a intenção de elevar e enaltecer sobre quão necessária é a atuação do psicopedagogo institucional para humanizar o ambiente escolar da prevenção do fracasso escolar. Acreditamos em uma aprendizagem significativa, que reafirme a missão desse profissional, como mediador central entre sujeitos, saberes e instituições, e é com base nessa consciência que esperamos, de igual modo, colaborar para ampliar debates sobre o presente tema tanto para profissionais da área como para os demais interessados.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo teórico de natureza qualitativa, que, como tipo, se fundamentou em uma revisão bibliográfica narrativa alicerçada nas obras clássicas da Psicopedagogia, da Psicanálise, da Educação e das teorias da aprendizagem, tais como: Favez-Boutonnier (1962); Mauco (1979); Visca (1987; 1991); Paín (1985); Bossa (2011); Piaget (1976); Vygotsky (2007); Wallon (2007); Montessori (1965); Lacan (1998). Aliado a esses autores, recorreremos também à obra *Afetividade e Aprendizagem*, de Batalha (2022), que amplia e sustenta as reflexões desenvolvidas para o exame do tema deste trabalho.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Podemos entender a Psicopedagogia como um campo interdisciplinar, que se dedica ao estudo dos processos de aprendizagem humana e de suas dificuldades, considerando o sujeito em sua totalidade e em constante relação com o meio.

Diferentemente de abordagens fragmentadas, a Psicopedagogia depreende que aprender envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais e simbólicos que se inter-relacionam de forma dinâmica ao longo do desenvolvimento.

No contexto brasileiro, por exemplo, Alicia Fernández Bossa (2001) define a Psicopedagogia como um campo que “se ocupa da aprendizagem humana, estudando suas condições, seus processos e as dificuldades que podem surgir ao longo do percurso escolar” (Bossa, 2011, p. 23). Ou seja, para a autora, a dificuldade de aprendizagem não deve ser compreendida como um déficit isolado do aluno, mas como um sintoma que expressa algo do sujeito e do seu contexto relacional e institucional. Essa compreensão dialoga com as contribuições de Sara Paín (1985), que introduz uma leitura psicanalítica da aprendizagem, ao defender que “a aprendizagem está diretamente vinculada à constituição do sujeito e ao seu desejo de saber” (Paín, 1985, p. 52). Em outras palavras, implica reconhecer que aprender envolve posicionamento subjetivo, história de vida e relações estabelecidas com o saber e com as figuras de autoridade presentes no contexto escolar.

Para que entendamos melhor as bases teóricas da Psicopedagogia, devemos nos sustentar nas contribuições de Jean Piaget e sua Psicologia do Desenvolvimento. Isso porque, de acordo com Piaget, “o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção realizada pelo sujeito” (Piaget, 1976, p. 14). Nesse sentido, essa perspectiva ressalta a importância da ação, da experimentação e da autonomia no processo de aprendizagem; algo que Lev Vygotsky complementa ao enfatizar o caráter social do processo de aprender, haja vista que “todo aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica” (Vygotsky, 2007, p. 97).

Quanto ao que se refere à dimensão afetiva do aprender, “a aprendizagem se fortalece quando o sujeito se sente acolhido, reconhecido e pertencente ao espaço educativo” (Batalha, 2022, p. 29). Logo, essa afirmação reforça a concepção psicopedagógica de que aprender não é apenas um ato intelectual, mas uma experiência humana profundamente relacional.

Isso posto, podemos perceber que a Psicopedagogia se estrutura a partir de uma base teórica plural, que integra diferentes campos do conhecimento, possibilitando uma compreensão ampla, ética e humanizada dos processos de aprendizagem e das dificuldades que emergem no contexto escolar.

3.1 ORIGEM HISTÓRICA DA PSICOPEDAGOGIA E CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO

Os fundamentos teóricos da Psicopedagogia têm origem nas transformações ocorridas no contexto educacional europeu, no início do século XX, especialmente na França, quando o fracasso escolar passou a ser compreendido como um fenômeno complexo, isto é, não explicável apenas por fatores biológicos ou intelectuais. Naquele período, educadores e pesquisadores passaram a questionar modelos tradicionais de ensino, articulando espaço para uma compreensão mais ampla da aprendizagem e de suas dificuldades.

Dentre os pioneiros da Psicopedagogia, podemos destacar Georges Mauco (1979), responsável por introduzir uma leitura inovadora ao articular aspectos afetivos e educacionais, a fim de ilustrar que “o insucesso escolar está profundamente ligado à história afetiva da criança e às relações que ela estabelece

com o meio familiar e escolar” (Mauco, 1979, p. 41). Essa concepção representa um divisor de águas, pois desloca a dificuldade de aprendizagem de uma perspectiva individualizante para uma análise relacional.

Nessa mesma direção, Juliette Favez-Boutonnier (1962) aprofunda a compreensão do fracasso escolar ao integrar Psicologia, Psicanálise e Educação e, também, ao defender que a escola não é um espaço neutro, uma vez que as experiências vividas nesse ambiente influenciam diretamente o desenvolvimento do aluno. Isso porque, “toda dificuldade escolar carrega um sentido que precisa ser escutado, pois expressa conflitos e tensões presentes na relação do sujeito com o saber” (Favez-Boutonnier, 1962, p. 88). Ou seja, para a autora, “A escola mobiliza afetos, expectativas e identificações que podem favorecer ou bloquear o desenvolvimento intelectual da criança.” (Favez-Boutonnier, 1962, p. 94).

As contribuições dos autores mencionados por ora reforçam a ideia de que a aprendizagem é atravessada pela subjetividade e pela afetividade, fundamentos que, posteriormente, passariam a sustentar a Psicopedagogia Institucional. Soma-se que, no contexto da América Latina, especialmente na Argentina, a Psicopedagogia passou a se consolidar como um campo científico e profissional devido às análises e ponderações de Jorge Visca (1987). Para este autor – que sistematizou a Psicopedagogia a partir da Epistemologia Convergente e ampliou sua atuação para além do atendimento clínico –, “a Psicopedagogia deve atuar nos níveis preventivo, terapêutico e institucional”, consolidando a dimensão institucional do campo (Visca, 1987, p. 19).

Em convergência com essa perspectiva e dialogando com essa trajetória histórica apresentada, podemos então afirmar que “a Psicopedagogia nasce da necessidade de compreender o aprender para além do rendimento escolar, reconhecendo o sujeito em sua história, vínculos e contexto institucional”. (Batalha, 2022, p. 41). Essa compreensão reafirma não apenas o caráter interdisciplinar e humanizado da Psicopedagogia, mas consolida-a como um campo comprometido com a transformação das práticas educativas e das relações escolares.

3.2 AFETIVIDADE, SUBJETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA PSICOPEDAGOGIA

Ao vislumbrarmos que a Psicopedagogia compreende a aprendizagem como um processo indissociável da afetividade e da subjetividade do sujeito, passamos também a assimilar o fato de que aprender não se reduz somente às operações cognitivas ou à memorização de conteúdos, pois envolve emoções, vínculos, desejos e significações construídas ao longo da história de vida do aluno. De outro modo, podemos sustentar que a afetividade ocupa um lugar central na compreensão das dificuldades de aprendizagem, sobretudo, quando são analisadas no contexto institucional.

Nesse sentido, as contribuições de Juliette Favez-Boutonnier (1962) evidenciam que a escola mobiliza em si mesma afetos e expectativas, que incidem diretamente sobre o desenvolvimento intelectual, haja vista que “a escola não é um espaço neutro; ela mobiliza identificações e afetos que podem favorecer

ou bloquear o desenvolvimento intelectual” (Favez-Boutonnier, 1962, p. 94). Esse viés também foi aprofundado pelos estudiosos Antonino, Vigas e Peixoto (2012), uma vez que, para esses autores, a afetividade “engloba sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica), desempenhando um papel fundamental na constituição e no funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais” (Antonino; Vigas; Peixoto, 2012, p. 56). Tal perspectiva reforça que a aprendizagem é profundamente atravessada pelas experiências emocionais vividas pelo sujeito no ambiente escolar.

Outra colaboração significativa foi a de Henri Wallon (2007), que também contribuiu de forma decisiva ao integrar afetividade e cognição no desenvolvimento humano. Isso porque o autor defendeu a premissa de que “não existe desenvolvimento intelectual sem afetividade” (Wallon, 2007, p. 121), destacando ainda que ambientes escolares desprovidos de acolhimento tendem a produzir bloqueios emocionais que repercutem diretamente na aprendizagem. Nesse sentido, ao dialogar com esses referenciais, Batalha (2022) ressalta que “a afetividade não é um elemento acessório do processo educativo, mas a base sobre a qual se constroem o vínculo, o interesse e o sentido da aprendizagem”. (Batalha, 2022, p. 63).

Dessa forma, podemos perceber que a Psicopedagogia Institucional fundamenta sua atuação na compreensão da afetividade como um eixo estruturante da aprendizagem, orientando práticas pedagógicas mais sensíveis, éticas e humanizadas. Configura-se, assim, como um campo de atuação, que amplia o escopo tradicional da Psicopedagogia clínica ao direcionar o olhar para a instituição escolar enquanto um espaço que produz aprendizagens, vínculos e significações.

Portanto, diferentemente de intervenções centradas exclusivamente no sujeito, a Psicopedagogia Institucional parte do princípio de que as dificuldades de aprendizagem também são construídas no interior da escola, a partir de suas práticas pedagógicas, relações interpessoais e formas de organização. Nesse sentido, as contribuições de Jorge Visca (1987) são fundamentais para a sistematização desse campo na medida em que o autor afirma que “a Psicopedagogia deve atuar nos níveis preventivo, terapêutico e institucional” (Visca, 1987, p. 19), reconhecendo que o fracasso escolar não pode ser compreendido apenas como um problema individual do aluno.

Assim, uma vez que a dimensão institucional permite analisar a escola como um sistema – no qual diferentes elementos interagem e influenciam diretamente o processo de aprendizagem –, ao aprofundar essa concepção, Visca destaca que “A Psicopedagogia Institucional intervém nas condições que produzem o fracasso escolar, analisando os vínculos, os papéis e os discursos que estruturam a instituição.” (Visca, 1991, p. 34). Ou seja, essa perspectiva desloca o foco da intervenção psicopedagógica do aluno isolado para o contexto escolar, identificando fatores institucionais que favorecem ou dificultam o aprendizado, a



exemplo das metodologias inadequadas, práticas avaliativas excludentes, relações autoritárias ou ausência de espaços de escuta e diálogo.

No contexto brasileiro, Alicia Fernández Bossa (2011) contribuiu significativamente para a perspectiva de Visca (1991) ao enfatizar que a aprendizagem é um fenômeno relacional. Isso porque, para a autora, “avaliar a instituição é compreender como ela ensina, acolhe, inclui e se relaciona com seus alunos” (Bossa, 2011, p. 76). Afirmação essa que reforça o quanto a atuação psicopedagógica institucional deve considerar o cotidiano escolar em sua complexidade e muito além de análises superficiais ou pontuais.

Ao dialogar com esses referenciais, Batalha (2022) destaca que “o trabalho psicopedagógico institucional exige uma postura ética e reflexiva, capaz de compreender a escola como corresponsável pelos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos” (Batalha, 2022, p. 88). Desse modo, essa compreensão fundamenta uma atuação voltada à prevenção, à orientação e à transformação das práticas escolares.

Podemos então entender que a Psicopedagogia Institucional se caracteriza por ações que promovem a reflexão coletiva, a qualificação das práticas pedagógicas e o fortalecimento dos vínculos entre gestão, professores, alunos e famílias, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva, dialógica e comprometida com a aprendizagem significativa.

3.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE E DAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO PARA A COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM

3.3.1 Influência da Psicanálise Lacaniana na Psicopedagogia Institucional

A Psicanálise, sobretudo a de orientação lacaniana, exerce uma significativa influência na Psicopedagogia Institucional ao oferecer uma compreensão ampliada do sujeito da aprendizagem.

Diferentemente de perspectivas centradas exclusivamente no desempenho cognitivo, a Psicanálise compreende o sujeito como um ser constituído pela linguagem, pelo desejo e pelas relações simbólicas estabelecidas com o Outro. Essa abordagem possibilita à Psicopedagogia Institucional compreender as dificuldades de aprendizagem como manifestações subjetivas, que expressam conflitos e impasses na relação do sujeito com o saber e com a instituição escolar.

Aliado a esse viés, para Jacques Lacan (1998), “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (Lacan, 1998, p. 498). Logo, implica reconhecer que, em um ambiente escolar, os sintomas não são aleatórios, mas portadores de sentido. De outro modo, podemos compreender a dificuldade de aprendizagem como uma forma de linguagem e um modo singular de o aluno responder às exigências escolares e às expectativas institucionais. Desse modo, ao considerar essa perspectiva, a Psicopedagogia Institucional desloca práticas reducionistas e medicalizantes, priorizando a escuta e a compreensão do contexto em que o sintoma emerge.

Relacionado a esse prisma, Lacan também afirma que “O sintoma é uma resposta do sujeito ao Outro, uma tentativa de dar sentido ao que o interpela.” (Lacan, 1998, p. 225). Essa concepção é especialmente relevante no contexto escolar, porque a escola representa um dos principais espaços por onde transita o Outro simbólico, portador de normas, regras, discursos e expectativas. Dessa forma, quando essas demandas não dialogam com a singularidade do sujeito, elas podem produzir sofrimento psíquico e bloqueios no processo de aprendizagem. Significa dizer que a Psicopedagogia Institucional, ao incorporar a leitura lacaniana, passa a analisar não apenas o aluno, mas os discursos e práticas institucionais que atravessam o aprender.

Portanto, podemos afirmar que a atuação do psicopedagogo institucional (fundamentada na Psicanálise lacaniana) busca criar espaços de escuta, diálogo e reflexão no ambiente escolar, favorecendo a ressignificação das relações com o saber. Ao analisar práticas pedagógicas, formas de avaliação e modos de relação entre professores e alunos, o psicopedagogo contribui, então, para transformar as condições que produzem dificuldades de aprendizagem.

Ao dialogar com essa perspectiva, Batalha (2022) ressalta que “a escuta qualificada no contexto escolar permite compreender a dificuldade de aprendizagem como expressão de um sujeito em relação, e não como falha individual” (Batalha, 2022, p. 101). Compreensão essa que reforça uma atuação psicopedagógica institucional ética e humanizada, comprometida com a singularidade do sujeito e com a transformação das práticas escolares.

3.3.2 Contribuições de Piaget para a Psicopedagogia Institucional

Na Psicopedagogia Institucional as contribuições de Jean Piaget ocupam lugar central devido ao fato de fundamentarem a compreensão da aprendizagem como um processo ativo de construção do conhecimento. Isso porque, para Piaget (1976), o sujeito aprende por meio da ação e da interação com o meio, reorganizando continuamente suas estruturas cognitivas. Essa perspectiva é relevante, porque rompe com concepções tradicionais de ensino baseadas na transmissão passiva de conteúdos e sustenta práticas pedagógicas que valorizam a autonomia, a investigação e a resolução de problemas.

Uma vez que Piaget (1976, p. 14) afirma que “o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção realizada pelo sujeito”, o estudioso evidencia que aprender implica assimilar e acomodar novas informações às estruturas já existentes. No contexto institucional, essa concepção contribui para a análise das práticas pedagógicas adotadas pela escola, sobretudo, no que se refere à adequação das metodologias ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Ao discutir o processo de equilíbrio, Piaget também ressalta que “O desenvolvimento intelectual é um processo de construção contínua, no qual o sujeito busca constantemente um equilíbrio entre assimilação e acomodação.” (Piaget, 1976, p. 87). Ou seja, essa afirmação é fundamental para a

Psicopedagogia Institucional, pois permite compreender que a aprendizagem ocorre de forma gradual e dinâmica, ao que, nesse processo, o erro se reflete como uma parte constitutiva dessa jornada. Vale lembrar que instituições escolares que desconsideram esse movimento tendem a valorizar apenas o resultado final, penalizando o erro e produzindo bloqueios cognitivos e emocionais nos discentes, que podem, posteriormente, se manifestar como dificuldades na aprendizagem.

Diante desse cenário, o psicopedagogo institucional – ao se apoiar na Teoria Piagetiana – pode observar se a escola oferece situações-problema adequadas, bem como se respeita os tempos de aprendizagem, visando promover experiências que favoreçam a construção do conhecimento. Afinal, quando as exigências institucionais são incompatíveis com o desenvolvimento dos alunos, as dificuldades que emergem não podem ser atribuídas exclusivamente ao sujeito, mas devem ser analisadas como produções do contexto escolar.

Por sua vez, ao conversar com esse referencial, Batalha (2022) destaca que “respeitar os tempos e os processos de construção do conhecimento é condição essencial para uma aprendizagem significativa e para a prevenção do fracasso escolar” (Batalha, 2022, p. 119). Essa compreensão reforça a importância de uma Psicopedagogia Institucional comprometida com práticas pedagógicas coerentes com o desenvolvimento humano e reforça a perspectiva de que as contribuições de Piaget oferecem fundamentos teóricos sólidos para a atuação psicopedagógica institucional, orientando a análise crítica das práticas escolares e a construção de ambientes educativos, que favoreçam a autonomia, a reflexão e a aprendizagem significativa dos alunos.

3.3.3 Contribuições de Vygotsky para a Psicopedagogia Institucional

Já as contribuições de Lev Vygotsky são fundamentais para a Psicopedagogia Institucional no que concerne ao caráter social, histórico e cultural da aprendizagem. Para esse autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação simbólica, sendo a aprendizagem um processo que se constrói nas relações estabelecidas entre o sujeito e o meio.

O viés de Vygotsky (2007) desloca, então, a compreensão das dificuldades de aprendizagem de uma perspectiva individual para uma análise contextual e institucional na medida em que emerge o entendimento de que “todo aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica”, ressaltando que o sujeito aprende por meio da interação com o outro e, principalmente, com aqueles que ocupam o papel de mediadores do conhecimento. No contexto escolar, professores, colegas e a própria organização da escola assumem uma função mediadora, pois influenciam diretamente no desenvolvimento dos alunos.

Um dos conceitos centrais da Teoria Vygotskiana é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre aquilo que o sujeito consegue realizar sozinho e o que ele pode realizar com a ajuda de um mediador mais experiente. Nas palavras do próprio autor, “A zona de desenvolvimento



proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã.” (Vygotsky, 2007, p. 98)

Fato é que essa formulação sobre a ZDP é essencial para a Psicopedagogia Institucional, pois orienta a análise das práticas pedagógicas e das condições de ensino oferecidas pela escola, haja vista que, quando a instituição não promove mediações adequadas ou desconsidera o potencial de aprendizagem dos alunos, pode-se produzir dificuldades no aprendizado. Dificuldades essas que não são inerentes ao sujeito, mas resultantes da organização do ensino.

Assim, o psicopedagogo institucional que analisa metodologias, estratégias de ensino e formas de avaliação, favorece, desse modo, práticas que respeitam a ZDP, promovendo aprendizagens significativas. Por outro lado, instituições que adotam práticas rígidas, pouco dialógicas ou descontextualizadas tendem a limitar o desenvolvimento dos alunos e a ampliar situações de fracasso escolar.

Para Batalha (2022), em convergência com a Teoria Vygotskiana, “a aprendizagem se fortalece quando a escola assume seu papel mediador, criando espaços de interação, diálogo e construção coletiva do conhecimento” (Batalha, 2022, p. 134). Essa compreensão do autor reforça a importância de uma Psicopedagogia Institucional comprometida com a inclusão, a mediação qualificada e a valorização das relações sociais no processo educativo.

É desse modo, portanto, que as contribuições de Vygotsky fundamentam uma atuação psicopedagógica institucional: ao reconhecer o aluno como sujeito histórico e social, cuja aprendizagem se constrói no encontro com o outro e com a cultura.

3.3.4 Contribuições de Wallon para a Psicopedagogia Institucional

As contribuições de Henri Wallon destacam-se na Psicopedagogia Institucional por integrar, de forma indissociável, afetividade, motricidade e cognição no desenvolvimento humano. Segundo esse autor, a aprendizagem não pode ser compreendida apenas como um processo intelectual, pois se constrói a partir das emoções, das relações e das experiências corporais vividas pelo sujeito em interação com o meio. Ou seja, para o Wallon “não existe desenvolvimento intelectual sem afetividade” (Wallon, 2007, p. 121), uma vez que as emoções constituem a base das relações do indivíduo com o ambiente.

A concepção de Wallon (2007) é fundamental para a Psicopedagogia Institucional, porque evidencia o quanto ambientes escolares são marcados por tensões, autoritarismo ou ausência de acolhimento e que tais dinâmicas tóxicas podem gerar bloqueios emocionais que poderão repercutir diretamente no processo de aprendizagem dos alunos.

Vale lembrar que, na perspectiva walloniana, o desenvolvimento ocorre em estágios nos quais ora predominam a afetividade, ora a inteligência, sem que haja separação rígida entre essas dimensões. Essa compreensão reforça a importância de a escola reconhecer o aluno como um sujeito integral, cuja

aprendizagem depende da qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Ou seja, quando a instituição desconsidera os aspectos emocionais, tende-se a interpretar manifestações afetivas como indisciplina ou desinteresse, contribuindo para o agravamento das dificuldades de aprendizagem.

Em uma formulação esclarecedora, Wallon (2007) também destaca que “A emoção é a primeira forma de relação do indivíduo com o meio e permanece como elemento estruturante da vida psíquica ao longo do desenvolvimento.” (Wallon, 2007, p. 134). Essa afirmação fundamenta a atuação do psicopedagogo institucional ao analisar o clima emocional da escola, as relações entre professores e alunos e as práticas de acolhimento adotadas pela instituição. É dessa forma que a Psicopedagogia Institucional, inspirada em Wallon, busca promover ambientes emocionalmente seguros, nos quais o aluno se sinta pertencente, valorizado e capacitado para aprender.

Batalha (2022) destaca ainda, em concordância ao que defende Wallon (2007), que “a afetividade no contexto escolar não é um complemento do ensino, mas um elemento estruturante do processo de aprendizagem e do desenvolvimento humano” (Batalha, 2022, p. 147). Ou seja, essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas e psicopedagógicas sensíveis às emoções e aos vínculos, sobretudo, no trabalho institucional.

Assim, as contribuições de Wallon fortalecem, portanto, uma Psicopedagogia Institucional comprometida com a humanização da escola, reconhecendo que aprender envolve emoção, relação e construção de sentido, e que a instituição escolar desempenha um papel decisivo nesse processo.

3.3.5 Contribuições de Maria Montessori para a Psicopedagogia Institucional

Já as contribuições de Maria Montessori, na Psicopedagogia Institucional, exercem influência significativa ao enfatizarem a autonomia do sujeito, o respeito ao ritmo individual de aprendizagem e a organização do ambiente como elementos centrais do processo educativo.

Para Montessori (1965), a criança é um sujeito ativo, capaz de construir o seu próprio desenvolvimento quando inserida em um ambiente preparado, estruturado e acolhedor. Isto é, “a criança constrói a si mesma a partir da liberdade e da interação com o ambiente”, destacando que o papel do educador consiste em observar, orientar e oferecer condições para que a aprendizagem ocorra de forma espontânea e significativa. Essa percepção da autora se alia diretamente à Psicopedagogia Institucional, que compreende a escola como um espaço que pode favorecer ou dificultar o aprender, dependendo de sua organização pedagógica e relacional.

Por sua vez, no contexto institucional, a Teoria Montessoriana contribui para a análise da estrutura física da escola, bem como dispõe um olhar sobre a disposição dos materiais didáticos, das rotinas e das práticas pedagógicas adotadas. Isto é, uma vez que o psicopedagogo institucional se apoia ao que defende Montessori (1965), o profissional passa a observar se o ambiente escolar promove a autonomia, se respeita



os tempos de aprendizagem e se oferece recursos acessíveis e adequados às necessidades dos alunos. Já em um contexto contrário ao que a autora sugere, instituições excessivamente rígidas tendem a ficar centradas na transmissão de conteúdos e no controle do comportamento, gerando desmotivação e dificuldades de aprendizagem.

Em uma de suas formulações mais significativas, Montessori destaca que “O ambiente deve ser rico em estímulos e organizado de tal forma que a criança possa agir livremente, desenvolvendo sua independência e seu senso de responsabilidade.” (Montessori, 1965, p. 72). Perspectiva essa que reforça a importância de uma escola que valoriza o aprender fazendo, junto à experimentação e o protagonismo do aluno.

Ao incorporar em seu eixo essas contribuições de Montessori (1965), a Psicopedagogia Institucional amplia sua atuação para além do aluno individual, intervindo na organização do espaço escolar, na escolha de materiais e na orientação das práticas pedagógicas, pois, como defende Batalha (2022), uma vez que os “ambientes educativos (...) favorecem a autonomia e o respeito às singularidades”, fortalece-se, de igual modo, “o vínculo do aluno com o aprender” (Batalha, 2022, p. 162), prevenindo dificuldades de aprendizagem.

Portanto, essa compreensão de Batalha (2022) fundamenta não só a atuação do psicopedagogo institucional como um agente de transformação do espaço escolar, mas também promove práticas mais inclusivas, humanizadas e coerentes com o desenvolvimento integral dos sujeitos, concordando com a perspectiva de Montessori (1965) e reforçando o fato de que uma Psicopedagogia Institucional comprometida com a autonomia, com a inclusão e com a construção de ambientes educativos favorecem aprendizagens mais significativas.

3.4 PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL: FUNDAMENTOS E ESPECIFICIDADES

3.4.1 Avaliação Psicopedagógica Institucional: caminhos, instrumentos e procedimentos

Um dos processos fundamentais para a compreensão do funcionamento da escola e de seus impactos sobre os processos de aprendizagem é o da Avaliação Psicopedagógica Institucional. Esta constitui-se diferente da avaliação clínica, centrada no sujeito, uma vez que a avaliação institucional tem como foco a instituição escolar em sua totalidade, considerando práticas pedagógicas, relações interpessoais, organização, cultura institucional e clima escolar.

A avaliação psicopedagógica institucional também favorece que o sujeito se alie à instituição e vice-versa, de modo menos impositivo, na medida em que se dispõe para uma maior propensão à afetividade, à mediação e ao diálogo por meio da prática psicopedagógica. É por isso que, nesse sentido, Jorge Visca (1991) destaca que a avaliação psicopedagógica institucional não deve assumir um caráter classificatório ou punitivo, pois “avaliar a instituição é analisar as condições que produzem o fracasso escolar, e não apenas

seus efeitos aparentes” (Visca, 1991, p. 34). Desse modo, essa perspectiva orienta o psicopedagogo institucional a investigar como a escola ensina, avalia, acolhe e se organiza, compreendendo que tais elementos interferem diretamente no aprender.

Vale ressaltar que os caminhos da avaliação psicopedagógica institucional envolvem diferentes procedimentos, tais como a observação sistemática da rotina escolar, entrevistas com gestores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e famílias, bem como analisar documentos institucionais, projetos pedagógicos e práticas avaliativas. Ou seja, é na observação do cotidiano que esse tipo de avaliação permite identificar padrões de relacionamento, formas de comunicação, manejo do erro, estratégias de ensino e modos de organização que podem favorecer ou dificultar a aprendizagem.

Sobre esse ponto, no contexto brasileiro, Alicia Fernández Bossa (2011) enfatiza a importância de uma avaliação qualitativa e relacional, pois, para a autora, “avaliar a instituição é compreender como ela ensina, acolhe, inclui e se relaciona com seus alunos” (Bossa, 2011, p. 76). Isto é, a avaliação psicopedagógica institucional deve ir além de indicadores quantitativos, considerando os vínculos e as relações construídas no ambiente escolar.

Entre os instrumentos utilizados nesse processo destacam-se registros de observação, roteiros de entrevistas, análise de produções pedagógicas, reuniões de estudo de caso e devolutivas à equipe escolar. Isso porque, “A avaliação institucional tem caráter formativo, pois possibilita à escola refletir sobre suas práticas e transformar aquilo que produz dificuldades de aprendizagem.” (Visca, 1991, p. 36)

Assim, podemos concordar com Batalha (2022) quando o autor afirma que “avaliar a instituição é um ato ético e pedagógico, pois implica olhar para a escola com o objetivo de promover mudanças que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (Batalha, 2022, p. 189). Compreensão essa que reforça o papel da avaliação psicopedagógica institucional como base para intervenções conscientes, preventivas e transformadoras.

3.4.2 Intervenção Psicopedagógica Institucional: prevenção, orientação e práticas na escola

A intervenção psicopedagógica institucional, por sua vez, se constitui como uma etapa fundamental do trabalho psicopedagógico ao materializar, em ações concretas, os dados e análises obtidos no processo avaliativo.

Ao se distinguir de intervenções pontuais e centradas no indivíduo, a Psicopedagogia Institucional prioriza práticas preventivas, orientadoras e formativas, voltadas à transformação das condições escolares que interferem no processo de aprendizagem.

Segundo Jorge Visca (1991), a intervenção institucional deve incidir sobre os vínculos e as práticas que sustentam as dificuldades escolares, pois “intervir institucionalmente é modificar as condições que produzem o fracasso escolar” (Visca, 1991, p. 38). Ou seja, implica atuar junto à gestão, à coordenação



pedagógica, aos professores e às famílias. Atuação essa que pressupõe uma postura ética, dialógica e colaborativa, na qual o psicopedagogo institucional assume o papel de mediador entre os diferentes atores da comunidade escolar.

Portanto, a prevenção ocupa um lugar central nesse processo, porque tenta evitar que dificuldades de aprendizagem resultem e se cristalizem como fracasso escolar. Por isso, as ações preventivas incluem acompanhamento sistemático das turmas, orientação aos professores quanto às práticas pedagógicas, análise das formas de avaliação, organização do ambiente escolar e fortalecimento dos vínculos entre professor e aluno. Dessa forma, “a aprendizagem deixa de ser um problema individual quando passa a ser compreendida como uma construção coletiva” (Paín, 1985, p. 88), pois passa a envolver toda a instituição.

É importante também dizer que a orientação psicopedagógica institucional se expressa na formação continuada dos professores, na realização de reuniões pedagógicas, nos estudos de caso, nas devolutivas institucionais e no apoio à elaboração de adaptações pedagógicas e curriculares. Além disso, o psicopedagogo institucional atua como ponte entre escola e família, promovendo o diálogo e a corresponsabilidade no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

Assim, dado que “A intervenção psicopedagógica institucional é um trabalho de construção conjunta, no qual a escola aprende a olhar para si mesma e a transformar suas práticas.” (Visca, 1991, p. 40), o psicopedagogo institucional passa a atuar como um “mediador das relações escolares, promovendo práticas educativas baseadas no diálogo, no acolhimento e na valorização dos vínculos afetivos” (Batalha, 2022, p. 207). Dinâmica essa que reafirma o caráter preventivo, educativo e transformador da intervenção psicopedagógica institucional, comprometida com a aprendizagem significativa, com o desenvolvimento integral dos sujeitos e com a humanização da escola.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 DIÁLOGO PROFESSOR–ALUNO E A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Um dos principais pilares da aprendizagem significativa e da atuação psicopedagógica institucional é o diálogo professor–aluno. Isso porque, uma vez que existe qualidade nas interações estabelecidas em sala de aula entre docente e discente, esse fluxo influencia diretamente no engajamento, na motivação e no desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes. Por outro lado, quando o diálogo é substituído por práticas autoritárias, tende-se a gerar bloqueios, desinteresse e dificuldades de aprendizagem.

No âmbito da mediação pedagógica, a ludicidade assume um papel relevante como estratégia de aproximação e fortalecimento do vínculo educativo, pois, “o que traz a ludicidade para a sala de aula é, na verdade, a promoção de momentos agradáveis, harmoniosos e saudáveis; a ludicidade é mais uma ‘atitude’ lúdica do educador e dos educandos” (Almeida, 2006, p. 87). Isso evidencia que o lúdico não se restringe



às atividades recreativas, mas expressa uma postura pedagógica que favorece o diálogo e a participação do aluno.

Lembremos também que, na perspectiva histórico-cultural, “todo aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica” (Vygotsky, 2007, p. 97), que reforça o papel do professor como mediador do conhecimento. Logo, a mediação docente, aliada a uma atitude dialógica e lúdica, potencializa o desenvolvimento do aluno e fortalece o desejo de aprender.

Ressaltamos ainda que, no contexto da Psicopedagogia Institucional, o diálogo professor–aluno pode ser analisado como um elemento estruturante do clima escolar: o psicopedagogo observa como o professor acolhe o erro, promove a escuta e, assim, passa a criar oportunidades de participação ativa dos alunos, prevenindo dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, podemos reforçar a ideia de que “o diálogo pedagógico, quando permeado por práticas sensíveis e lúdicas, fortalece o vínculo afetivo e potencializa a mediação da aprendizagem” (Batalha, 2022, p. 221), fazendo da Psicopedagogia Institucional um meio possível para que se reconheça o diálogo e a ludicidade como eixos fundamentais para a construção de ambientes educativos mais humanos, participativos e significativos.

4.2 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA INSTITUCIONAL

Outro eixo significativo na atuação psicopedagógica institucional é a relação entre família e escola na medida em que essa convergência desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos.

Precisamos reiterar que a aprendizagem não ocorre de forma isolada no espaço escolar: ela também é influenciada por experiências, valores e vínculos construídos no contexto familiar. Por isso, quando há distanciamento ou conflito entre família e escola, o aluno pode refletir ou vivenciar insegurança, descontinuidade educativa e dificuldades de aprendizagem. Sara Paín, inclusive, destaca que “a aprendizagem se constrói na articulação entre os espaços familiar, escolar e social” (Paín, 1985, p. 91), evidenciando que a dificuldade de aprendizagem não pode ser compreendida sem considerar essa rede de relações.

Nesse sentido, a Psicopedagogia Institucional busca aproximar família e escola, a fim de promover o diálogo e a corresponsabilidade no acompanhamento do processo educativo, haja vista que “a escola precisa reconhecer a família como parceira no processo educativo, e não como instância culpabilizada” (Bossa, 2011, p. 82). Dessa forma, a atuação psicopedagógica institucional deve envolver a criação de espaços de escuta, orientação e acolhimento às famílias, respeitando suas singularidades e contextos socioculturais.

Portanto, o psicopedagogo institucional pode atuar como mediador dessa relação, na medida que promova iniciativas – reuniões, orientações individuais, devolutivas pedagógicas e ações formativas –, que auxiliem as famílias a compreenderem o processo de aprendizagem dos seus filhos. Tal mediação pode contribuir não apenas para reduzir conflitos e alinhar expectativas, mas, também, fortalecer o vínculo escola-família, haja vista que “a aproximação entre família e escola favorece a segurança emocional do aluno e fortalece as condições necessárias para a aprendizagem significativa” (Batalha, 2022, p. 236).

Assim, o entendimento de que é preciso reforçar a importância de práticas institucionais, que valorizem a participação da família como aliada no processo educativo, faz com que a Psicopedagogia Institucional – ao investir na relação família-escola – contribua para a construção de uma rede de apoio ao aluno, promovendo continuidade educativa, prevenção de dificuldades de aprendizagem e fortalecimento dos vínculos afetivos e institucionais.

4.3 PERFIL, COMPETÊNCIAS E ÉTICA DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL

Posto que o psicopedagogo institucional desempenha um papel fundamental e estratégico na escola contemporânea, dadas as considerações e justificativas expostas e sustentadas até então, podemos afirmar que – ao atuar como mediador, articulador e agente de transformação das práticas educativas – a missão desse profissional envolve análise institucional, orientação pedagógica, formação continuada de professores, mediação da relação escola-família e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

Concordamos, então, sobre a necessidade imprescindível de se promover o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educativo, a fim de esse protagonismo “não ser indiferente em relação aos problemas de nosso tempo”, mas de ser uma contribuição para o desenvolvimento do senso de identidade, da autoestima, da confiança, do projeto de vida e da autorrealização (Azevedo; Silva; Medeiros, 2015, p. 83).

Tal perspectiva se alia diretamente à atuação psicopedagógica institucional, que busca fortalecer a participação ativa de alunos, professores e famílias. Por sua vez, Jorge Visca (1991) ressalta ainda que o psicopedagogo institucional trabalha com o sistema escolar como um todo, buscando transformar seus modos de funcionamento (Visca, 1991); atuação essa que exige postura ética, escuta qualificada e compromisso com práticas educativas inclusivas.

Portanto, a Psicopedagogia Institucional, ao valorizar o protagonismo, contribui para que a escola se torne um espaço de formação integral. Espaço esse no qual o aluno é reconhecido como um sujeito de direitos, desejos e potencialidades; e o psicopedagogo institucional, por sua vez, atua para criar condições que favoreçam a autonomia, o diálogo e a corresponsabilidade entre os diferentes atores escolares.

Ao sintetizarmos essas competências, podemos então reforçar o entendimento de que “o psicopedagogo institucional constrói pontes entre sujeitos, saberes e instituições, promovendo práticas



educativas baseadas no diálogo, no vínculo e na corresponsabilidade” (Batalha, 2022, p. 254), articulando conhecimentos técnicos, sensibilidade humana e compromisso ético, a fim de contribuir para a humanização da escola e para a promoção da aprendizagem significativa.

5 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar a avaliação e a intervenção psicopedagógica institucional, evidenciando seus fundamentos teóricos, seu caráter preventivo e sua contribuição para a aprendizagem significativa e para a humanização da escola. O questionamento que regeu o problema de pesquisa foi: de que modo a avaliação e a intervenção psicopedagógica institucional podem contribuir para a prevenção das dificuldades de aprendizagem e para a promoção de práticas educativas mais humanizadas no contexto escolar?

Por isso, ao longo deste trabalho, demonstramos que desde a sua origem histórica – com autores como Mauco (1979) e Favez-Boutonnier (1962) – a Psicopedagogia já apontava para a insuficiência de explicações individualizantes sobre a questão do fracasso escolar. Aliado à consolidação desse campo por meio das contribuições de Visca (1991), Paín (1985), Bossa (2011) e demais teóricos da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicanálise, foi possível compreender a aprendizagem como um fenômeno relacional, atravessado pela afetividade, pela subjetividade e pelas condições institucionais. Dessa forma, as dificuldades de aprendizagem passaram a ser compreendidas não como falhas do aluno, mas como expressões de relações, práticas e discursos produzidos no contexto escolar.

No que se refere aos objetivos específicos, o estudo possibilitou compreender a Psicopedagogia Institucional como um campo de atuação preventiva, orientadora e interventiva, cuja ação incide sobre o funcionamento da escola, suas práticas pedagógicas, suas relações interpessoais e sua organização. Dessa forma, as análises evidenciaram que a avaliação psicopedagógica institucional não possui caráter classificatório ou punitivo, mas formativo e reflexivo, constituindo-se como base para intervenções que visam transformar as condições que produzem dificuldades de aprendizagem.

Destacou-se, ainda, o papel central da afetividade, do vínculo e do diálogo nos processos de aprendizagem, premissa essa enfatizada por meio das contribuições teóricas analisadas e aprofundadas através da obra *Afetividade e Aprendizagem* (Batalha, 2022). Nesse sentido, a relação professor-aluno, a mediação pedagógica e a parceria entre família e escola foram compreendidas como eixos estruturantes da prática psicopedagógica institucional, fundamentais para a construção de ambientes educativos mais acolhedores, inclusivos e humanizados.

A partir do percurso teórico desenvolvido, constatou-se ser possível afirmar que a Psicopedagogia Institucional se configura como um campo essencial para a compreensão ampliada dos processos de aprendizagem e para a transformação das práticas escolares.



Conclui-se, portanto, que a atuação do psicopedagogo institucional é indispensável no contexto educacional contemporâneo, pois pode contribuir tanto para prevenir o fracasso escolar quanto para qualificar as práticas pedagógicas e, ainda, para promover uma aprendizagem significativa. É dessa forma que, ao assumir o papel de mediador entre sujeitos, saberes e instituições, o psicopedagogo institucional fortalece o diálogo, valoriza a singularidade dos alunos e reafirma a escola como espaço de desenvolvimento integral, ético e humano.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 2006.
- ANTONINO, Edileide; VIGAS, Maria Célia; PEIXOTO, Maria de Fátima (orgs.). Ação psicopedagógica: uma contribuição para a construção do conhecimento. Salvador: Editora da Assembleia Legislativa da Bahia, 2012.
- AZEVEDO, Marcio Adriano de; SILVA, Cybelle Dutra da; MEDEIROS, Dayvyd Lavanier Marques. Educação profissional e currículo integrado para o Ensino Médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil, v. 4. Holos: Natal, p. 77-88, set. 2015.
- BATALHA JÚNIOR, João Raimundo. Afetividade e aprendizagem. Fortaleza: Editora Dinâmica, 2022.
- BOSSA, Alicia Fernández. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FAVEZ-BOUTONNIER, Juliette. L'enfant en échec scolaire. Paris: Presses Universitaires de France, 1962.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LACAN, Jacques. Escritos. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- MAUCO, Georges. Les troubles du caractère chez l'enfant. Paris: Delachaux et Niestlé, 1979.
- MONTESORI, Maria. A criança. Tradução de Luiz Horácio da Matta. Rio de Janeiro: Record, 1965.
- PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente. Tradução de José Cipolla Neto *et al.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VISCA, Jorge. Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente. Buenos Aires: Visca & Visca, 1987.
- VISCA, Jorge. Psicopedagogia institucional: conceitos e fundamentos. Buenos Aires: Visca & Visca, 1991.
- WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Tradução de Ana Maria Bessa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.