

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI:
MESTRADO
Área de Concentração: Constituição do sujeito e historicidade

PATRÍCIA VAZ DE LESSA

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

MARINGÁ
2010

PATRÍCIA VAZ DE LESSA

**A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por PATRÍCIA VAZ DE LESSA ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador(a): Profa. Dra. MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

**MARINGÁ
2010**

PATRÍCIA VAZ DE LESSA

**A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM
Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza – USP–
São Paulo
Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo – UEM

Data de Aprovação
03 de Dezembro de 2010

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L638a Lessa, Patrícia Vaz de.
A atuação do psicólogo no ensino público do Paraná : contribuições da psicologia histórico-cultural / Patrícia Vaz de Lessa. – Maringá, 2010.
317 f. : il.

Orientador: Marilda Gonçalves Dias Facci.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2010.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia escolar – Teses. 2. Psicologia educacional – Teses. 3. Psicologia – Ensino público – Teses. 4. Psicólogos escolares – Prática – Teses. 5. Psicologia – Histórico-cultural – Teses. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

Dedico esta Dissertação:

*À pessoa que deu nova dimensão em minha vida. A **você Jota...**
A meus Pais, Círio e Guiomar, por tudo que representam em minha vida, pelo incentivo e
apoio incondicional...*

*Às minhas irmãs, Tatiana e Lilian, por compartilhar desse sonho...
Aos meus filhos do coração, Alan e Airan, por acompanhar todos os domingos de estudo e
as longas esperas...*

*A todos esses que, de alguma forma, se privaram da minha companhia, mas entenderam o
momento e deram-me total apoio...*

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a minha Professora e Orientadora *Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci* pela disposição em orientar o meu trabalho, pelos dias que passamos em frente ao computador, pela acolhida em sua casa, pelas várias correções dos textos que escrevi, pelas leituras que recomendou, pelo companheirismo, pela amizade...

Agradeço as professoras *Dra. Marilene Proença Rebello de Souza* e *Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo* pela valiosa contribuição no exame de qualificação e por aceitar participar da banca de defesa desta dissertação...

Agradeço à *Fundação Araucária* pelos subsídios fornecidos à pesquisa...

Agradeço os *professores* do Programa de Pós-Graduação em Psicologia-PPI/UEM que nos acompanham nessa caminhada rumo ao conhecimento...

Agradeço os *profissionais psicólogos* que se colocaram à disposição em participar da pesquisa, os que me atenderam ao telefone nos primeiros contatos, os que responderam aos questionários e aos que me concederam as entrevistas... sou grata a todos, pois sem a participação seria impossível chegar aos resultados que chegamos...

Agradeço à equipe do NAPA - Núcleo de Apoio à Pesquisa Aplicada da UniFil, especialmente a *Fernanda Clivati Fassula* e a *Marina Tavares Viotto* que me deram as orientações quanto à análise quantitativa dos dados na utilização do Programa Estatístico SPSS...

Agradeço especialmente aos *meus avós, Luiza e Pedro*, pela acolhida e disposição em me receber em sua casa, dando-me abrigo, alimento, incentivo e proteção nos dias em que estive em aulas...

Agradeço à amiga *Lucia Gollner* pela companhia nas viagens e por compartilhar inúmeras vezes os desabafos e angústias quanto aos resultados do trabalho, pelas 'sempre ajudas' nas horas de apuro, pelo incentivo constante, pelo exemplo de vida, superação, entusiasmo na busca do aprender...

Agradeço a todos os *amigos (as)* que me incentivaram nesta jornada e não foram poucos..., por isso encontro dificuldade em nomeá-los, no entanto, todos vocês sabem que estão aqui...

“Através dos outros, nos tornamos nós mesmos”.

VYGOTSKY

LESSA, P. V. *A Atuação Do Psicólogo No Ensino Público Do Paraná: Contribuições Da Psicologia Histórico-Cultural*. Maringá, PR, 2010, 317 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá – UEM.

RESUMO: Na atualidade vários estudos são realizados para analisar como está sendo desenvolvida a prática do psicólogo escolar, que tem sido geralmente destacado para lidar com as queixas escolares. Essa pesquisa busca contribuir com essa linha de investigação e, dessa forma, delimitamos como objetivos gerais desta dissertação identificar e analisar as práticas desenvolvidas pelos psicólogos na rede pública do Estado do Paraná e examinar como ocorre o processo de atendimento às queixas escolares no grupo investigado. Atentamos também para compreender em que medida os profissionais apresentam elementos de uma concepção crítica em sua forma de atuação, pertinentes às discussões recentes na área de Psicologia Escolar e Educacional em defesa de um ensino que possibilite a todos o acesso ao conhecimento produzido historicamente. O estudo buscou fundamentação nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural – que se assenta no Materialismo Histórico e Dialético – e foi constituído de pesquisa bibliográfica, na qual fazemos um recorte do movimento histórico que constituiu a Psicologia enquanto área de conhecimento na Educação e de uma pesquisa de campo. Discorremos sobre a constituição histórica da atuação do psicólogo escolar, pautado inicialmente por uma visão tradicional, que foi alvo de críticas por volta de 1980, culminando com uma atuação baseando-se em pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no marxismo. Quanto à pesquisa de campo realizada com os psicólogos, na primeira fase, foram enviados 385 questionários e obtivemos o retorno de 95. Na segunda fase, das entrevistas, foram selecionados nove profissionais que demonstraram nas respostas dos questionários, elementos que compõe uma concepção crítica de atuação. Dentre os principais resultados salientamos que os profissionais vivenciam um momento de transição, pois percebemos, ao longo da pesquisa, que existe um movimento de avanço nas práticas e na compreensão das queixas escolares, evidenciadas nas ações que envolvem todo o contexto escolar, que buscam superar a visão tradicional, com enfoque clínico. Entendemos que o trabalho se justifica pela contribuição e reflexões quanto à utilização dos pressupostos da Escola de Vigotski para a compreensão dialética que envolve as relações no contexto escolar. Além disso, consideramos que a contribuição da pesquisa está em abordar como a Psicologia crítica vem sendo desenvolvida na prática diária dos profissionais no contexto escolar, assim como mapear a presença de psicólogos na rede pública do Estado do Paraná. Análises pautadas nessa fundamentação teórica podem contribuir para a elucidação da realidade escolar vivida e propostas de intervenção que levem em conta a historicidade dos fenômenos humanos que estão presentes no processo pedagógico. A reflexão sobre as formas como utilizamos nosso saber e compreensão sobre esses processos deve ser constante na prática do psicólogo escolar com vistas a contribuir com a escola na socialização dos conhecimentos científicos.

Palavras-chave: – Psicologia Escolar - Psicologia Histórico-Cultural– Atuação Crítica.

LESSA, P. V. *The Psychologist Practice in Public Schools of Paraná Province: Contributions of Historical-Cultural Psychology*. Maringá, PR, 2010, 317 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá – UEM.

ABSTRACT: Various studies have been currently carried out to analyze the practices of school psychologists, who have to deal with school-related complaints. This study aims to contribute with this investigation and its general objectives are to identify and analyze the practices developed by psychologists in the public schools of Paraná State as well as to examine how such complaints are dealt with, within the investigated group. It also looks at understanding how the professionals present elements of critical concepts in their performance, relevant to the recent discussions in the field of School and Educational Psychology that allows everyone access to historically produced knowledge. The study sought reasons in the assumptions of the Cultural-historical psychology – that sits on the historical-dialectal materialism; on literature review which draws a profile of the historical movement that constitutes psychology as an area of knowledge in Education; and finally on field research carried out with psychologists. It has briefly discussed the historical constitution of the school psychologist, initially supported by a traditional point of view, criticized in the 1980's, resulting in a performance based on assumptions of the Cultural-Historical Psychology, grounded on Marxism. As for the field research carried out among the psychologists, in the first phase, out of 385 questionnaires sent, 85 were answered. In the second phase, nine professionals were selected from the interviews. These professionals demonstrated elements in their answers that make up a critical conception of their practice. Then, the data collected from the questionnaire will be presented. Among the most important results, the fact that professionals go through a transitional period has been emphasized, for it has been noticed throughout the research that there is an ongoing movement towards practices and understanding of school complaints pointed out in the actions that involve the school context, which seeks to outgrow the traditional view, with a clinical focus. We consider that this work can be justified by the contributions and reflections as to the usage of the assumptions of Vygotsky school to the dialectal understanding the involves human relationships in the school context. It is also considered that this research may contribute by approaching Psychology as a means to map the presence of psychologists in the public schools of Paraná State. Analysis based on these theoretical groundings may contribute to the interpretation of school reality and interventions that take into account the historical background existing in the pedagogical process. The reflection on how we use our knowledge and understanding of such processes must be constant and continual in our practices and must contribute to the process of socialization of scientific knowledge.

Key-words: School Psychology, Historical-Cultural Psychology, Critical Practice.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados de identificação.....	176
Tabela 2: Sexo dos participantes da pesquisa.....	176
Tabela 3: Faixa etária.....	177
Tabela 4: Tempo no cargo.....	177
Tabela 5: Tempo de formação dos profissionais.....	178
Tabela 6: Cargo exercido pelos profissionais.....	178
Tabela 7: Função desenvolvida.....	179
Tabela 8: Instituição de formação do profissional.....	179
Tabela 9: Cursos realizados.....	180
Tabela 10: Área dos cursos.....	181
Tabela 11: Níveis de ensino para o trabalho.....	183
Tabela 12: Público alvo atendido.....	184
Tabela 13: Modalidades de atuação dos profissionais.....	187
Tabela 14: Projetos desenvolvidos.....	189
Tabela 15: Projetos citados como mais relevantes.....	190
Tabela 16: Autores citados pelos profissionais.....	191
Tabela 17: Autores citados e frequência no período de 2009 a 2010.....	192
Tabela 18: Contribuições do Psicólogo à educação.....	198

LISTA DE QUADROS:

Quadro 1: Dados Gerais da pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010.....	171
Quadro 2: Cidades do Paraná que possuem Psicólogo na Educação entre 2009 e 2010..	171

APÊNDICES:

Apêndice 1: Núcleos Regionais de Ensino e cidades que compõem.....	291
Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	298
Apêndice 3: Questionário.....	301
Apêndice 4: Figuras/ Gráficos:	304
Figura 1: Dados de identificação.....	305
Figura 2: Sexo dos participantes.....	305
Figura3: Faixa Etária.....	306
Figura 4: Tempo no cargo.....	306
Figura 5: Tempo de formação dos profissionais.....	307
Figura 6: Cargo exercido pelos profissionais.....	307
Figura 7: Função desenvolvida.....	308
Figura 8: Instituição de formação do profissional.....	308
Figura 9: Cursos realizados.....	309
Figura 10: Área dos cursos.....	309
Figura11: Níveis de ensino para o trabalho.....	310
Figura12: Público alvo atendido.....	310
Figura13: Modalidades de atuação dos profissionais.....	311
Figura 14: Projetos desenvolvidos.....	312
Figura 15: Projetos citados como mais relevantes.....	313
Figura16: Autores citados pelos profissionais.....	313
Figura17: Contribuições do Psicólogo à Educação.....	314
Apêndice 5: Roteiro da Entrevista.....	315

ANEXOS:

Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos – UEM.....	288
--	-----

INTRODUÇÃO.....	15
I - A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NA ESCOLA.....	23
1. O PENSAMENTO PSICOLÓGICO NA EDUCAÇÃO.....	24
2. A INFLUÊNCIA DA MEDICINA E DA PSICOMETRIA NA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO.....	40
3. A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO FRENTE ÀS QUEIXAS ESCOLARES.....	48
4. BREVES CONSIDERAÇÕES.....	52
II - A CAMINHO DE UMA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL CRÍTICA (A PARTIR DE 1970).....	57
1. A TRANSIÇÃO: COM VISTAS A UMA FORMA CRÍTICA DE ATUAÇÃO.....	57
2. A PATOLOGIZAÇÃO NA ESCOLA.....	62
3. EM BUSCA DA SUPERAÇÃO DE UMA VISÃO INDIVIDUALIZANTE E NATURALIZANTE DAS QUEIXAS ESCOLARES.....	67
3.1 O ENCAMINHAMENTO DAS QUEIXAS ESCOLARES.....	71
3.2 UMA VISÃO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR	80
4. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	86
5. POR UMA QUESTÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	92

III - PSICOLOGIA ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA

DE ATUAÇÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....

	98
1. FUNDAMENTOS PARA UMA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	98
2. A VISÃO MARXISTA DO HOMEM.....	102
3. A LÓGICA MARXISTA E OS FUNDAMENTOS QUE CARACTERIZAM UMA VISÃO CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR.....	114
3.1 A FUNÇÃO DA ESCOLA COM PRESSUPOSTOS MARXISTAS: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	123
3.2 VISÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	134
3.3A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO DIANTE DA QUEIXA ESCOLAR E DA AVALIAÇÃO.....	141
3.4 O FRACASSO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA VIGOTSKIANA.....	154
4. TRAÇANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	156
IV- A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO.....	158
1. PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A COLETA DE DADOS.....	158
2. FORMA DE ANÁLISE E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES.....	162
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	170

3.1. APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS.....	170
3.1.1 Dados de Identificação.....	176
3.1.2 Dados de atuação profissional.....	182
3.1.3 Fundamentação teórica para o trabalho.....	191
3.1.4 Algumas considerações sobre os dados obtidos nos questionários.....	201
3.2 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS.....	206
3.2.1 Eixo: atuação.....	207
3.2.2 Eixo: queixas escolares.....	218
3.2.3 Eixo: fundamentação teórica.....	239
3.2.4 Algumas considerações sobre as Entrevistas.....	256
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	259
REFERÊNCIAS.....	274

INTRODUÇÃO

A temática desenvolvida neste trabalho surgiu do meu interesse pessoal como pesquisadora em investigar um pouco mais de perto as situações que envolvem o trabalho do psicólogo no contexto escolar.

No trabalho que desenvolvo enquanto docente de um Centro Universitário, observo que em variadas vezes as oportunidades de desenvolver trabalhos na educação são comumente deixadas de lado pelos alunos de psicologia e quando estas oportunidades são aceitas, observamos as dificuldades em identificar qual é o trabalho a ser desenvolvido.

A partir dessas experiências como docente e na qualidade de observadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem, observo ainda que os alunos vêm com concepções, muitas vezes, frágeis em relação ao trabalho do psicólogo na escola. Muitos alunos consideram que a atuação na escola é semelhante ao desenvolvimento do trabalho na clínica.

Assim, particularmente, algumas questões começaram a me intrigar, como: por que o aluno de Psicologia chega ao estágio profissionalizante cujo foco é a escola, após ter passado por disciplinas que deveriam ter contemplado uma visão mais ampla do contexto escolar e a atuação do psicólogo, pensando que estará realizando uma intervenção clínica na escola? Está havendo uma superação de uma visão clínica de atuação do psicólogo escolar? Os psicólogos formados estão se encaminhando para a atuação na área escolar? Que atividades os psicólogos estão realizando na atualidade? Como eles compreendem e avaliam as queixas escolares? Como todos esses aspectos se apresentam no Estado do Paraná?

Acredito que essas questões são fundamentais para abrir o caminho de uma análise das contradições, das relações e implicações existentes neste contexto, direcionando esta reflexão para a atuação profissional. Nossa hipótese inicial é que está havendo uma superação da visão tradicional de atuação do psicólogo escolar – caracterizada principalmente pelo modelo clínico de atuação e focalizando no aluno as causas das dificuldades de aprendizagem – e que elementos de críticas estão se tornando presentes, ora em uma visão marxista, ora embasada em outros pressupostos filosóficos e metodológicos.

Desta forma, foi a partir dessas ideias que direcionamos nosso intento de chegar à atuação do profissional na educação. Intrigada com essa situação e considerando que na formação não é possível realizar práticas no contexto escolar e muitas vezes o primeiro emprego após a graduação se dá exatamente neste contexto, questionamos: como os profissionais estavam lidando com a situação e que atividades realizavam em sua prática

diária? Considero que essa foi a motivação para esta investigação, acrescida, no entanto, do contato com uma pesquisa que estava sendo desenvolvida na USP, coordenada pela Profª Dra. Marilene Proença Rebello de Souza. Essa pesquisa teve como objetivo

[...] identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública frente às queixas escolares, oriundas do sistema educacional, visando compreender em que medida apresentam elementos inovadores e pertinentes às discussões recentes na área de Psicologia Escolar e Educacional em busca de um ensino de qualidade para todos. (Souza e Silva, 2009, p. 77).

Foram investigados os Estados brasileiros de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rondônia, Acre, Santa Catarina e Paraná.

Assim, ao tomar conhecimento da pesquisa desenvolvida por uma equipe na USP¹ começamos a vislumbrar, na elaboração do projeto de dissertação de mestrado, possibilidade de ampliar os dados que estavam sendo coletados no Estado do Paraná².

Neste momento elaboramos, juntamente com a orientadora da dissertação, um projeto de pesquisa que foi enviado à Fundação Araucária – Apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico do Paraná. Este foi aprovado, recebendo recursos financeiros para a investigação a ser realizada. Podemos dizer, portanto, que foram as indagações que permeavam a nossa atuação profissional, além do acesso a essa pesquisa, que nos direcionaram para a proposição deste estudo que tem como objetivos: 1º) identificar e analisar as práticas desenvolvidas pelos psicólogos na rede pública do estado do Paraná; 2º) examinar como ocorre o processo de atendimento às queixas escolares no grupo investigado³. A pesquisa realizada pela equipe da USP, conforme será observado neste trabalho, serviu de referência para a coleta de dados acerca da atuação do psicólogo escolar no Paraná.

Consideramos que a educação de qualidade é um dos temas mais discutidos e almejados pelas pessoas em nossa sociedade, desta forma, tratar da psicologia no âmbito educacional é muito importante. A escola é um ambiente no qual as relações se estabelecem, muitas coisas acontecem e algumas queixas escolares emergem e são encaminhadas aos psicólogos, como, por exemplo: os alunos não aprendem; a família não ajuda e deixa a responsabilidade para a escola; os alunos são violentos, não obedecem, são indisciplinados e

¹ A pesquisa desenvolvida na USP contou com apoio de doutorandos e bolsistas de graduação, além da coordenação em cada Estado.

² A equipe, responsável pela coleta de dados no Estado do Paraná, era coordenada pela Profª Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci e composta pelas seguintes pesquisadoras: Profª. Dra. Zaira de Fátima Rezende Gonzales Leal, Profª Dra. Sonia Mari Shima Barroco e por Valéria Garcia da Silva - aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

³ Consideramos importante salientar que os objetivos gerais e específicos propostos para a pesquisa do Paraná são um recorte do projeto desenvolvido na USP.

os professores, por sua vez, não dão conta das situações conflituosas. Consideramos ser esse um contexto repleto de elementos significativos para uma investigação acerca da atuação do psicólogo escolar frente a estas queixas.

A compreensão e o atendimento das queixas escolares ainda são, muitas vezes, enviesados por uma visão tradicional da Psicologia, conforme veremos no resgate da história da Psicologia. No entanto, os estudos realizados por autores de uma concepção crítica de Psicologia, como por exemplo, Souza (1996, 1997, 2000, 2002), Souza (1997, 2007), Maluf (1994, 2006), Moysés e Collares (1996, 1997), Machado (1997, 2000, 2003, 2010), Machado e Souza (1997), Proença (2002), Freller (1997), Angelucci (2007), Patto (1984, 1990, 1997, 1999) entre outros, apresentam considerações muito importantes para a análise da queixa escolar, entendida pelos psicólogos como “problemas escolares” ou “distúrbios de comportamento e de aprendizagem”. O entendimento de uma psicologia crítica também é apresentado por autores que trabalham a partir de estudos empreendidos pela Psicologia Histórico-Cultural, como por exemplo, Asbahr e Souza (2007), Facci (2004, 2007, 2009), Barroco (2007), Meira (1997, 2000, 2003), Tanamachi (1992, 1997, 2000, 2007), Tanamachi e Meira (2003), Tanamachi, Proença e Rocha (2000), Tuleski (2004), Eidt e Tuleski (2007), Facci, Eidt e Tuleski (2006), Proença (2002), Saviani (1992, 2000, 2008), Duarte (1993, 1996, 2000, 2001, 2007, 2008), Facci, Tessaro, Leal *et al* (2007), cujos pressupostos partem da ideia de que o psiquismo humano e a educação se constituem a partir de determinantes histórico-sociais.

Entendemos que a educação está atrelada às condições econômico-sociais e deve ser direito de todos e, como afirma Asbahr e Souza (2007), o sistema educacional brasileiro é complexo e está repleto de amplos interesses políticos, sociais e individuais, que foram construídos ao longo da história do País. As autoras assinalam ainda, que as políticas públicas estão permeadas de ações intencionais e por uma estruturação de ensino que tem o aval do aparato estatal para se desenvolver da forma como desenvolve.

Oliveira (2002) discute sobre os aspectos que envolvem os direitos à educação nas constituições brasileiras, no Estatuto da criança e do adolescente, assim como na LDB, e sinaliza para as evidências de que o Estado, no ponto de vista jurídico, vem desenvolvendo ações para o aperfeiçoamento do direito à educação no Brasil. No entanto, o autor analisa que, mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, com todo o intento de fazer valer o direito na esfera do judiciário, o Estado ainda se mostra refratário em diversas esferas ao fazer valer o direito. Para Oliveira (2002), esse fato se evidencia na exclusão social e

educacional que assola o País e afirma: “Trata-se da necessidade de mudar a natureza do Estado brasileiro” (p. 43).

Ao direcionar nossa análise para as condições da sociedade, encontramos a psicologia e o trabalho possível a ser desenvolvido no contexto educacional. A profissão de psicólogo foi regulamentada pela lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962 e, antes disso, já no início do século XX, de acordo com Patto (1984) e Antunes (2007), a Psicologia estava presente em laboratórios anexos à escola. No decorrer da história, cada vez mais esta ciência ganhou impulso e foi se vinculando cada dia mais à educação, seja por meio das leis que guiavam a educação, seja para explicar o fracasso escolar, conforme veremos no decorrer desta dissertação.

A história da Psicologia nem sempre é conhecida. Segundo Antunes (2007), o desconhecimento da história da psicologia em nosso País também se generaliza ao desconhecimento da história do Brasil por grande parte da população brasileira. No entanto, pesquisas em diversas universidades brasileiras, inclusive as pertencentes ao grupo de trabalho em História da Psicologia da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), vêm contribuindo para a ampliação e o incremento desse quadro.

Segundo a referida autora, a psicologia passou a fazer parte do quadro educacional desde 1906, quando foi criado o laboratório de Psicologia Pedagógica no “Pedagogium”, planejado por Binet. Mais tarde, em 1912, segundo Antunes (2007), a escola normal de São Paulo desdobra a disciplina “Pedagogia” em “Pedagogia e Psicologia”. A partir de então a educação e a psicologia passam a caminhar juntas, inclusive nos currículos das escolas normais, e, por decreto, a disciplina de Psicologia passa a ser obrigatória em 1928.

No entanto, o surgimento da Psicologia Escolar se deu por volta de 1940, conforme Meira (2000), tornando-se uma prática profissional na qual a função do psicólogo escolar seria resolver problemas escolares.

Assim, Meira (2000, p. 36), refere-se à Psicologia Escolar como sendo:

[...] uma área de atuação da Psicologia e ao exercício profissional do psicólogo que atua no campo educacional e que, para dar conta de inserir-se criticamente na educação, deve apropriar-se de diferentes elaborações teóricas construídas não apenas no interior da ciência psicológica, mas ainda da Pedagogia, Filosofia e Filosofia da Educação, entre outras, de forma a assumir um compromisso teórico e prático com as questões da escola já que, independentemente do espaço profissional que possa estar ocupando (diretamente na escola, em serviços públicos de Educação e Saúde, em universidades, clínicas, equipes de assessoria ou de pesquisas etc.), ela deve constituir-se em seu foco principal de reflexão. Isto significa que é do trabalho que se desenvolve no interior das escolas que emergem as grandes questões para as quais se devem buscar os recursos explicativos e metodológicos que possam orientar a ação do psicólogo escolar.

Algumas críticas são direcionadas à Psicologia Escolar e mencionadas por Meira (2000). A autora assinala que a Psicologia Escolar ficou reduzida à psicologia do escolar, ou seja, as questões escolares são direcionadas ao aluno sem ter um aprofundamento e nem comprometimento com as questões fundamentais da Educação e, diante desse fato, existe a necessidade de efetivar um processo de democratização educacional. Neste sentido, denuncia a autora citada, a Psicologia Escolar se distanciou do objetivo de democratização educacional, embora devesse ser sua principal finalidade. O que acontece é que, na maioria das vezes, a Psicologia Escolar tem se limitado em atuar nas questões secundárias, ou seja, em questões que apontam apenas indícios de problemas sociais e escolares que são mais graves do que aparentam ser.

Diante dessas argumentações, voltamos o nosso olhar para a profissão e encontramos dados do Conselho Regional de Psicologia, 8ª região, sendo junho de 2008 com 9.805 profissionais psicólogos inscritos ativos no Estado do Paraná. Dados mais recentes, de agosto de 2010, somam 10.580 profissionais ativos regularmente inscritos no CRP/PR⁴. Tendo em vista a progressão desses números, verificamos que a inserção dos profissionais no mercado de trabalho é uma realidade.

Ano a ano as universidades formam profissionais, no entanto, sabemos que historicamente os currículos pouco priorizam a área escolar e dão ênfase à área clínica, conforme veremos as discussões dos autores Maluf (1994), Checchia e Souza (2003), Campos e Jucá (2006), Guzzo, Costa e Sant'Ana (2009). A formação e atuação do psicólogo têm sido objeto de críticas e estudos, visto que as grades curriculares em diversas instituições que oferecem o curso de Psicologia, em sua grande maioria, contemplam fundamentações epistemológicas insuficientes para o exercício e intervenções profissionais com finalidades transformadoras nos diversos segmentos para o exercício profissional.

Nesses termos, compreender como os psicólogos estão intervindo e compreendendo as queixas escolares pode provocar mudanças na docência em Psicologia, uma vez que esta pesquisa prevê ouvir os psicólogos, por meio da aplicação de questionários e realização de entrevistas, conforme descrição da metodologia.

No desenrolar de nossa reflexão, observamos que os conflitos que a sociedade enfrenta, econômica, social, cultural e familiar, advindas das transformações sociais, refletem na escola, que por sua vez tenta solucionar os problemas. Entretanto, a história da Psicologia

⁴ Dados obtidos na página: <http://www.crprr.org.br/profissionais.php?pagina=1-197>. Conselho Regional de Psicologia 8ª região. Acesso em 10 de agosto de 2008.

mostra que a mesma encontra dificuldades, buscando a atuação do Psicólogo, que muitas vezes não tem a clareza de sua ação na instituição escolar e reproduz o modelo clínico.

Ao longo desses 46 anos de regulamentação, a Psicologia tem construído um referencial teórico/profissional que se fortalece a cada ano, e se desenvolve cada vez mais rumo à construção de novos conhecimentos com a perspectiva de novas propostas.

Neste sentido, exemplificamos esse movimento de construção com o desenvolvimento da produção científica na psicologia em levantamento realizado por Oliveira *et al* (2006) sobre esta produção em dez anos de publicações da Revista Psicologia Escolar e Educacional. Com essa pesquisa as autoras encontraram alguns dados, os quais podem ser elencados como importantes para a produção em psicologia escolar e educacional, a saber: aumento no número de artigos publicados nos cinco volumes do periódico; utilização de pesquisa de campo na maior parte das publicações; ampliação na diversificação das temáticas ao longo dos anos; focalização das pesquisas no ensino superior em detrimento do ensino médio; e, para concluir o levantamento, as autoras atribuíram ao amadurecimento da área a produção divulgada no período, embora considerem a existência de alguns aspectos que poderão ser mais explorados em futuras publicações.

Salientamos que nossa proposta em apresentar os resultados da pesquisa nesta dissertação inclui o levantamento desse movimento que ocorreu na psicologia, seus diferentes momentos, suas diversas propostas de atuação, enfim, seu desenrolar teórico-metodológico ao longo dos tempos. Isso será feito a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática deste estudo. No entanto, também apresentamos os resultados de uma pesquisa de campo com psicólogos que atuam em escolas públicas no Estado do Paraná.

Propomos, inicialmente, na Seção I, um levantamento das principais características históricas da Psicologia antes dos anos de 1970, configurando para nós como o início da intervenção do profissional de psicologia na escola, dando destaque à influência da educação e da medicina na constituição da intervenção na área.

Na segunda Seção, apresentamos o desenrolar histórico da psicologia a partir dos anos 1970, focalizando na constituição de uma perspectiva crítica de atuação, na busca da superação de uma visão tradicional.

Na Seção III, apresentamos a proposta de atuação com base na Psicologia Histórico-Cultural, que tem uma base marxista.

Na parte da dissertação que trata sobre a pesquisa de campo realizada - Seção IV - mencionamos todos os procedimentos para a coleta de dados por meio dos questionários, assim como os detalhes sobre os contatos com as 395 cidades, dos 32 Núcleos Regionais de

Ensino e finalmente com 385 profissionais. Apresentamos ainda, nesta seção, a análise estatística que avalia e sinaliza os dados pertinentes ao nosso tema coletados na fase dos questionários, os critérios estabelecidos para a seleção dos entrevistados, assim como discussão e análise dos dados coletados nos 95 questionários e nove entrevistas.

Nas três primeiras seções, que tratam dos resultados obtidos na pesquisa bibliográfica, ressaltamos que em cada momento histórico apresentado pretendemos abordar aspectos da atuação e compreensão dos fenômenos escolares que caracterizam o momento. Em algumas situações, o leitor poderá considerar que estamos repetindo o assunto, mas a intenção é atentar para as características que compõem o momento em questão, podendo assim vislumbrar as diferenças e mudanças ocorridas na concepção que direciona a prática profissional. Enquanto elementos considerados importantes para a compreensão do desenrolar e avanços na psicologia, elencamos principalmente alguns aspectos: como se dá o modelo de intervenção; como se compreende a queixa escolar e a avaliação; qual a visão da escola expressa em cada perspectiva. É importante enfatizar que nosso objetivo principal é vislumbrar esse movimento de mudanças e transformações que a Psicologia sofreu ao longo do tempo.

Acreditamos que este movimento de transformações e mudanças contribuiu para a discussão, formulação e construção da Psicologia Histórico-Cultural, pois não podemos deixar de considerar a sua marcante característica historicizadora ao tratar os fenômenos.

Levando em conta os pressupostos apresentados pelos autores da Seção II e III que, embora partindo de bases filosóficas diferenciadas, contribuem para uma visão crítica da Psicologia Escolar e Educacional, decidimos realizar as análises das entrevistas pautadas nas ideias defendidas pelos autores contemplados nesta parte do trabalho.

Compreendemos que, como profissionais da Psicologia, estamos inseridos em processos de desenvolvimento e aprimoramento, além disso, lidamos com o que é mais precioso: o ser humano. Portanto, a reflexão sobre as formas como utilizamos nosso saber e compreensão sobre esses processos deve ser constante em nossa prática. Neste sentido, o exercício de análise histórica é fundamental na tentativa de compreender e analisar a Psicologia Escolar em cada contexto social-histórico. Consideramos, neste sentido, que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural podem ajudar na superação de uma visão tradicional que muitas vezes dirige a prática dos psicólogos, influenciados por uma visão calcada no ideário liberal. Ao considerar o homem como um sujeito histórico, que produz e é produzido pelas condições materiais, essa vertente da Psicologia pode ser uma grande aliada na defesa da compreensão da formação humana no processo educativo.

Com este estudo esperamos contribuir para o avanço da pesquisa científica e que esta investigação seja o início de muitas outras pesquisas a fim de consolidar esse corpo teórico, bem como sua proposta de intervenção no contexto escolar em defesa da emancipação do homem.

I - A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NA ESCOLA

Nesta seção, pretendemos explicar alguns pontos importantes sobre a expansão da Psicologia no Brasil, principalmente em sua versão tradicional, até a década de 1970. Procuraremos trabalhar destacando a influência das tendências pedagógicas, da psicométrica e da medicina na constituição da psicologia na área educacional, a partir de uma visão tradicional de atuação.

Embora não seja uma tarefa fácil e nem termos a pretensão de esgotar o assunto, atentamo-nos para resgatar alguns elementos sobre a gênese histórica das atividades desenvolvidas pelos representantes da Psicologia no Brasil, com a finalidade de apresentar o desenrolar da Psicologia enquanto área de conhecimento e como campo de atuação, sua autonomia enquanto ciência específica⁵, conforme mencionam Patto (1984) e Antunes (2007), bem como a produção de ideias e práticas psicológicas dentro de outras áreas do saber.

Segundo Antunes (2007, p. 9), a Psicologia se constituiu ciência e reconhecidamente tem exercido uma função social de relevância, “[...] quer como área de conhecimento que tem contribuído para ampliar a compreensão dos problemas humanos, quer como campo de atuação cada vez mais vasto e efetivo na intervenção sobre estes”.

As redes informatizadas, o mundo atual com o desenvolvimento científico e tecnológico, contribuíram para a nova configuração de tempo e espaço e, conforme Antunes (2007, p. 9), produziram novos conhecimentos transformando a “[...] estrutura produtiva, a educação, a assistência à saúde, as artes, as relações humanas”.

Neste contexto social, o futuro que está por vir e os problemas do presente remetem à Psicologia “[...] a necessidade de reflexão sobre seu significado e sua responsabilidade na construção do devir histórico” (Antunes, 2007, p. 9). Desta forma, no intento de compreender a Psicologia mais amplamente e sua relação com a sociedade, concordamos com Antunes (2007) na defesa de que o conhecimento da história da Psicologia se torna imprescindível.

Conforme anuncia Antunes (2007), desde os tempos da colônia no Brasil os fenômenos psicológicos foram preocupação presente nas diferentes áreas do saber, assim como nas produções advindas de instituições como faculdades de medicina, hospícios, escolas e seminários, fato esse que, segundo a referida autora, contribuiu para o desenvolvimento da

⁵ Segundo Antunes (2007) este estatuto foi conquistado pela Psicologia no “último quartel do século XIX, tendo como marco o estabelecimento de sua definição, objeto de estudo, métodos e objetivos por Wilhelm Wundt, na Alemanha, segundo interpretação de vários autores em História da Psicologia” (p. 15).

Psicologia no seio dessas áreas, dentre elas a medicina e a educação, fundamentalmente importantes para absorção dos avanços dos estudos psicológicos na Europa. No entanto Antunes (2007, p. 15) afirma que gradativamente a Psicologia foi se separando de outras áreas do conhecimento e assumindo seu próprio espaço.

Ainda no período colonial, Antunes (2007) sinaliza para o despertar da preocupação com os fenômenos psicológicos nas obras da Teologia, Moral, Pedagogia, Medicina, Política e Arquitetura. Segundo a referida autora, estas áreas do saber se dedicam ao estudo e passam a promover análises e discussões sobre as formas de atuação sobre os fatos psíquicos envolvendo alguns temas como: emoções, sentidos, autoconhecimento, processos psicológicos, amor, saudade, vaidade, ódio etc. Quanto ao autoconhecimento, Antunes (2007) reconhece que o “[...] assunto permanece como objetivo da ciência psicológica e de sua prática, enquanto a preocupação com a objetivação da experiência interior constitui ainda hoje uma questão fundamental para a pesquisa psicológica” (p. 18-19).

Segundo Antunes (2007), a Educação teve forte contribuição para o desenvolvimento e construção do pensamento psicológico na história da psicologia, estendendo-se da colônia até o século XIX, embora mais tarde assumisse um caráter mais sistemático, visto que uma gradativa vinculação institucional se desenvolveu, assim como a melhor elaboração de seus conteúdos.

1. O PENSAMENTO PSICOLÓGICO NA EDUCAÇÃO

Antunes (2007) defende que o pensamento brasileiro sobre a educação no século XIX sofreu profunda influência europeia, considerando que

As principais correntes de pensamento que aqui penetraram foram o liberalismo e o positivismo, embora houvesse ainda, no pensamento filosófico, forte presença do tomismo e do empirismo, além de influências do espiritualismo francês e do idealismo alemão (Antunes, 2007, p. 24).

Segundo a defesa da autora, essas ideias tiveram grandes influências sobre o pensamento psicológico, por estarem relacionados às questões da natureza psicológica e por serem disseminadas por teólogos, professores e médicos como sendo assuntos integrantes da metafísica, no intuito de explicar a “alma”, “o espírito” e o “eu”.

Antunes (2007) menciona que a preocupação pedagógica no século XIX também se fez presente no desenvolvimento do pensamento psicológico e afirma:

Há uma crescente preocupação com os fenômenos psíquicos, especialmente no que diz respeito aos métodos de ensino, pois estes remetem à necessidade de conhecimento sobre o educando e à formação do educador, o qual deve dominar esse saber para realizar mais eficazmente sua ação pedagógica. Esses conteúdos são encontrados nos programas da disciplina Pedagogia das Escolas Normais, os quais tratam geralmente de questões como: educação das faculdades psíquicas, aprendizagem e utilização de recompensas e castigos como instrumentos educativos (Antunes, 2007, p. 25).

Segundo a referida autora, ao final do século XIX e início do século XX, a pedagogia se organiza para uma melhor sistematização das questões educacionais promovendo um aprofundamento e maior rigor metodológico em seus estudos, o que a autora considera uma evolução no tratamento das questões, assim como a importância da relação entre Psicologia e Pedagogia.

Historicamente, essa relação da Psicologia com a Pedagogia tem implicações fundamentais no Brasil, pois, conforme relembra Antunes (2007), estão intimamente ligadas ao pensamento escolanovista⁶ iniciado no Brasil no século XIX, com sua efetiva explicitação e consolidação no século XX. Coadunando com Antunes (2007), mencionamos Yazlle (1997) ao anunciar claramente as duas vertentes que contribuíram para as práticas exercidas pelos psicólogos nas instituições escolares no Brasil: o Movimento da Escola Nova e a Medicina⁷ com sua concepção higienista.

De acordo com Pessotti (2004), no contexto educacional, os educadores brasileiros também contribuíram para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil. Com a reforma de Benjamin Constant em 1890, noções de Psicologia foram agregadas à disciplina de Pedagogia no currículo das escolas normais. Segundo o referido autor, um Laboratório de Psicologia Pedagógica foi criado no Rio em 1906, com o interesse de criar uma Psicologia menos retórica e mais experimental. Esse laboratório era uma espécie de academia de pedagogos e museu pedagógico que já existia desde 1890. “Até por volta de 1910, existia o ensino da Psicologia e Lógica em colégios, seminários e em cursos anexos para as faculdades de Direito, que exigiam tal matéria nos exames vestibulares, como o fariam mais tarde algumas faculdades de Medicina” (Pessotti, 2004, p. 128).

Pessotti (2004) destaca que a grande contribuição para a educação aconteceu, em 1924, quando Heitor Lyra da Silva “[...] fundou a Associação Brasileira de Educação, na qual se reuniram três grandes homens, aos quais se deve praticamente tudo o que se fez de bom em planejamento educacional neste país: Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo” (p. 129).

⁶ Mais detalhes serão apresentados adiante sobre esta visão educacional.

⁷ O tema será abordado mais detalhadamente logo à frente.

Podemos dizer que há uma inter-relação entre a história da Psicologia, a história da Educação e as demandas histórico-sociais que foram definindo as intervenções dos psicólogos no âmbito educacional.

Patto (1984) menciona as relações estabelecidas entre a escola e a sociedade brasileira e faz uma retomada histórica com alguns momentos e os acontecimentos em que se ocorre aproximação entre a Psicologia e o ensino, como é possível perceber na citação abaixo, que, embora seja longa, é bastante elucidativa:

Em 1906 nos primeiros anos da Primeira República, através da criação no Rio de Janeiro, de um laboratório de Psicologia pedagógica junto ao *Pedagogium*; em 1914, através da criação do laboratório de Psicologia experimental, junto à Escola Normal de São Paulo; em 1927, com as primeiras experiências de Lourenço Filho com o teste ABC de maturidade para a leitura e escrita; em 1931, quando Lourenço Filho assume, já na vigência do governo Vargas, a direção da educação em São Paulo, introduzindo modificações no ensino, visando a torná-lo mais racional; em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo e a incorporação do laboratório de psicologia educacional da Escola Normal de São Paulo, fundado por Lourenço Filho e Noemi Silveira, à cátedra de psicologia educacional da USP, onde funcionou até 1941 e de onde partiu um expressivo movimento de orientação vocacional de alunos universitários; de 1932 a 1935, com a transformação da Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, por Anísio Teixeira, e a organização, neste instituto, de um serviço de medidas escolares, por Lourenço Filho; em 1938 com a implantação da orientação e seleção profissionais, em escala nacional, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), onde foi criado um serviço de psicologia aplicada e com a criação, pelo Dr. Durval Marcondes, da Primeira Clínica de Orientação Infantil, junto ao Serviço de Inspeção Médico-Escolar do Instituto de Higiene de São Paulo, germe do atual Departamento de Assistência Escolar (DAE) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que congrega os Psicólogos da rede estadual de ensino de primeiro e segundo graus. A atuação do psicólogo desenvolveu-se, de 1938 até recentemente, nas clínicas de orientação infantil da Seção de Higiene Mental do Serviço de Saúde Escolar; a criação, em 1956, das clínicas psicológicas da Prefeitura do Município de São Paulo, inicialmente ligadas à seco Técnico-Educacional do Departamento de Educação, Assistência e Recreio da Secretaria de Educação da Prefeitura e, a partir de 1967, ao Departamento de Assistência ao Escolar, onde os técnicos desenvolvem basicamente o mesmo tipo de trabalho que os Psicólogos nas clínicas de orientação infantil do Estado; em 1958 com a criação do Serviço de Orientação Psicopedagógica da Escola Guatemala, escol primária experimental do INEP; na década de setenta, com a transformação dos serviços municipal e estadual de assistência escolar em serviços de psicologia escolar, ou seja, numa ação técnica que deixa as clínicas e se insere nas escolas, buscando, sobretudo o aumento da produtividade do sistema de ensino (Patto, 1984, p. 74-75).

Apresentada essa síntese elaborada por Patto, na sequência traremos mais elementos para compreender a trajetória da psicologia rumo à escola. Patto (1984), assim como Freitag (1978), analisa a história do modelo econômico, dividindo-a em três períodos, os quais consideramos importante mencionar.

O primeiro período abrange o Período Colonial, o Império e a I República. Denominado de modelo agro-exportador da economia (de 1906 a 1930) caracteriza-se pelo analfabetismo da população brasileira, pois a maioria não tem acesso à escola, além de fundamentar sua organização econômica “[...] na produção de produtos primários,

predominantemente agrários, destinados à exportação para as metrópoles” (Freitag, 1978, p. 46). Desta forma, a economia se assentava em um único produto de exportação como café, ouro, açúcar, borracha, portanto, um modelo extremamente vulnerável, pois “[...] dependia das oscilações do mercado dos países de economia hegemônica” (Freitag, 1978, p. 46). Neste período, o sistema educacional foi montado pelos Jesuítas, que cumpriam uma série de recomendações da coroa portuguesa. Segundo Freitag (1978) a sociedade política era composta por representações locais do poder da metrópole e a sociedade civil, composta pela igreja.

De acordo com a referida autora, a estrutura social estava composta por escravos que eram a classe trabalhadora; os senhores das “casas grandes” que eram os latifundiários e donos do engenho; os administradores portugueses e o Clero. Para Freitag (1978), a própria organização de produção mantinha essa estrutura de classes, enquanto que “[...] a escola, como mecanismo de re-alocação dos indivíduos na estrutura de classes, era, portanto, dispensável. Restavam-lhe ainda duas funções: a de reprodução das relações de dominação e a de reprodução da ideologia dominante”. (Freitag, 1978, p. 47)

A igreja preservou sua força na sociedade civil ainda nas fases do Império e da I República, manteve-se controlando as instituições de ensino, “[...] encarregando-se ainda por muito tempo da função de reprodução da ideologia” (Freitag, 1978, p. 48).

No fim do Império, a força de trabalho é substituída parcialmente pelo trabalho dos imigrantes, mas a estrutura de dominados e dominadores se mantém. De acordo com Freitag (1978), a qualificação da força de trabalho imigrante não é necessária, pois chegavam direcionados para o tipo de tarefa pré-determinada. Para Patto (1984), essa falta de qualificação profissional era o real interesse da produção dominante.

Com a independência política, torna-se necessário fortalecer a sociedade política, o que justifica o surgimento de uma série de escolas militares, de nível superior, ao longo do território nacional. As instituições de ensino não-confessionais passam, assim, a assumir parcialmente a função de reprodução dos quadros dirigentes. A função de reprodução ideológica, necessária à submissão das classes subalternas às relações de dominação e às condições do trabalho explorado, continua sendo desempenhada, paralelamente, pela igreja e suas escolas confessionais (Freitag, 1978, p. 48).

Segundo Patto (1984), neste período a psicologia vai se desenvolver em laboratórios anexos às escolas, funcionando à maneira europeia de experimentação. Esse tipo de psicologia é praticado pela burguesia local, com formação na Europa, entretanto o ensino e a população escolar infantil não são público alvo desta prática fechada e acadêmica.

A escola, neste período, é permeada pelos ideários da Escola Nova, fundamentada por um lado por Jean Piaget e por outro por John Dewey. Podemos considerar que as ideias de Jean Piaget, na área da educação, começaram a circular no Brasil no final da década de 1920 e perduram até hoje. Naquele momento na Escola Nova; hoje, no Construtivismo.

Vasconcelos (1996) realiza uma retomada histórica em sua tese de doutorado, apontando para a contribuição do movimento escolanovista para a inserção das ideias de Piaget no Brasil. Para tanto o autor propõe uma contraposição entre as doutrinas da escola tradicional e da Escola Nova, sobre a qual passamos a discorrer.

Segundo Vasconcelos (1996), dados históricos evidenciam que a democracia, a promoção de igualdade de oportunidades e cidadania foram questões emergentes no século XIX, visto a influência da propagação de verdade disseminada pela ciência e pela razão. Para o autor, a questão fundamental que movia a sociedade era como sair desse plano filosófico e político para colocar em prática efetiva o ideal democrático burguês.

Vasconcelos (1996) pontua que muitos países elaboraram cartas constitucionais, levando ao povo as leis que garantissem liberdade e igualdade de oportunidades. Entretanto, para que chegasse a ser efetiva essa proposta, era necessário um plano de “unidade nacional”, requerendo “[...] a superação de diferenças raciais, linguísticas, religiosas, usos e costumes, formas de vida, divisões geográficas etc.” (Vasconcelos, 1996, p.10), segundo o autor, um processo de superação nada fácil.

Partindo dessa necessidade de coesão e unidade entre as pessoas da sociedade, surge o conceito de cultura nacional que, segundo Vasconcelos (1996, p. 11), “[...], para atingi-lo o Estado deve produzir a equalização das diferenças e uma cultura esclarecida que torne o homem consciente de seus direitos de cidadão, livre da opressão e de ignorância”.

De acordo com Vasconcelos (1996), para essa nova sociedade em vista, uma nova capacitação cultural e aprimoramento técnico da população são colocados como prioridade, direcionando suas ações para a ilustração do povo com o argumento de que:

Com o povo ilustrado seria mais fácil atingir a plenitude do Estado e da cidadania. Com uma população ignorante, essa tarefa seria impossível. A grande solução encontra-se no aprimoramento educacional do povo, na instrução pública obrigatória, na alfabetização da população. O melhor instrumento político, portanto, é a escola obrigatória, gratuita e comum. A escola desponta como o principal meio de se construir uma cultura nacional e de se alcançar a unidade nacional. Nela se fundirão as diferenças de credos e de raças, de classes e de origens (Vasconcelos, 1996, p. 11).

O princípio constitucional⁸ que prega ser a educação um direito de todos e dever do Estado, constitui-se em um fato histórico e naquele momento contribui para o surgimento da escola com finalidades de livrar o homem da ignorância e da opressão, com objetivos implícitos de instaurar a ordem democrática burguesa. É nesse contexto, para Vasconcelos (1996), que surgem as propostas de ensino com investimentos educacionais em projetos para desenvolver a cidadania, incentivar a cooperação, a solidariedade, iniciando todo o processo educacional na infância, “[...] tendo o mestre lugar estratégico nesta missão” (p. 12).

Para Vasconcelos (1996), algumas características dessa escola e do professor que nela desenvolve seu trabalho são fundamentais e afirma:

Essa escola, que mais tarde convencionou-se chamar de escola tradicional, organizou-se como uma instituição centrada no professor, que tinha por tarefa transmitir ao aluno o conhecimento científico e cultural acumulado. O professor ensinava a lição e os alunos aprendiam. O professor era, portanto, a figura central do processo pedagógico, que tinha por base, principalmente, as idéias de Johann Fredrich Herbart (1776-1841), filósofo alemão, dedicado à Psicologia, à metafísica e à pedagogia. Através da educação pela instrução depositou-se confiança ilimitada no conhecimento racional e investiu-se na tarefa de construir uma ciência da educação (Vasconcelos, 1996, p. 12).

Neste contexto da escola tradicional, Piaget (1998) menciona que as relações sociais nela estabelecidas ficam entre a ação do professor sobre o aluno e reflete:

A ação do professor sobre o aluno é, portanto, tudo. Ora, o professor estando revestido de autoridade intelectual e moral, e o aluno lhe devendo obediência, esta relação social pertence, da maneira a mais típica, ao que os sociólogos chamam de pressão, ficando claro que seu caráter coercitivo aparece somente no caso de não submissão e que em seu funcionamento normal esta pressão pode ser suave e facilmente aceita pelo aluno (Piaget, 1998, p. 177).

Ainda refletindo sobre a educação tradicional, Piaget (1998) afirma que esta escola “[...] sempre tratou a criança como um pequeno adulto, um ser que raciocina e pensa como nós, mas desprovido simplesmente de conhecimentos e de experiência” (p. 163). Nesta direção, o autor defende que se a criança está em um momento de pensamento qualitativamente diferente do adulto, a educação deve compor a razão intelectual e moral, utilizando meios e métodos para ajudar a criança a constituí-los.

Na avaliação de Vasconcelos (1996), os ideais dessa escola tradicional se mostraram ambiciosos, pois tinha em sua proposta proporcionar à sociedade a equalização social e a consolidação do estado democrático. Entretanto, com o passar do tempo, dificuldades surgiram ao tentar colocar seus intentos em prática, assim inicia-se um processo de frustração com críticas severas daqueles que simpatizavam com a perspectiva da Escola Nova.

⁸ O Direito à Educação é direito garantido na Constituição de 1988 podendo ser identificado nos artigos 6º, 205º, 206º, e 208º.

É nesse cenário que a educação propõe nova proposta educacional configurada em um movimento que foi introduzido no Brasil por Lourenço Filho e Anísio Teixeira que, segundo Yazlle (1997), trouxe em seu bojo “[...] os ideais democráticos norte-americanos e a missão de educação na consecução de tais ideais, conforme propunha o filósofo educador John Dewey” (p. 27).

Nesta perspectiva, era necessário que o Estado financiasse uma educação de boa qualidade, planejada cientificamente, obrigatória para todos os cidadãos, a fim de que, em última instância, se garantisse a organização democrática da sociedade, sem que se perdesse de vista a realização de cada indivíduo, particular, com sua história genética e cultural (Yazlle, 1997, p. 27).

Segundo Vasconcelos (1996), a ideia básica de que a escola deveria promover a equalização social se manteve, mesmo com o surgimento dessa nova proposta educacional, pois para os políticos, educadores e religiosos o cumprimento dessa tarefa ainda não estava completa.

Desta forma, neste contexto sociocultural estabelecido, Vasconcelos (1996) sinaliza que os novos educadores mantiveram sua defesa na igualdade de oportunidades e a escola como a principal solução para resolver os problemas sociais, embora com a ressalva de que as práticas pedagógicas, que até então não tinham apresentado resultados positivos, deveriam ser revistas e inovadas.

Pretendeu-se, portanto, cumprir com mais eficácia a tarefa iniciada pela escola tradicional. Se a escola não vinha cumprindo sua função social, isso ocorria porque o tipo de escola era inadequado. Decidiu-se então trocar os métodos, para que pudessem ser obtidos os fins perseguidos. Surgiu, então, um amplo movimento que se tornou conhecido por escolanovismo (Vasconcelos, 1996, p. 13).

Para Saviani (2002), como a história é um desenrolar de evolução onde as condições se modificam e evoluem, a participação das massas entrou em conflito com os interesses defendidos pelos burgueses. Tal classe, que anteriormente poderia ser caracterizada por ter uma postura revolucionária, agora está se transformando em uma classe que se consolida com o poder, com interesses que caminham para a manutenção das condições sociais existentes. Segundo o referido autor, é possível observar que o surgimento da escola nova se deu num momento histórico em que a pedagogia tradicional já não servia mais para a burguesia, assim a burguesia propôs esta outra forma de pedagogia⁹.

⁹ Segundo Saviani (2008, p. 232), a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, isto é, o cidadão do Estado burguês e a versão moderna, escolanovista, puseram acento na formação do indivíduo egoísta independente, membro ajustado da sociedade burguesa. Para complementar essas informações, recomendamos a leitura de SAVIANI, D. (2008) Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, D. (Org.) *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR.

Saviani (2002) analisa que, sob esse olhar, os interesses mudam e a burguesia já não mais assume seu papel revolucionário, mas a classe que a burguesia explora passa a caracterizar sua ação como tal. O autor deixa claro que quanto mais a escola tentou ser democrática – na Escola Nova - menos democrática ela foi. Uma vez que o aluno passou a ser o centro do processo pedagógico, o método de ensinar ganhou destaque, mas, em contrapartida, o conhecimento clássico deixou de ser transmitido aos alunos das classes trabalhadoras.

Yazlle (1997) analisa que é neste contexto que o movimento da escolanovista procura disseminar suas propostas democráticas, explicando psicologicamente as diferenças individuais, deixando em segundo plano as desigualdades sociais. Segundo Facci (2004), é no período de 1930 até 1960 que a influência da Escola Nova se intensifica, buscando rever as formas tradicionais de ensino. Desta forma, a ênfase da Escola Nova:

Passa a ser a criança, o respeito à sua individualidade: professor e conteúdos são colocados em segundo plano. Os defensores do escolanovismo tinham como crença que a escola poderia ser um instrumento adequado para a criação de uma sociedade solidária e cooperativa, e acreditavam que a inovação pedagógica mostraria melhores resultados do que os obtidos pela Escola Tradicional (Facci, 2004, pp. 102-103).

De certa forma, segundo Yazlle (1997), a psicologia deu respaldo à Escola Nova no sentido de legitimar seus pressupostos por meio dos instrumentos e teste psicológicos, pela disseminação dos conceitos de inteligência, maturidade, prontidão etc. As propostas escolanovistas tomaram corpo por meio do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, assinado por vinte e seis educadores brasileiros em 1932.

Para Facci (2004), é com base nesse ideário liberal que grande parte dos profissionais psicólogos tem direcionado sua atuação, o qual atribui aos indivíduos as causas do sucesso e insucesso na escola, bem como na sociedade. Para a referida autora, a intervenção desses profissionais na escola tem buscado “[...] a harmonia social, o ajustamento e o enquadramento dos homens às normas sociais estabelecidas” (Facci, 2004, p. 100).

A Escola Nova, de acordo com Saviani (2002), é considerada não- crítica por não considerar os determinantes histórico-sociais que permeiam a educação. Facci (2004, p. 103) considera que o movimento escolanovista não levava em consideração as bases históricas da sociedade, ou seja, “[...] como se a escola, por si mesma, pudesse resolver os problemas produzidos pelo contexto político-econômico” e, como complementa a autora, essa ideia permeou também a psicologia que se caracterizou pela prática de diagnóstico, tratamento da população escolar, selecionando os mais aptos para determinadas atividades e utilizando os testes psicológicos como instrumento dessa avaliação.

Segundo Vasconcelos (1996), as práticas pedagógicas nessa nova perspectiva tiveram o subsídio da psicologia infantil como fundamentação teórica para a compreensão do desenvolvimento humano. Assim, “a tônica era construir uma pedagogia que utilizasse os novos conhecimentos científicos adquiridos por uma psicologia de base experimental” (Vasconcelos, 1996, p. 16).

O segundo período econômico, apresentado por Patto (1984), é o modelo de substituição das importações (de 1930 a 1945) quando o processo de fortalecimento urbano-industrial capitalista está a todo vapor. Segundo Freitag (1978), o modelo se originou em virtude da crise cafeeira provocada pela crise mundial de 1929 que desencadeou mudanças estruturais globais no poder estatal, tanto na sociedade política quanto na sociedade civil, pois “A classe até então hegemônica dos latifundiários cafeicultores é forçada a dividir o poder com a nova classe burguesa emergente” (Freitag, 1978, p. 50).

Freitag (1978) cita algumas mudanças ocorridas na educação em consequência dessa nova situação social: em 1930 é criado o Ministério de Educação e Saúde; são fundadas no Brasil as primeiras universidades; estabelece-se um Plano Nacional de Educação; implanta-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; o ensino religioso se torna facultativo; o ensino profissionalizante é introduzido; as indústrias e os sindicatos são obrigados a criar escolas para os filhos de seus empregados e membros.

Segundo Freitag (1978), o início desse período se caracterizou por “[...] uma tomada de consciência por parte da sociedade política e da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura” (p. 51).

A diversificação da produção exige da indústria maior qualificação e diversificação na força de trabalho, assim, o Estado propõe assumir o treinamento da força de trabalho, pois seu interesse se concentra no desenvolvimento das forças produtivas, “[...] mas beneficiando diretamente os diferentes setores privados da indústria” (Freitag, 1978, p. 53). Patto (1984) complementa afirmando que em virtude dessa política desenvolvimentista surge a necessidade de qualificar a maior parte da população possível para o trabalho. “A nova força de trabalho precisa ser recrutada dentro da nova configuração da sociedade de classes” (Freitag, 1978, p. 53).

Quanto ao sistema educacional, Freitag (1978) enfatiza que o Estado Novo reproduz a dicotomia da estrutura de classes capitalistas, camuflando essa dicotomia atrás de uma ideologia paternalista, pois “[...] as escolas técnicas vão ser a escola para os filhos dos outros”, o menos favorecido que obtém a chance configurada na forma de prêmio. Enquanto

isso, a psicologia se caracteriza pela prática do diagnóstico e em segundo plano desenvolve o tratamento da população escolar que, segundo Patto (1984, p. 76), “[...] procurando a seleção dos mais aptos” para o ingresso na escola, nas atividades educacionais e nas atividades profissionais. O instrumento básico utilizado são os testes psicológicos¹⁰, entretanto se aplica apenas em crianças “[...] encaminhadas às clínicas do Estado e do Município à avaliação de prontidão e do nível intelectual (às vezes na própria escola, através de aplicações coletivas) numa parcela ainda reduzida do total ingressante nas escolas de ambas as redes e à orientação vocacional dos jovens que procuram os serviços de orientação” (Patto, 1984, p. 76).

O último modelo econômico, citado por Patto (1984), é o modelo de internacionalização do mercado interno (de 1945 a 1964), com a implantação de multinacionais e o regime militar, caracterizando o período pelo desenvolvimento, pelas novas necessidades de qualificação de mão de obra e de um sistema educacional que supra as demandas materiais e ideológicas desta nova ordem social. É importante destacar que a Pedagogia Tecnicista é bastante difundida por volta de 1970, conforme veremos no decorrer do texto.

O Estado se mantém como mediador desses novos interesses econômicos e com toda a reorganização da economia brasileira, as funções dadas à escola também vão sofrer mudanças. Segundo Freitag (1978), o texto da LDB é sancionado em 1961 com algumas concessões à classe camponesa e operária: “[...] propondo a extensão da rede escolar gratuita e criando a equivalência dos cursos de nível médio” (p. 57).

Neste contexto, a psicologia passa a se desenvolver “[...] nas escolas, de modo mais ofensivo, atingindo direta ou indiretamente uma proporção mais significativa da população escolar de primeiro grau” (Patto, 1984, p. 76). Patto (1984) sinaliza que “[...] é na década de setenta que as autoridades educacionais passam a solicitar a participação mais efetiva do Psicólogo no processo de educação escolar” (p. 55). A influência da Psicologia na Educação já vinha se dando por meio dos laboratórios, mas a partir da década de 1970 a intervenção do profissional se dá mais diretamente na escola.

Os instrumentos de intervenção, utilizados pelos psicólogos da infância, eram os testes, questionários, observações e a maior parte das pesquisas realizadas na área de Psicologia “[...] consistia, sobretudo, em pesquisas de psicologia genética e referiam-se a estudos sobre crianças, com o intuito de desvendar os segredos da origem do pensamento adulto” (Vasconcelos, 1996, p. 18).

¹⁰ Mencionados mais à frente com maiores detalhes e características relevantes.

Estávamos, portando, de um lado sob a influência da Epistemologia Genética de Jean Piaget e por outro lado começava a ser difundida, no Brasil, a análise experimental do comportamento. Saviani (1986) afirma que por volta de 1950 começa a haver um declínio em relação à defesa da Escola Nova:

de um lado surgiam tentativas de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular”, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental” (Saviani, 1986, p. 15)

Facci (2004) afirma que é neste contexto instrumentalizador que a pedagogia tecnicista¹¹ se articula e ganha forças para ser implantada como tecnologia educacional. O governo militar, a todo custo, tenta manter a estrutura de classe e a qualificação da mão-de-obra, encontrando ajuda na análise experimental.

A psicologia teve um elevado nível de domínio científico e contribuiu para mudanças na escolarização, que, segundo Vasconcelos (1996), consistiu em introduzir “[...] técnicas pedagógicas racionalizadas, que se contrapunham a uma ‘série de concepções tradicionais’” (p. 17).

De modo geral, os educadores, preocupados em conhecer a psicologia da criança e, com o intuito de promover adaptações nas técnicas pedagógicas, recorriam às mais variadas tendências da ciência psicológica da época: da psicanálise à psicométrica, da psicologia associacionista à psicologia genética (Vasconcelos, 1996, p. 17).

Para Vasconcelos (1996), mesmo as teorias que se consideravam mais abertas quanto ao processo de ensinar e aprender tiveram sua linha de intervenção pautada no uso dos testes, desenvolvendo, assim, uma característica peculiar na psicologia do século XX, que foi a implantação de projetos renovadores utilizando a psicométrica. Como resultado desse processo, Vasconcelos (1996) chega à seguinte conclusão:

Propondo-se a quantificar as capacidades do indivíduo, a psicométrica deu origem a uma psicologia diferencial, na medida em que evidenciava a tese de que os indivíduos possuíam necessidades, interesses, motivações, potencialidades, aptidões e habilidades superiores e inferiores de aprendizagem. Em termos de aplicação pedagógica, isso significou reforçar, no ideário escolanovista, a crença de que há aqueles que aprendem e aqueles que não aprendem. Chegou-se à conclusão de que era preciso colocar o “aluno certo” no “lugar certo” (Vasconcelos, 1996, p. 18).

¹¹ Período que se caracteriza, segundo Saviani (2002), pela pedagogia tecnicista, a qual advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional; [...] pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Saviani (2002, p. 13) afirma que sob este enfoque “o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”. Para mais informações recomendamos a leitura de SAVIANI, D. (2002) *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. 35. Ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados

De acordo com as análises de Vasconcelos (1996), a vertente da Escola Nova sofreu a influência da Psicometria, assim, enquanto na escola tradicional se propagava a ideia de que os homens são iguais e as oportunidades diferentes, na Escola Nova as oportunidades eram iguais, sendo que as pessoas tinham potencial diferente. “As pesquisas sobre aproveitamento das diferenças individuais passaram então a constituir um elemento básico para muitos projetos educacionais” (Vasconcelos, 1996, p. 19).

Segundo Yazlle (1990), a partir de 1961, a análise experimental do comportamento foi introduzida na USP. São representantes desse trabalho, na área de Psicologia Escolar: Geraldina Porto Witter e Nilse Pinheiro Mejias, entre outros.

Geraldina Witter, na história da Psicologia na Escola, também é citada por Patto (1984) por seu trabalho explícito no neobehaviorismo skinneriano, pelas proposições que formula e sua representatividade na psicologia positivista norte-americana. Patto (1984) menciona que o texto da referida autora informa no aspecto tradicional de diagnóstico e tratamento as funções desempenhadas pelo psicólogo no sistema escolar: “[...] consultor, especialista em educação, ergonômista, modificador do comportamento, pesquisador”¹² (Patto, 1984, p. 102). Ainda sobre o trabalho de Geraldina Witter, Patto (1984) nos informa que foi a partir dos anos sessenta que a referida autora passa a mencionar sobre o papel controlador do comportamento que o Psicólogo passa a exercer, assim como a eficiência da análise experimental do comportamento, com relação à previsão e o controle. Patto (1984) esclarece que a autora faz algumas objeções às críticas recebidas sobre as questões éticas que a proposta de controle do comportamento suscita. Entretanto, Patto (1984, p. 105) complementa:

Como vimos o que torna ideológico, instrumento de dominação, é a “biologização” de seus conceitos, a identificação que ele pressupõe entre o ambiente natural e o ambiente social, que varre de seu âmbito qualquer preocupação com as questões referentes à dominação ideológica, à divisão social do trabalho, às relações de produção em vigência na sociedade em que atua, e o que faz operar visando à adaptação do homem à sociedade, concebida como entidade ahistórica.

Com relação à proposta metodológica que Geraldina Witter utiliza em seu trabalho, Patto (1984) sinaliza que a Psicologia enquanto área do saber e do conhecimento, estava em busca de algo mais, promovendo um movimento de busca e mudanças e menciona que:

Em todo o seu discurso, Witter, fiel à tradição behaviorista, não se indaga criticamente sobre a relação entre escola e sociedade, sobre a função política dos conteúdos veiculados pelos programas escolares, da metodologia comumente usada e das formas de funcionamento do

¹² Para aprofundar as características de cada função, recomendamos a leitura de WITTER, G. O Psicólogo escolar: pesquisa e ensino. (Tese de Livre-Docência apresentada ao Instituto de Psicologia da USP, 1978, mimeo)

sistema escolar, embora seja constante sua preocupação com a ética profissional. A análise do que tem sido feito com as chamadas crianças “marginalizadas”, provenientes das classes subalternas, tornará ainda mais evidente que a chamada psicologia científica e o poder constituído caminham de mãos dadas¹³ (Patto, 1984, p. 109).

Ao mesmo tempo em que a Escola Nova pautada na Epistemologia Genética de Piaget começa a declinar e a abordagem experimental passa a vigorar, esta também sofre críticas, principalmente com a difusão do Construtivismo a partir do final da década de 1980, começo da década de 1990. No caminho da crítica, DeVries, Saxton e Zan (1998) partem do princípio de que o enfoque behaviorista fracassa ao tratar das origens e causas do mau comportamento e propõe duas suposições.

Na primeira suposição mencionam a lei behaviorista de que “[...] os estímulos ambientais moldam e controlam as respostas do comportamento do indivíduo” (p. 284). Assim, analisam que sob esta visão os interesses e desejos das crianças se tornam irrelevantes e mantém o poder centrado no professor. Contrastando com o construtivismo, DeVries, Saxton e Zan (1998) afirmam que nesta abordagem “[...] o indivíduo deve construir ativamente o conhecimento, incluindo estímulos e respostas” (p. 284).

A segunda suposição behaviorista explanada pelos autores “[...] é que o comportamento é controlado pelas recompensas e punições” (p. 284) e difere-se da posição construtivista visto que esta defende que “[...] o controle externo opera contra o desenvolvimento da autonomia ou autocontrole e contra a construção significativa de todo conhecimento, incluindo o sócio-moral” (DeVries, Saxton e Zan, 1998, p. 284).

Na defesa do enfoque construtivista, os autores enfatizam aspectos que contribuem para o fracasso da proposta behaviorista:

O professor behaviorista preocupa-se em estruturar as pressões na sala de aula para evocar a mudança do comportamento, sem uma atenção particular às causas e origens do mau comportamento. O esforço behaviorista para simplesmente alterar o comportamento da criança não funciona, em longo prazo, porque esta abordagem não se fundamenta numa consciência sobre a natureza do self construído pela criança. As estratégias behavioristas de controle podem fazer com que a criança difícil consolide uma noção heteronômica de si mesma como “controlada” por outros (DeVries, Saxton e Zan, 1998, p. 284).

Como podemos observar, behavioristas e construtivistas se opunham na busca de compreender as crianças “marginalizadas”, citadas por Patto (1984), mas no fim acabavam não contribuindo para que este estado pudesse ser analisado a partir de uma concepção crítica.

¹³ Essa defesa de Patto (1984) remete-nos à Teoria da Carência Cultural que deverá ser abordada no Capítulo II, no eixo sobre o fracasso escolar.

Sob o controle do enfoque positivista com metodologia experimental, Yazlle (1997) afirma que o homem seria reduzido ao comportamento, sendo este estudado no laboratório, longe de suas origens filosóficas e metafísicas, visando apenas ao conhecimento de seus padrões de normalidade, ou seja, àquilo que consegue se adaptar. Em suas análises, a autora remete ao que propõe o método e qual seria sua finalidade em termos sociais e concordamos com sua defesa ao declarar que:

O positivismo, enquanto doutrina filosófica, determinista, propunha como método de trabalho a observação e a verificação experimental, excluindo qualquer possibilidade de especulação sobre a essência dos fenômenos. Sua finalidade última seria a formulação de leis gerais que explicassem o funcionamento dos organismos e da sociedade, na medida em que somente a ordem e a sistematização trariam o progresso do conhecimento e, conseqüentemente, da sociedade. Estas leis gerais, perseguidas pelo Positivismo, tinham um substrato essencialmente quantitativo e estatístico. (Yazlle, 1997, p. 14).

Coadunamos com Yazlle (1997) quando avalia que as ideias da autora Geraldina Porto Witter e do behaviorismo fizeram-se presentes na psicologia historicamente, marcando assim a sua influência até nossos dias.

Yazlle (1997) avalia que, historicamente, a Psicologia surgiu de uma forma descontextualizada, não considerando os determinantes sociais, preocupando-se com a ordem e as leis, com padrões gerais de comportamento medidos estatisticamente. A autora declara abertamente e concordamos com sua posição de que a psicologia esteve comprometida com a ordem e o controle, podendo ser vislumbrada esta posição na defesa empreendida pelos autores sobre sua proposta de avaliar. Para Yazlle (1997), ao se posicionar desta forma, a psicologia declara-se comprometida com “[...] um projeto social burguês e com as regras sociais decorrentes do capitalismo” (p. 14). O Governo militar tentava manter a divisão de classe e a qualificação da mão-de-obra, portanto era necessária uma perspectiva instrumentalizadora. Nesse sentido, Yazlle (1990, p. 44) argumenta que a tecnologia educacional “[...] encontra na Análise Experimental do Comportamento sua complementação psicológica”.

Na relação estabelecida entre escola/sociedade, Freitag (1978) discute sobre os efeitos que as medidas governamentais têm na educação a partir de 1965, a influência destas medidas não somente na estrutura do ensino, mas também na estrutura global da sociedade. Segundo a autora, a década de 1965 a 1975 foi marcada por intensas iniciativas governamentais no campo educacional, dentre elas cita: Conferências Nacionais de Educação; planos globais e setoriais como estratégia de desenvolvimento; leis para os três níveis de ensino; reformulação dos currículos e instrumentos de avaliação; revisão e reinterpretção do

conceito de educação, que a partir de então passou a ter o fator econômico como novo enfoque.

Freitag (1978) menciona que a educação brasileira, durante longo período da história, enquanto fator de desenvolvimento foi praticamente negligenciada ao todo. Por que motivo então, nesta década de 1960-1970 os olhares se voltariam com tamanha intensidade a este fator tão insignificante? A autora levanta questões que consideramos fundamentais para a compreensão do fenômeno como:

por que na última década passa-se a valorizar a educação, desenvolvendo-se uma política em que ela é vista como um dos agentes de institucionalização e fortalecimento do modelo brasileiro? Quais as causas mais profundas dessa valorização? Quais as intenções (explícitas e implícitas) que tal política persegue? [...] até que ponto as proposições da política educacional oficial se efetivam na realidade social e econômica brasileira? Que efeito as medidas governamentais estão tendo sobre a estrutura do ensino e sobre a estrutura global (econômica, social e política) da sociedade brasileira? No interesse de que grupo e classes sociais as mudanças educacionais estão sendo feitas? (Freitag, 1978, p. 13).

Para a autora, um enfoque sociológico mais amplo seria a forma mais adequada para responder às múltiplas questões, analisando, assim, as modificações provocadas na estrutura da sociedade brasileira pelos fatores condicionantes da educação.

Após a década de 1970, além da pedagogia tecnicista, surge outra concepção de educação fundamentada no marxismo, a Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani¹⁴. No entanto, deixaremos para discutir essa tendência quando formos tratar da atuação do Psicólogo escolar a partir de uma visão marxista. Por enquanto, vamos continuar a tratar das tendências pedagógicas não-críticas, conforme vimos discorrendo até este momento.

Como já mencionamos, embora a visão experimental estivesse presente a partir da década de 1960 e ainda faça parte da atuação do psicólogo, a partir da década de 1980 as ideias piagetianas voltam a fazer parte do cenário da educação brasileira. Essa tendência pedagógica é considerada como não-crítica, conforme propõe Saviani (2002), e começou a ser difundida no Brasil no final da década de 1980, início de 1990. Na realidade, podemos

¹⁴ Segundo Saviani (2002, 1994, 1986) as tendências pedagógicas se dividem em: Teorias não-críticas, sendo: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia tecnicista; Teorias Crítico-Reprodutivistas as quais, segundo o autor, não possuem uma proposta pedagógica, pois se empenham em explicar tão-somente o mecanismo de funcionamento da escola tal como ela está constituída, ou seja, não pode ser diferente do que é; e a Pedagogia Histórico-Crítica. Mais detalhes sobre as tendências podem ser encontrados em SAVIANI, D. (1986). *Escola e Democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Autores Associados; SAVIANI, D. (2002) *Escola e Democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. 35. Ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados; SAVIANI, D. (1994.) *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. 4. Ed. Campinas: Cortez – Autores Associados, p. 15-35 e 110-130

considerar que houve uma retomada do ideário escolanovista, conforme veremos no capítulo III desta dissertação.

Vimos, até este momento, como a Psicologia foi entrando na escola para explicar como a criança aprende e o psicólogo foi pautando sua ação, guiado pelas teorias que foram sendo elaboradas no processo histórico. Foi possível perceber, também, uma visão não Crítica em relação à educação, seja na Escola Nova, no Tecnicismo e, atualmente, no Construtivismo¹⁵

Procuramos fazer uma retomada da história da Psicologia e, neste sentido, Patto (1984) menciona que a análise da constituição histórica contribui para entender o significado da participação da Psicologia no contexto escolar e defende que “[...] toda ciência nasce ligada a interesses históricos, ou seja, toda ciência é motivada historicamente, embora sua natureza científica não resida nesta motivação” (Patto, 1984, p. 85). Patto (1984) ainda menciona o caráter ideológico contido nas ciências humanas como a Psicologia e a Sociologia positivistas.

Deleule (1972) afirma que nas ciências físicas e biológicas o status científico só ocorre quando há uma ruptura com a ideologia, pois essas concepções que dominam a concepção de mundo paralisam a possibilidade de descoberta do real. Entretanto, nas ciências humanas esse processo se dá ao inverso, pois na Psicologia, por exemplo, a ideologia dominante traz apoio ao seu aparato técnico e arcabouço teórico, o que contribui para o não rompimento entre elas e a segurança de um comprometimento com a demanda social e sua determinação ideológica.

De acordo com Patto (1984), é na Europa, segunda metade do século XIX, nas sociedades industriais capitalistas que a psicologia vai dar seu grito de independência e reivindicar seu *status* de ciência autônoma.

Em sua constituição e desenvolvimento, tudo indica que a psicologia é instrumento e efeito das necessidades, geradas nessa sociedade, de selecionar, orientar, adaptar e racionalizar, visando, em última instância, a um aumento da produtividade. Nos primórdios da psicologia científica tal afirmação parece especialmente verdadeira em duas de suas áreas: a psicologia do trabalho e a psicologia escolar (Patto, 1984, p. 87).

Segundo Patto (1984), o advento da Psicologia Escolar se deu num momento em que a sociedade industrial capitalista estava passando por transformações, gerando novas condições de trabalho caracterizando-se pela “[...] passagem da economia tipo liberal para a centralização da produção nas empresas que requerem novos tipos de recrutamento de mão-

¹⁵ Nesta seção vamos nos deter mais na história da Psicologia até a década de 1970, portanto trataremos do Construtivismo em sessões posteriores.

de-obra e certo número de aptidões e de traços de personalidade que serão a condição de sua eficiência” (Patto, 1984, p. 96). Segundo a referida autora, nesta relação entre a Psicologia, esta nasce com a marca de uma demanda:

A de prover conceitos e instrumentos “científicos” de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social. Assentada sobre a nova ênfase dos psicólogos experimentais no *fenômeno* psíquico, a ciência recém-inaugurada deixa clara sua finalidade da adaptação, levada a cabo através da *seleção* e da *orientação* no trabalho e na escola (p. 96).

Atrelado à educação, como fomos percebendo no decorrer da história da inserção da Psicologia na Educação, sinalizamos a partir de então, a influência da medicina ao promover a entrada da Psicometria na escola, contribuindo, assim, para o estabelecimento de uma atividade ao psicólogo que acabou sendo perpetuada até o momento atual: a finalidade de medir inteligência, conforme veremos a seguir.

2. A INFLUÊNCIA DA MEDICINA E DA PSICOMETRIA NA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO

Segundo Antunes (2007), as faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, datam de 1832, exigiam do aluno, para a obtenção do título de doutor, a defesa pública de uma tese de doutoramento. Grande parte das teses defendidas mencionava assuntos ligados a aspectos psicológicos, podendo se tratar de Psiquiatria, Neurologia, Neuriatria, Medicina Social e Medicina Legal.

Antunes (2007) menciona que foi Manoel Ignácio de Figueiredo Jaime , em 1836, que defendeu a primeira tese sobre o fenômeno psicológico intitulada: “As paixões e afetos d’alma em geral, e em particular sobre o amor, a amizade, gratidão e o amor à pátria”, que tinha influência cartesiana e estava muito próxima das temáticas abordadas no período colonial. Segundo a autora, assuntos referentes à sexualidade foram frequentes nos estudos, assim como aqueles relacionados à Psicologia Social, à Medicina Social, à Psicologia Experimental. À Medicina Social, Antunes (2007) relaciona as questões referentes à “[...] higiene e àquilo que hoje denominamos de fenômenos psicossociais” (p. 28).

As reminiscências desta contribuição da medicina vêm permeando as práticas da Psicologia até nossos dias¹⁶. Embora este embate seja atual, não se pode negar a importância

¹⁶ Atualmente, desde aproximadamente 2002, o que temos circulando no Senado Federal é um projeto de lei que, se aprovado, dará a 340 mil médicos a exclusividade de exercer atos privativos de 3 milhões de

da contribuição da medicina para o desenvolvimento dos estudos da Psicologia no Brasil. Dentre os médicos pioneiros que se dedicaram à Psicologia, Pessotti (2004) cita Nilton Campos que contribuiu com a formação de numerosos pesquisadores, desde a Psicofisiologia até a Psicologia Social. Nilton Campos publicou muito trabalhos, dirigiu o laboratório do Engenho de Dentro desde 1932, criou a Universidade do Brasil em 1934 e criou o *Boletim do Instituto de Psicologia*, contendo artigos de conteúdo heterogêneo.

Pessotti (2004) cita outro exemplo de médico-psicólogo, Martim Gomes, ginecologista que se dedicou à Psicologia “[...] em virtude de suas observações na clínica ginecológica, estudou nos Estados Unidos e em Paris e realizou numerosas pesquisas em Psicologia Médica. Publicou várias obras entre as quais *Le Rêve*, em 1928-29” (Pessotti, 2004, p. 128).

As condições de saúde e saneamento da população eram extremamente precárias e, segundo Antunes (2007), o clima quente, a posição geográfica acrescidos da presença das pessoas doentes nas ruas como leprosos, loucos e mendigos eram fatores de preocupação para os médicos, que consideravam higiênico eliminar essas “sujeiras e imundices” causadoras de mais doenças. Neste sentido, a autora afirma que:

A Medicina Social, nesse quadro, elaborará propostas para as várias instituições sociais, com finalidade de higienizá-las, preocupando-se com hospitais, cemitérios, quartéis, bordéis, prisões, fábricas e, de maneira especial, com as escolas, tema esse muito frequente nas teses de doutoramento (Antunes, 2007, p. 28).

Para a autora, segundo o plano de intervenção social desenvolvido pela Medicina Social, hospícios deveriam ser criados na defesa de higienização e normalização da sociedade, pois até meados do século XIX não havia nenhuma forma de assistência aos doentes mentais, ou seja, os que andavam pelas ruas eram encarcerados em prisões ou presos nas celas das Santas Casas de Misericórdia.

No Brasil, nos últimos cinquenta anos a Psicologia passou a receber influência das teorias biológicas, pois os juristas através da Criminologia, da Psiquiatria Forense, da Psicologia Judiciária foram disseminando essa vertente para os atendimentos, assim como os

profissionais da saúde. O Projeto de lei nº 268/2002 no Senado e o substitutivo ao Projeto de lei nº 7.703/2006 na Câmara dos Deputados pretende tornar privativo da classe médica, procedimentos realizados por outras profissões da área de Saúde, (Psicologia, Biomedicina, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Serviço Social e outros), ignorando os avanços conquistados no atendimento multiprofissional de saúde e resultando em danos à população.

médicos considerando a importância das Psicopatologias, enfatizaram o movimento de Higiene Mental no País¹⁷. Segundo Lourenço Filho (2004)

[...] os elementos que deveriam facilitar a aproximação entre médicos e educadores para estudos de proveito comum viriam, inegavelmente, dessa difusão de princípios de Higiene Mental e a prática de instrumentos simplificados de diagnóstico, como os testes mentais (p. 73).

Segundo Pessotti (2004, p. 123), “a Higiene Mental no Brasil começa tomar corpo com as teses baianas de 1853, 1857 e 1888 (abolição) com um tema bastante significativo: *Da influência da civilização no movimento das doenças mentais*¹⁸”.

Para Lourenço Filho (2004), as necessidades da vida social cresceram e se intensificaram nos últimos 25 anos, “dadas às crescentes mudanças da vida econômica, administrativa, política e social em várias regiões do país” (p. 109).

O movimento de industrialização fez deslocar grandes grupos da população rural para as cidades, gerando graves problemas de ajustamento; por outro lado, elevou a demanda de ensino por toda parte, em si mesmo, vindo a sentir delicadas questões de organização e administração. Os remédios da psicologia passaram a ser reclamados, com maior ou menor propriedade, ou mesmo sem ela (Filho, 2004, pp. 109-110).

Segundo Lourenço Filho (2004), todas as mudanças sociais contribuíram para a evolução orgânica da Psicologia enquanto ensino e aplicações, provocando o surgimento de serviços especiais, a criação de órgãos de divulgação científica e desenvolvimento de pesquisas na área.

Neste sentido, concordamos com Antunes (2007) quando menciona que as transformações históricas ocorridas na sociedade brasileira são fundamentais para compreender como se deu a História da Psicologia no Brasil, considerando que foi nesta sociedade que o pensamento psicológico se desenvolveu e que, embora tendo as influências do pensamento europeu, caminhasse para o estabelecimento de sua autonomia. Dentre os fatos históricos que ocorreram, Antunes (2007) menciona alguns como: o fim da condição colonial, a criação de cursos superiores, a impressão dos livros, as instituições escolares, a busca de uma identidade nacional, a preocupação com a saúde e educação e o incremento no processo de urbanização foram alguns dos problemas que exigiram melhor compreensão na busca de intervenção eficaz. A esses fatores, Antunes (2007) ainda acrescenta:

A ideologia burguesa que colocava no indivíduo o fundamento de uma sociedade baseada na propriedade privada, portanto pessoal e individual; fazia-se necessário, pois, compreender o

¹⁷ O foco do nosso trabalho não está ligado à Higiene Mental, entretanto, para o aprofundamento do tema recomendamos a leitura de duas referências: WANDERBROOCK, D. J. (2009) A Educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914- 45). Maringá: EDUEM; BOARINI, M. L. (2003) (Org.). Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá: EDUEM

¹⁸ Grifo do autor.

homem nessa dimensão. De resto, é preciso considerar que uma formação social baseada na divisão social do trabalho e no avanço técnico apontava para a especialização do conhecimento (Antunes, 2007, p. 33).

Diante do exposto, Yazlle (1997) reafirma a forte presença dos modelos biológicos e físicos de ciência predominantes na medicina. Segundo a autora, a preocupação predominante estava em criar laboratórios de psicologia para estudar aspectos do comportamento humano que explicassem as patologias, desvios ou desajustes. Yazlle (1997) menciona que “[...] são tímidas as preocupações com o estudo do comportamento humano em uma perspectiva global e contextualizada” (p. 23).

Para Yazlle (1997), embora fosse o primeiro órgão autônomo de psicologia no Brasil, a Liga Brasileira de Higiene Mental, criada no Rio de Janeiro em 1922, ainda manteve a forte influência da medicina por longo tempo. A esse movimento de Higiene Mental, a medicina esteve diretamente ligada, e intensificou-se após a Segunda Guerra Mundial. Segundo a referida autora, o movimento direcionou seu olhar para a escola e as instituições de atendimento à infância no sentido de:

Prevenir desajustes e conduzir a comportamentos adaptados socialmente, em uma perspectiva diagnóstica, clínica e individualizante, evidentemente utilizando-se do instrumental psicológico desenvolvido anteriormente e aperfeiçoado a partir das técnicas psicanalíticas e dos conceitos de psicopatologia introduzidos pela psiquiatria (Yazlle, 1997, p. 23).

Yazlle (1997) relembra que a preocupação com os escolares não se limitou às dificuldades de aprendizagem, mas as perturbações emocionais com reflexo na escolarização passaram a ser outro ângulo do comportamento a chamar atenção de psicólogos e educadores. Nesse sentido, a psicanálise contribuiu para ampliar a compreensão dos desajustes emocionais e os recursos terapêuticos recomendados.

A autora esclarece que mesmo com base no referencial da psicanálise, o estudo das doenças emocionais era baseado nos padrões da normalidade e adaptação à sociedade da época, “[...] padrões estes estabelecidos por uma sociedade aristocrática, rural, que entrava para a fase de industrialização brasileira, quanto projeto social de modernização” (Yazlle, 1997, p. 24). Outro fato a ser considerado, diz respeito aos conteúdos ministrados nas primeiras décadas do século XX, caracterizados pelo humanismo e enciclopedismo, no sentido de transmitir os modos de conduta e valores aristocráticos que antecederam a burguesia industrial.

Nesse período pós-guerra, os padrões culturais, artísticos e até comportamentais brasileiros passam a ser questionados pelas ideias revolucionárias juntamente com a imigração europeia.

Yazlle (1997) menciona que o Movimento de Higiene Mental popularizou a psicologia aplicada¹⁹ à educação, pois muitos foram os manuais escritos para pais, professores e pediatras, procurando orientá-los quanto aos conceitos psicológicos.

Concordamos com Yazlle (1997) quando afirma que a psicanálise teve forte influência nas especialidades da psicologia clínica e educacional, “[...] que adotaram o modelo médico de atuação (diagnóstico e prescrição), com ênfase no atendimento individual” (Yazlle, 1997, p. 24).

Os médicos continuaram seu trabalho realizando e orientando trabalhos desenvolvidos no Laboratório de Pedagogia Experimental ligados à educação, conforme citado anteriormente. Esses trabalhos, segundo a autora, tiveram a ênfase na abordagem de desvio de conduta, processos cognitivos, perceptivos e sensoriais, assim, constata-se que:

Era forte a influência dos trabalhos experimentais realizados em outros países e frequentes o emprego de testes psicométricos e psicofísicos, o que, provavelmente, lhes conferia status científico, com o predomínio de procedimentos de quantificação, mensuração e controle (Yazlle, 1997, pp. 25-26).

Conforme mencionado até então, é possível observar as contribuições da medicina para a construção histórica da psicologia, assim como a sua ligação à educação, enquanto campo de ação e atuação. Portanto passamos a discorrer sobre a influência desse pensamento de ação médica na educação e na forma de atuação, pautada em uma razão psicométrica.

Na Educação, Anastasi (1977) menciona que por iniciativa de Francis Galton²⁰, na segunda metade do século XIX, deu-se o início da aplicação de testes, marcando a contribuição da Psicometria, que mais tarde também se estendeu à Psicologia. “O interesse pela hereditariedade humana era um fator unificador das suas variadas e numerosas atividades de pesquisa. Compreendeu a necessidade de medir as características de pessoas afins e não

¹⁹ A autora cita os trabalhos no Instituto de Hygiene de São Paulo, a partir de 1926, que resultaram o Serviço de Inspeção Médico-Escolar e deu origem ao Serviço de Saúde Escolar em 1938, posteriormente a Seção de Higiene Mental, coordenada por Dr. Durval Marcondes (p. 24).

²⁰ **Francis Galton** (Sparkbrook, 16 de Fevereiro de 1822—Haslemere, Surrey, 17 de Janeiro de 1911) foi um antropólogo, meteorologista, matemático e estatístico inglês. Ele foi o primeiro a aplicar métodos estatísticos para o estudo das diferenças e herança humanas de inteligência e introduziu a utilização de questionários e pesquisas para coletar dados sobre as comunidades humanas, o que ele precisava para obras genealógicas e biográficas e para os seus estudos antropométricos. Como um pesquisador da mente humana, ele fundou a psicometria (a ciência da medição faculdades mentais) e a psicologia diferencial. Para maiores detalhes consultar http://pt.wikipedia.org/wiki/Francis_Galton

afins” (Anastasi, 1977, p.8), levando, assim, as instituições de ensino a desenvolverem “[...] anotações antropométricas sistemáticas de seus estudantes” (p. 8).

Galton desenvolveu a maioria dos testes aplicados em seu laboratório nos mais diferentes assuntos, os quais Anastasi (1977) menciona: discriminação visual de comprimento, a determinação da maior altura audível, testes de força, de velocidade de reação e outros traços. Anastasi (1977) menciona que Galton “[...] foi o pioneiro nos métodos da escala de avaliação e do questionário, assim como no emprego da técnica de associação livre” (p. 9).

Patto (1984) afirma que a origem dos livros-texto de Psicologia Escolar encontra-se nos trabalhos de Galton, expressamente interessado na mensuração das diferenças individuais por meio da seleção dos mais capazes. Patto (1984) remete à criação de Galton aos instrumentos de medida de inteligência e de personalidade, compostos por baterias, testes e escalas, utilizados pelos psicólogos como seu principal instrumento de trabalho.

Segundo Patto (1984), Binet²¹ e Simon²² desenvolveram a primeira escala métrica de inteligência infantil na França, no início do século XX, em 1905. Para a autora, Binet é considerado um dos fundadores da psicologia experimental francesa, juntamente com Ribot, Alemão que difundiu e divulgou as ideias e métodos desenvolvidos na Alemanha através de sua *Psychologie allemande contemporaine*, desde 1879, com uma formação essencialmente experimental.

Binet e seus colaboradores desenvolveram pesquisas por muitos anos a fim de encontrar formas de medir a inteligência, que, segundo Anastasi (1977), envolveu até mesmo a “[...] mensuração de traços físicos, análise de caligrafia e quiromancia” (p. 11). Yazlle (1997) menciona que, a pedido do governo francês, Binet e Simon criaram um instrumento para detectar crianças que necessitassem de educação especializada. Com os resultados encontrados, Binet se convence de que “[...] a mensuração direta, embora grosseira, das funções intelectuais complexas era a melhor solução” (Anastasi, 1977, p. 11).

²¹ **Alfred Binet** (8 de julho de 1857, Nice - 28 de outubro de 1911, Paris) foi um pedagogo e psicólogo francês. Ele ficou conhecido por sua contribuição à psicometria, a saber, foi o inventor do primeiro teste de inteligência, a base dos atuais testes de QI. Em 1905, por solicitação do governo francês, Alfred Binet publica uma escala métrica de inteligência que ele havia elaborado com Theodore Simon. Esta escala tinha por meta medir o desenvolvimento da inteligência das crianças de acordo com a idade (idade mental). Nos anos seguintes, proporia algumas melhorias. Este trabalho foi o ponto de partida para muitos outros testes, em particular o de QI. Para maiores detalhes consultar http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfred_Binet.

²² **Théodore Simon** (Dijon, 10 de Julho de 1872 — 1961) foi um psicólogo e psicometrista francês, co-autor do teste Binet-Simon e da respectiva escala de inteligência. Para maiores detalhes consultar http://pt.wikipedia.org/wiki/Théodore_Simon

Para Patto (1984), Binet não podia supor que suas bases estavam lançando procedimentos que seriam usados como principal atividade dos Psicólogos durante todo o século: “*classificar* os indivíduos, sobretudo crianças em idade pré-escolar e escolar primária, num outro sentido do termo classificação: para justificar sua distribuição em *classes sociais*” (Patto, 1984, p. 97).

O espírito da psicologia da época tinha o mesmo objetivo que Binet, o de classificar, portanto estavam em perfeita consonância. Patto (1984) considera que a passagem de Binet do laboratório experimental de Sobornne para o laboratório de psicologia experimental, anexo à escola primária da Rua Grange-aux-Belles, foi o passo decisivo para a constituição do *primeiro método da psicologia escolar, a psicometria* (grifo nosso).

Sua escala de inteligência, embora construída a partir de observações realizadas em suas duas filhas, é aplicada a crianças do sistema escolar francês, para classificá-las quanto à capacidade mental e marca, assim, o início efetivo dos programas de mensuração da capacidade intelectual em populações escolares, que assumiriam grandes proporções nos Estados Unidos, durante as três décadas seguintes (Patto, 1984, pp. 97-98).

Segundo Anastasi (1977), foi com o trabalho proeminente de Cattell²³ que a psicologia experimental se fundiu com a aplicação dos testes. Este desenvolveu seu doutorado sobre as diferenças individuais no tempo de reação, embora Wundt se mostrasse contrário ao tema. Anastasi (1977) descreve que Cattell intensificou seu interesse pela mensuração das diferenças individuais pelo contato que teve com Galton em 1888, ao lecionar em Cambridge.

Patto (1984) afirma que Cattell desenvolveu uma considerável influência sobre os Psicólogos voltados para a psicometria, inclusive para o desenvolvimento das escalas de Binet, e não demorou muito para que os testes estivessem nas escolas, “[...] servindo às finalidades de explicar a existência de bons e maus alunos, de dividir as crianças em normais e deficientes” (p. 98). A autora informa que os testes de Binet não permitiam o cálculo de “Idade Mental”, entretanto foram inovados mais tarde, 1912, por C. M. Terman, permitindo assim o cálculo do Quociente Intelectual (QI), “[...] a medida das aptidões humanas que mais sucesso fez na história da psicologia” (p. 98).

²³ **James McKeen Cattell** (25 de maio de 1860 – 20 de janeiro de 1944) foi um psicólogo norte-americano, o primeiro em ditar classes de psicologia nos Estados Unidos, na Universidade de Pensilvânia. É considerado um dos psicólogos mais importantes de finais do século XIX e princípios do XX e representante da chamada escola americana em psicologia. Esteve muito influenciado pelo enfoque experimental de Wilhem Wundt, pela praticidade de Francis Galton e pelo funcionalismo. Para maiores informações acessar http://pt.wikilingue.com/es/James_McKeen_Cattell.

Patto (1984) afirma que o sucesso do Quociente Intelectual desenvolvido por Terman²⁴ não foi casual, por que:

A quantificação quase mágica realizava o sonho da sociedade industrial capitalista de poder basear-se num critério numérico, objetivo, para classificar seus membros. Ao lado da psicologia animal e da psicologia social, este foi o domínio em que a psicologia americana mais se distinguiu: não tardaram os testes verbais, os testes não-verbais ou de *performance*, os testes coletivos, todos eles visando aos mesmos fins práticos de classificar, selecionar, prever a adaptabilidade ou o potencial de desajustamento dos indivíduos às diversas funções (e, portanto, sua capacidade produtiva), explicar o insucesso escolar, profissional e social e garantir, assim, a crença no mito da igualdade de oportunidades (Patto, 1984, p. 98).

De acordo com Patto (1984), se fizermos uma análise dos autores que estiveram envolvidos inicialmente na psicologia escolar, como Galton, Stanley Hall²⁵, Cattell, Goddard²⁶, A. Kuhlmann, Terman, Gesell²⁷, fica “[...] fácil concluir que os testes psicológicos entraram para a história da psicologia pela porta do predeterminismo” (p. 99). Completando este raciocínio, Patto (1984) menciona que para Binet a inteligência foi considerada “[...] como uma dimensão geneticamente determinada da capacidade funcional humana e, portanto, como um atributo essencialmente fixo” (Hunt, *apud* Patto, 1984, p. 99).

Desta forma, Patto (1984) analisa que os pressupostos que embasam os testes estão ligados às noções ideológicas, pois o indivíduo inteligente seria aquele capaz de realizar rapidamente a tarefa, adaptando-se bem à nova situação imposta pelo meio social. Portanto, de acordo com Patto (1984), aquele indivíduo com dificuldades em se adaptar ao meio social, de acordo com a teoria de Terman seria o indivíduo de baixo QI, “[...] por sua capacidade inferior de avaliação e julgamento, por seus traços neuróticos mais ou menos evidentes, ao passo que a capacidade e o êxito profissional de outro serão atribuídos ao seu QI superior (Patto, 1984, p. 99).

²⁴ **Lewis Madison Terman (1877-1956)**. Psicólogo norte-americano que publicou uma nova versão do teste Binte-Simon, que passou ser designada como Escala Stanford-Binet. A classificação proposta por Lewis Terman era a seguinte: QI acima de 140: Genialidade; 121 - 140: Inteligência muito acima da média; 110 - 120: Inteligência acima da média; 90 - 109: Inteligência normal (ou média); 80 - 89: Embotamento; 70 - 79: Limítrofe; 50 - 69: Cretino. Para maiores detalhes acessar http://pt.wikipedia.org/wiki/Quociente_de_inteligência

²⁵ **Granville Stanley Hall** (1 de fevereiro de 1844 - 24 de abril de 1924) foi um pioneiro americano psicólogo e educador. Seus interesses focados no desenvolvimento da criança e a teoria evolutiva. Hall foi o primeiro presidente da American Psychological Association e primeiro presidente da Clark University. Para maiores informações recomendamos a leitura de http://en.wikipedia.org/wiki/G._Stanley_Hall

²⁶ **Henry Herbert Goddard** (14 de agosto de 1866- 18 de junho de 1957) foi um proeminente psicólogo e eugenista estadunidense de princípios do século XX. Foi o primeiro em traduzir o teste de inteligência de Alfred Binet para a língua inglesa em 1908. Para maiores informações em: http://pt.wikilingue.com/es/Henry_Herbert_Goddard.

²⁷ **Arnold Lucius Gesell** -Foi o psicólogo desenvolvimentista que demonstrou maior interesse pelos aspectos maturacionais em desenvolvimento humano. Gesell interessou-se pelo retardo mental, concluindo que para compreender essa realidade era necessário, primeiro, entender o desenvolvimento normal. Em 1919 iniciou uma série de pesquisas sobre o crescimento mental de bebês. Para mais informações ler <http://www.claudia.psc.br/arquivos/Gesell.pdf>

Tais técnicas, portanto, desenvolvem recursos que manipulam a eficiência do sujeito no sistema social, distribuindo habilmente os integrados e permitindo a identificação de marginais e a consequente tomada de medidas técnicas, visando à sua reintegração ou à sua segregação, dependendo dos interesses do sistema (Patto, 1984, p. 99).

Segundo as declarações de Patto (1984), a primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino, “[...] foi a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares” (p. 99). A autora menciona que outros historiadores da psicologia aplicada concordam com esta afirmação e cita:

Anastasi (1972) e Reger (1981), por exemplo, procedendo a uma análise dos vários papéis que o psicólogo tem desempenhado nos estabelecimentos de ensino, apontam a simples aplicação de testes de inteligência e de prontidão para a aprendizagem ou a realização de diagnósticos como a atividade mais frequente no início da década de sessenta. Num outro nível, mais sofisticado, encontram psicólogos que fazem terapia na escola, além da avaliação psicológica por meio de testes. Finalmente, num terceiro nível, localizam os que se dedicam a programas preventivos, atuando junto a professores, pais e administradores, guiados, como veremos, por uma concepção adaptacionista de saúde mental. Não raramente, conceitos psicanalíticos traduzidos em termos aceitáveis pelo sistema norteiam a ação do psicólogo voltado para a promoção da higiene mental infantil (Patto, 1984, p. 100).

Diante do exposto, das defesas e argumentações dos autores sobre a utilização dos instrumentos de medição, bem como a forma de atuação dos profissionais é possível compreender os caminhos que a psicologia trilhou para chegar à sua forma atual. Assim, observamos que a Psicometria esteve presente na Psicologia e foi muito utilizada como forma de intervenção, marcando sua influência na história da Psicologia Escolar.

Assim como vimos no início deste item, A influência da medicina na atuação do psicólogo, pudemos observar que a Educação e a Psicometria também tiveram sua influência marcante para a construção do pensamento psicológico na história da psicologia. A partir de então, veremos como essa influência resultou em interferência na forma como se compreendia as queixas escolares.

3. A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO FRENTE ÀS QUEIXAS ESCOLARES

Visto que a utilização de instrumentos de medição marcou o início do trabalho da psicologia²⁸, ao investigar a história e o início da prática do psicólogo no contexto escolar

²⁸ Filho (2004) cita a Lei n. 4.119, de 1962 e considera que esta regulamentação pode ser considerada um avanço e uma conquista da classe, pois nesta Lei estão as disposições sobre a formação dos psicólogos e a

encontramos referências de que foi a partir da década de 1940 que o psicólogo escolar passou a existir e, segundo Maluf (1994), surgiu impondo sua prática e enfrentando as situações-problema que apareciam na escola, contando com os recursos e com o tipo de ação que até então lhe tinham sido ensinados:

Formado principalmente como profissional técnico, o psicólogo escolar/educacional teve uma atuação de tipo “curativa”, buscando “resolver” problemas de aprendizagem e de rendimento escolar, lançando mão de testes de inteligência, de prontidão, e encaminhando alunos para diferentes tipos de tratamento. Mesmo quando passou a ter um certo caráter preventivo, essa atuação não se afastou do modelo clínico, e continuou a tratar de modo centrado no indivíduo problemas cuja origem é multideterminada, e que são socialmente influenciados mesmo nos casos em que sua base é de natureza orgânica (Maluf, 1994, p. 178).

Nesse momento da história da Psicologia, Maluf (1994) sinaliza que o papel tradicionalmente desempenhado pelo psicólogo escolar tinha dois enfoques. O primeiro seria do psicometrista, que para a autora patologiza os problemas escolares atribuindo-os exclusivamente ao aluno. O segundo seria o papel de clínico em que o Psicólogo “[...] trata o baixo rendimento escolar do aluno fora do seu contexto, reduzindo-o a pretensão resultado de anomalias existentes na criança ou em sua família” (p. 173). Desta forma, os laudos psicológicos apontam para os distúrbios que essas crianças possuem, para sua incapacidade, comprovada cientificamente.

Quanto às referidas práticas e o modelo de intervenção utilizada, bem como os instrumentos, Patto (1990) analisa e afirma que uma das formas a superar as explicações ideológicas arraigadas no contexto escolar seria por meio de reflexão crítica quanto aos direitos à cidadania e às relações de poder estabelecidas na sociedade capitalista, pois até então o que demonstra a análise da literatura no Brasil quanto ao processo de atuação e produção de conhecimento é o viés ideologizante e intervenções que não consideravam o contexto histórico-social em que os fenômenos escolares se desenvolvem.

Para a autora, guiado por este modelo médico, o profissional concederia explicações para o fracasso escolar como: problemas de aprendizagem e ajustamentos dos alunos à escola como dificuldades puramente orgânicas; características individuais e de personalidade, capacidade intelectual e habilidades; problemas afetivos; comportamentos inadequados; carências psicológicas e culturais; dificuldades de linguagem; desnutrição; despreparo para enfrentar as tarefas escolares; falta de apoio da família; desagregação familiar. Desta forma, o

regulamentação da profissão. (Filho, 2004, p. 116). Somente em agosto de 1962 quando a profissão foi regulamentada, o curso de Psicologia foi criado.

foco destas análises estaria centrado no aspecto psicológico no qual o olhar se volta para o diagnóstico dos problemas dos alunos e estes são considerados culpados²⁹.

Neste sentido, remetemo-nos à Teoria da Carência Cultural, importada dos Estados Unidos por volta da década de 1960, visto que esses elementos, conforme menciona Patto (1984), tentam explicar e justificar as razões do fracasso escolar naquele momento histórico-social. Assim, quando a referida autora descreve a Teoria da Carência Cultural é possível observar o desencadear de um fenômeno mantenedor da ideologia neoliberal que coloca a igualdade de oportunidades, mas que na realidade apresenta as desigualdades de condições. Precisamente nas décadas de sessenta e setenta, nos Estados Unidos, a questão da “carência” ou “privação” cultural foi um fenômeno muito debatido, através de relatos de pesquisa, artigos teóricos. Patto (1984) relata que o mito da igualdade de oportunidades foi extremamente abalado por movimentos que reivindicavam condições às minorias “marginalizadas” em detrimento à ideologia vigente.

Segundo a autora, o momento histórico foi propício para a ativação maciça da Psicologia Social, educacional e funcionalistas, nas universidades e nos centros de pesquisa. “Assim, o problema foi equacionado “cientificamente”, por uma ciência do social e do humano que encobriu aspectos sócio-políticos da questão com uma densa camada psicologizante” (Patto, 1984, p. 113).

Patto (1984, pp. 113-114) afirma que toda a produção teórica baseou-se em suposições que ao longo da história direcionaram as ações, a saber:

- 1) As minorias raciais estão à margem da sociedade porque não conseguem inserir-se de forma estável no mercado de trabalho;
- 2) para que esta inserção seja possível é preciso que atinjam um mínimo de escolaridade; [...]
- 3), portanto, para que esses cidadãos enfrentem, em condições de igualdade com os demais membros da sociedade, a competição supostamente aberta e igualitária pela ascensão social e pelo sucesso na vida, é preciso criar condições para que se escolarizem;
- 4) [...] por que as crianças e adolescentes provenientes desses grupos apresentam dificuldades de rendimento escolar?

Sob esta perspectiva, foram constatadas deficiências psicológicas, segundo a autora, atribuídas a algum tipo de carência ou privação psicológica correlacionada a uma privação alimentar. Além das explicações pautadas nesse modelo nutricional carente, Patto (1984, p. 116) menciona as explicações às dificuldades dessas crianças desfavorecidas, atribuídas às diferenças culturais sociais. Nesta linha, esses grupos carentes teriam uma cultura diferente da cultura da classe média, “[...] desconsiderada pela escola, pelos professores, pelas instituições

²⁹ Consideramos que esta seria a forma pela qual a psicologia, neste momento, compreendia o fracasso escolar, ou seja, antes de uma perspectiva pautada numa visão crítica, que aconteceu a partir da década de 1980.

policiais e judiciais”. Patto (1984, p. 116) afirma que por esse motivo é que “não conseguem usufruir da principal vantagem que a sociedade norte-americana oferece: a oportunidade para todos de mobilidade social ascendente”.

Para remediar essa disparidade cultural surgem os programas de “educação compensatória”, no intuito de suprir “[...] os elementos culturais ausentes nas crianças em idade pré-escolar e provenientes de lares pobres” (Patto, 1984, p. 116). De acordo com a autora, a solução do problema, segundo esta concepção, estaria em um processo de *aculturação*, pois somente assim poderia restaurar a igualdade de oportunidades naquela sociedade democrática.

Neste contexto sócio-cultural-econômico, Patto (1984) menciona que o trabalho do psicólogo seria:

Diagnosticar as supostas deficiências psicológicas do marginalizado. Uma vez feito este diagnóstico, o psicólogo procura, através de um trabalho solitário ou de equipe, direto ou de consultoria a profissionais da educação, os meios psicopedagógicos para promover a integração do marginalizado à chamada cultura de classe média, caminho único para a redenção, segundo os adeptos da teoria da marginalização cultural (Patto, 1984, p. 117).

Algum tempo se passou e Patto (1999) escreve uma obra em que analisa toda a história do fracasso escolar dentro de um contexto social, avaliando as contribuições para sua estabilidade. Segundo as análises da autora, o discurso oficial veiculado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos “resultou num quadro relevante para a caracterização do modo oficial de pensar as dificuldades de escolarização das crianças pobres” (Patto, 1999, p. 111), sinalizando a manutenção da forma de avaliar todo o processo de dificuldades escolares enfrentadas pelas crianças.

Segundo as análises da referida autora, a característica comum que imprime o caráter ideológico da Revista está na premissa de que: “[...] todos se movimentam nos limites do ideário liberal e invariavelmente partem da crença de que a universalização e a diversificação do ensino promovem a igualdade de oportunidades e são a garantia de um regime democrático” (Patto, 1999, p. 112).

Para Patto (1999), os assuntos referentes à evasão escolar e repetência aparecem com a intenção de sedimentar o ideário escolanovista na política educacional do país, justificando, esclarecendo e divulgando os pressupostos teóricos que a embasam, com o fim de estabelecer a relação entre a democratização, o nacionalismo e o desenvolvimento econômico do país. Resumindo, Patto (1999) afirma que esses pressupostos estavam diretamente intencionados a dirigir o sistema escolar brasileiro, sendo divulgadas pela Revista em 1972 as explicações sobre a desigualdade educacional identificada nos anos sessenta nos Estados Unidos.

A autora avalia a Teoria da Carência Cultural como o desencadear de um fenômeno mantenedor da ideologia neoliberal que intensifica a igualdade de oportunidades, entretanto a realidade está repleta de desigualdades de condições, o que, de certa forma, tem a contribuição da Psicologia ao utilizar instrumentos e testes para encaminhar as crianças com problemas, conforme menciona Machado (1997, p. 75): “Assim, passamos a produzir “crianças com distúrbios”, “crianças deficientes”, bem como os “profissionais competentes para avaliar”, que têm instrumentos para medir essas coisas. Produzimos esses sujeitos”.

Várias questões são consideradas, por Patto (1999), como fundamentais para uma análise como: o desempenho escolar das crianças, a contextualização destas dificuldades, a refutação de questões que envolvem a classe trabalhadora que é excluída da escola por simples “pré-conceito” de que não são capazes, atribuindo-lhes déficits e apontando a diferença cultural como algo intransponível e exorbitante³⁰. Consideramos que nessa forma de analisar as condições do contexto em que a dificuldade é produzida no aluno, a autora sai da instância do individual, do particular e busca, na esfera social, nas relações de classes, explicações para o fato de uma grande parcela de crianças de uma classe menos favorecida não se apropriar dos conhecimentos escolares³¹.

Diante do exposto, podemos concluir que, por volta da década de 1960 -1970, a história da psicologia sinaliza que as explicações dadas ao fracasso escolar se baseavam principalmente nesta perspectiva da Teoria da Carência Cultural, explicações que ainda se mantêm neste século XXI.

4. BREVES CONSIDERAÇÕES

Visto as atuações do psicólogo na história da Psicologia, observamos com clareza a influência dos pressupostos da Psicometria e da Medicina nos encaminhamentos do trabalho do Psicólogo ao longo da trajetória de desenvolvimento desta ciência. Construídas ao longo do tempo, essas proposições de atuação estão marcadas pela dicotomia sujeito-objeto, indivíduo-sociedade, mente-corpo, objetividade-subjetividade e assim por diante. Confirmando nossa ideia, Facci (2004, p. 99) defende que a psicologia educacional “foi produzida a partir de condições históricas determinadas”, levando em conta que:

³⁰ Consideramos que, ao levar em conta essas multideterminações, contribuimos para o fortalecimento de uma visão crítica da Psicologia Escolar, caminho a ser trilhado com muito afinho.

³¹ No capítulo II, discorreremos sobre essa ruptura ao deslocar o foco para os fatores internos à escola e não mais aos externos como desenvolvidos nesta perspectiva.

Partiu de uma visão organicista, com fundamentos na biologia; de uma visão clínica do trabalho no âmbito educacional, no sentido de diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem, e de uma visão psicométrica, que selecionava os mais “aptos”, depositando no aluno a culpa pelo “não aprender” (Facci, 2004, p. 99-100).

Diante dessas considerações, observamos que a lógica formal³² permeia a psicologia tradicional, identificada pelos procedimentos e encaminhamentos dados às questões, sejam escolares, ou de ordem emocional ou física.

Segundo Martins (2008), durante séculos as teorias têm defendido essa divisão entre lógica formal e lógica dialética, evidenciando uma forma dualista de olhar para os fenômenos. Desta forma, pautadas nesse modelo de atuação, a psicologia teve sua direção. Segundo a referida autora, as formulações epistemológicas da lógica formal conservam em seu significado como característica marcante, o fundamento do pensamento dedutivo, por meio do qual a realidade é apreendida pelo dado estático e parcial.

Lefebvre (1979, p. 134) defende que alguns elementos são fundamentais para a compreensão da lógica formal, assim deve-o fazer:

Situando-a em seus limites, como lógica do entendimento, da separação (e, antes de qualquer coisa, da separação momentânea entre a forma e o conteúdo); considerando-a, por conseguinte, no limite do pensamento, como uma verdade limitada, insuficiente, abstrata, relativa, mas com uma certa verdade.

Lefebvre (1979) menciona que de acordo com a concepção metafísica que se juntou com a lógica formal desde Aristóteles e os aristotélicos, os termos, conceitos e definições fazem parte do conhecimento completo e absoluto das coisas. O autor enfatiza que “[...] a definição deve visar à essência” (p. 140), pois segundo ele esse é um dos traços mais originais e profundos da lógica formal e completa que:

É uma lógica da essência, isto é, do ser determinado; supõe a existência de tipos, dos quais seja possível extrair, discernir a essência, por um lado; e, por outro, o fenômeno, o contingente, a aparência, o acidente. O mais essencial, afirma a lógica, é o mais geral. Tão-somente as características específicas e genéricas são essenciais (Lefebvre, 1979, p. 140).

Segundo Martins (2008), os princípios da lógica formal, como recursos metodológicos para a construção do conhecimento, alcançam seu apogeu a partir de século XVII com Francis Bacon (1561-1626) que “[...] defendeu uma proposição pioneira na experimentação como critério de cientificidade” (p. 54). A autora cita também René Descartes (1596-1650), o qual deu ênfase na razão e afirmou que o universo é constituído por

³² Gostaríamos de salientar que esta lógica está pautada no pressuposto de que o professor tem uma atuação focada no indivíduo, portanto não analisa o contexto, não leva em conta a totalidade, não vê as contradições. Assim, parte do princípio de que “ou é isto ou aquilo”, as pessoas não podem ser diferentes.

apenas duas substâncias, mente e matéria. Foi a partir de sua teoria que se instalam os dualismos na ciência, característicos do pensamento cartesiano.

Diante dessa realidade teórica, voltamos nosso olhar para a Psicologia e passamos, a partir de então, a refletir sobre a proposição até então apresentada e as novas perspectivas de atuação que foram se desenvolvendo ao logo dessa história, criando novas possibilidades e incrementando esse movimento de construção.

Diante dessas considerações e com vistas à base teórica defendida neste momento inicial da psicologia, concluimos, juntamente com Yazlle (1997), que essa psicologia se mostrou comprometida com o conservadorismo e o reprodutivismo social, mesmo que em alguns momentos aparentasse ter propostas mais avançadas.

Nesse sentido, Yazlle (1997) menciona que a partir da década de 1980 as teorias histórico-críticas passam a permear a pesquisa educacional no intuito de compreender os impasses que a educação estava enfrentando com relação à população atendida. Vislumbra-se assim, o reconhecimento de que as abordagens tecnicistas, descontextualizadas não seriam suficientes para dar conta da problemática em questão.

Yazlle (1997) considera que essa psicologia praticada até então vinha se caracterizando pela:

Psicologização das questões educacionais, originando práticas individualistas e ajustatórias com ênfase nos processos de aprendizagem e nos processos remediativos – modelo médico – como solução dos chamados problemas escolares (Yazlle, 1997, p. 35).

Podemos concluir, portanto, que essa psicologia estava sendo guiada por um modelo tradicional devido a alguns fatores³³, tais como:

1. Por não observar as contradições da sociedade capitalista, que tanto nos modelos de tendências pedagógicas propostos, como no encaminhamento das queixas escolares parecia estar comprometida com a classe trabalhadora, mas que na essência estava preocupada em manter a divisão de classes;
2. Pelas explicações medicalizantes, patologizantes das queixas escolares, colocando no indivíduo, no aspecto biológico, em muitas situações, a culpa por não aprender, não considerando as condições histórico-sociais que produzem o fracasso escolar;
3. Pela utilização de testes formais que não levavam em conta a diferença de acesso à cultura nas diferentes classes sociais.

³³ Outros fatores poderiam ser mencionados, mas neste momento consideramos que esses são bastante significativos.

A superação do psicologismo, contemplando os determinantes concretos, sociais e históricos das necessidades que envolvem as instituições educacionais, passou a ser desenvolvido a partir da década de 1980, momento em que, segundo Yazlle (1997), houve uma grande movimentação do Sindicato dos Psicólogos do Estado de São Paulo e do Conselho Regional de Psicologia, promovendo entre os profissionais encontros e debates sobre as formas de atuação do profissional em diversos contextos, mas principalmente no contexto escolar³⁴.

A autora analisa que os conteúdos oferecidos a um número considerável de alunos ainda se apresenta de forma banalizada e acrítica consequenciando uma atuação profissional que se destina a reproduzir “[...] a superficialidade, a inconsistência e o descompromisso com a concretude social” (Yazlle, 1997, p. 37). Para uma efetiva mudança, Yazlle (1997) afirma que os cursos superiores precisam reavaliar sua posição em termos de produção acadêmica, oferecendo condições ao aluno para a aquisição consistente de conteúdos humanísticos, assim como o conhecimento psicológico sistematizado cientificamente.

Em consonância com Yazlle (1997), encontramos Facci (2004) na defesa de que não é suficiente que o saber seja elaborado, mas que seja apropriado pelos membros da sociedade. Assim, a transmissão do conhecimento precisa ser sistematizada e organizada para que seja acessível ao aluno. Facci (2004)³⁵ afirma que neste sentido, o alvo principal deve ser a apropriação do conhecimento científico de forma sistematizada, cabendo ao professor mediar todo esse processo, contribuindo para a apropriação do mundo externo e desenvolvendo as Funções Psicológicas Superiores - FPS dos alunos.

Ao considerar os aspectos de influência da Psicometria, da Medicina e da Educação para a história da Psicologia Escolar, observamos a manutenção desta até os dias atuais. A Psicometria com sua perspectiva de avaliação aos distúrbios de aprendizagem, a Medicina com seu diagnóstico e medicalização e a Educação com suas propostas metodológicas que direcionam sua ação para os pressupostos escolanovistas, quando não, construtivistas.

Concluimos que, embora haja uma reflexão questionadora quanto ao referencial apresentado, partimos do pressuposto de que o objetivo desta apresentação se assenta na perspectiva de que a Psicologia, enquanto ciência do conhecimento passou ao longo do tempo por várias mudanças e esteve inclusa num movimento de transformação e superação, considerada por nós como perfeitamente compreensível e necessária. Consideramos que todo esse corpo teórico e sua construção contribuíram para a formulação de novas perspectivas.

³⁴ Sinalizamos esse movimento como um indicio das mudanças que estavam por vir logo em seguida.

³⁵ No capítulo III veremos esse assunto mais detalhadamente.

Dessa forma, defendemos a importância e a contribuição desse movimento para a construção de uma Psicologia enriquecida com ‘novos olhares’. Assim, passamos, a partir de então, a discorrer sobre uma nova etapa e seu desenrolar.

II – A CAMINHO DE UMA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL CRÍTICA (A PARTIR DE 1970)

Neste capítulo daremos continuidade à história da psicologia, tendo como foco o movimento das mudanças ocorridas na psicologia escolar e educacional, caracterizando um movimento que marca a reestruturação das ideias que até então estavam muito ligadas a uma psicologia nos moldes tradicionais, conforme discutida no capítulo anterior. Apresentamos a partir de então, por meio de alguns autores, uma proposta de superação do referido modelo, bem como os pressupostos que norteiam essa nova proposta. Situações que exemplificam bem esta proposta, assim como a forma de atuação do profissional são apresentadas ao longo deste primeiro item, no sentido de inteirar o leitor sobre as diferenças com relação à proposta anteriormente apresentada.

1. A TRANSIÇÃO: COM VISTAS A UMA FORMA CRÍTICA DE ATUAÇÃO

Ao retomar algumas questões mencionadas no capítulo I, relembramos, juntamente com Maluf (1994, p. 160), que até a década de 1970 a “Psicologia Educacional desequilibrou-se na busca dos dados da natureza. Até esta fase, acreditaram-se excessivamente nos determinismos hereditários e no caráter decisório das cargas genéticas”, resultando em pesquisas de caráter reducionista, visto que tinham tarefas unívocas e fechadas.

Observamos também, que o uso abundante e indiscriminado dos testes psicológico, gerou posturas “preditivas” que, para Maluf (1994), foram desmentidas pelas análises mais abrangentes dos determinantes do comportamento.

Assim, a Psicologia Educacional evolui na direção de uma crescente valorização das pesquisas em condições habituais de vida, do uso de tarefas abertas em oposição a tarefas fechadas. As diferenças de comportamento observadas – particularmente em situações de ensino e de aprendizagem – tendem a ser explicadas pelas interações sujeito/ambiente, e não só por diferenças individuais (Maluf, 1994, p. 161).

Na busca pela mudança, surge um crescente movimento de reflexão e crítica, na metade da década de 1970, que, segundo Maluf (2006), intenta o objetivo de compreender “[...] os determinantes históricos e sociais da formação e da atuação do psicólogo escolar” (p. 135). De acordo com a autora, Witter e colaboradores no texto “Atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil: perspectivas através de textos” (1980 – 1992), publicado em 1992,

pesquisaram sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil e foi “[...] evidenciado que um grande número de publicações se limitava a estudar aspectos clínicos e psicométricos da atividade dos psicólogos, sobretudo junto às escolas de primeiro grau e em consultórios” (p. 135). Quanto à referida forma de atuação, Maluf (2006) analisa alguns elementos:

Na análise dos autores, essa atuação aparecia, em geral, como descontextualizada e não-crítica, reproduzindo-se tanto nas classes especiais de escolas da rede regular de ensino, quanto em pré-escolas, em instituições voltadas para o atendimento de crianças portadoras de deficiências e em instituições de reabilitação, de modo geral. Verificaram-se também, nos textos analisados, várias formas de insatisfação a respeito desse tipo de atuação predominante, bem como a respeito da formação que os cursos de Psicologia ofereciam ao futuro profissional. Percebia-se que nos estágios em psicologia escolar os estudantes eram colocados em situação de reproduzir as práticas limitadoras já criticadas em nível teórico na literatura internacional, bem como na literatura nacional: a intervenção clínica remediativa e as avaliações psicométricas descontextualizadas. (Maluf, 2006, p. 136).

A busca para outra forma de atuação se mantém, o que para a autora se evidencia em alguns profissionais ao inserir em suas práticas o enfoque preventivo buscando superar a atuação remediativa. Entretanto, ainda não parecia “[...] ser suficiente para ultrapassar a adoção do modelo clínico na prática do psicólogo escolar, com a carga de patologização dos fenômenos educacionais que tal modelo acarreta, sobretudo sobre os alunos provenientes das classes populares” (Maluf, 2006, p, 136).

Maluf (2006) identifica nas publicações dos últimos anos da década de 1980 e os primeiros anos da década de 1990, o questionamento quanto à universalidade das teorias psicológicas, as técnicas de avaliação, as relações entre a psicologia e a sociedade e a “[...] proposta de novas formas de estágio para a formação do psicólogo escolar” (Maluf, 2006, p. 136).

Na literatura recente, Maluf (2006) menciona ter encontrado escritos com expressões da comunidade acadêmica que evidenciam duas grandes vertentes quanto ao pensamento referente à psicologia e aos psicólogos escolares: “[...] a primeira vertente seria daqueles profissionais que “mantém o discurso que reforça a crítica” e a segunda vertente seria os profissionais que “relatam novas experiências e testam novas formas de atuação” (p. 136).

A referida autora deixa explícito que sua defesa está em: “a Psicologia Escolar no Brasil está entrando em uma nova fase, na qual se multiplicam ações afirmativas, que dão respostas a vigorosas e pertinentes críticas formuladas, sobretudo na década de 1980” (Maluf, 2006, p. 137).

Esses fatos também ficam claros quando Meira (2000) relata que foi no período do final da década de 1970 e início dos anos de 1980, que se iniciaram as discussões sobre os

caminhos e descaminhos da Psicologia Escolar, marcando o fato com a publicação, em 1984, do livro *Psicologia e Ideologia – uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de Maria Helena de Souza Patto. Assim, as discussões se abriram no sentido de ter uma crítica mais profunda sobre a inadequação da atuação do psicólogo na escola. Patto se tornou uma referência para todos os profissionais que buscavam um novo sentido e uma nova perspectiva de atuação, colocando-se a serviço de um processo efetivo de democratização educacional e social. É neste momento histórico que surge uma visão crítica de Psicologia e se percebeu não ser mais possível ignorar a importância e o compromisso da Psicologia em efetivar uma ruptura com os interesses das classes dominantes e construir novos pressupostos gerais para a área.

Nestes momentos de análise, Patto (1984) alerta para tendência de a Psicologia estar enfatizando a adaptação dos indivíduos à escola e à sociedade, colocando-se a serviço da manutenção da sociedade capitalista, contribuindo para a conservação da estrutura tradicional da escola, bem como para a ordem social estabelecida. Para Patto (1990), uma das formas a superar as explicações ideológicas arraigadas no contexto escolar seria por meio de reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas, os direitos à cidadania e as relações de poder estabelecidas na sociedade capitalista, pois até então o que demonstra a análise da literatura no Brasil quanto ao processo de atuação e produção de conhecimento é o viés ideologizante e intervenções que não consideravam o contexto histórico-social em que os fenômenos escolares estavam se desenvolvendo.

Maluf (2006) defende que essa nova forma de olhar da psicologia escolar não possui um paradigma unificado e, como a característica de sua forma é multifacetada, pode ser mais reconhecida pela atuação dos profissionais do que pelo seu discurso. Por meio desse discurso da crítica foi possível reconhecer os equívocos nas práticas anteriores, reconhecidamente permeadas pela inapropriação à realidade social.

Segundo a referida autora, os ensinamentos equivocados dessas práticas geraram ações que abusaram da Psicometria, diagnósticos e prognósticos mal fundamentados, transformando os indivíduos em problemas. A autora afirma ainda que:

Nessas práticas, fenômenos psicológicos dinâmicos e complexos foram coisificados e tratados à revelia dos contextos socioculturais que os produziram. Há indicações de que é ainda esse ensino e essa prática que predominam quando se trata de caracterizar a área da formação e da atuação do psicólogo escolar no Brasil (Maluf, 2006, p. 137).

Considerando esses aspectos limitantes, Maluf (2006) propõe dirigir-nos a atenção para essa nova Psicologia Escolar, que se faz presente mais na prática do que no discurso.

Para tanto, a autora cita quais ações estariam inclusas nessa forma de atuar no contexto escolar:

Eles atuam na elaboração de políticas educacionais, na instituição escolar, no planejamento e avaliação de programas de ensino, na capacitação de docentes, nas relações da escola com as famílias e comunidade, no enfrentamento dos problemas de aprendizagem e de ensino, no atendimento educacional a portadores de necessidades especiais, na supervisão de estágios em cursos de Psicologia, em postos de saúde, em consultórios particulares, na docência no ensino superior (Maluf, 2006, p. 138).

Ainda sobre a atuação do psicólogo nesta perspectiva, Guzzo (1996, p. 83) afirma que “o psicólogo escolar típico é aquele que acompanha a criança e o professor no seu principal ambiente, ou seja, a escola, ou aquele que orienta, discute e planeja ações para professores ou outros agentes educacionais de dentro de uma Secretaria de Educação”.

De acordo com Maluf (2006), esses profissionais se servem de um conhecimento interdisciplinar, pois inclui noções da influência da Psicologia na Educação, assim como noções das ciências educacionais com as devidas definições do processo educacional. Dessa forma, esses profissionais desenvolvem ações com “[...] maior adequação às necessidades da realidade social brasileira” (Maluf, 2006, p. 138).

Maluf (1994) defende que reconhecer a interação entre os dados da natureza e os dados da cultura é fundamental para uma análise do objeto de estudo da psicologia, possibilitando compreender as diferenças do comportamento por meio das relações com seu meio social. “Para o Psicólogo que atua em meios educacionais, é fundamental compreender que os problemas individuais não podem ser tratados sem serem antes colocados em seu contexto social” (Maluf, 1994, p. 194).

De acordo com Maluf (1994), a história da psicologia mostra que o seu desenvolvimento se deu de uma prática com a atenção do psicólogo centrada na criança de forma individual e específica, considerando-a como portadora dos problemas de aprendizagem. Nessa nova perspectiva de atuação, essa atenção se direciona também para a escola e as condições de ensino em que a criança está inserida. Assim, a autora afirma que:

Estão surgindo novas formas de atuação, em que o psicólogo ajuda a escola e os docentes a melhor atingir seus objetivos, na medida em que lhes oferece um conhecimento psicológico útil, que leva em conta a heterogeneidade das significações culturais (Maluf, 1994, p. 194).

Segundo Maluf (1994), com o questionamento das bases epistemológicas da Psicologia houve um redirecionamento e uma reconceitualização do profissional nos meios escolares. Essas mudanças contribuíram para o profissional levar em consideração os contextos mais amplos em que os fenômenos escolares ocorrem, “[...] que integra postura

científica e atividade prática, e para quem relevância social é conciliável com interesse teórico, que está equipado para promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir dos conhecimentos da ciência psicológica” (p. 178).

Ainda sobre a tarefa do Psicólogo e sua forma de intervenção, Maluf (1994, p. 182) afirma que esta consiste em:

Promover a melhor das práticas pedagógicas através do conhecimento do ser humano que ele pode produzir, numa perspectiva de interdisciplinaridade aprofundando a compreensão do desenvolvimento, da aprendizagem e do ensino, visto em suas relações recíprocas, e por isso mesmo em parceria com o educador.

Segundo Maluf (1994), as mudanças que vêm ocorrendo ao longo dos últimos dez anos (entre 1984-1994) demonstram a intenção da psicologia voltada mais para uma “[...] visão crítica, contextualizada e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa” (p. 194). Para a autora, essa nova perspectiva vem sendo observada nas reformulações de cursos de psicologia, bem como na prática dos profissionais. Desta forma, observa-se que novas práticas de atuação do psicólogo estão se delineando,

[...] fundamentadas em esquemas conceituais mais abrangentes, social e historicamente. É a identidade do psicólogo como profissional, que contribui para a realização dos fins da educação, que está em questão. Acreditamos que uma nova identidade está surgindo. Um psicólogo da educação mais lúcido a respeito das possibilidades e limites de sua ciência, que não ignora que nenhuma ciência humana aplicada pode desconsiderar o contexto filosófico-político no qual está inserida (Maluf, 1994, p. 195).

Concordando com as defesas de Maluf (1994), encontramos Checchia e Souza (2003) que seguem nesta direção reflexiva e afirmam que:

[...] é importante destacar que, na análise crítica que sustenta a reflexão teórica em Psicologia Escolar, o contexto é entendido de maneira diferente da concepção clínica. Não é a análise psicológica que passa incluir o contexto social, mas passa, sim, a considerar que o contexto histórico, social e institucional em que a escola é produzida precede e inclui a análise psicológica dos processos e relações institucionais escolares que produzem o fracasso ou o sucesso escolar. Ou seja, a dimensão social e histórica inclui a dimensão psicológica, e não o contrário (Checchia e Souza, 2003, pp. 119-120).

Visto desta forma os aspectos que compõem a atuação em uma psicologia crítica, consideramos que a intervenção é a forma em que o profissional deixa claro e explícito o seu entendimento sobre o fenômeno a ser estudado.

Nesse encaminhamento, suscitamos a seguir a discussão acerca da medicalização na escola, queixas escolares, fracasso escolar e processos de avaliação, por considerar de fundamental importância para a compreensão das possíveis ações que um profissional de psicologia engajado em uma postura mais crítica teria na sua forma de atuação.

2. A PATOLOGIZAÇÃO NA ESCOLA

Moyses e Collares (1997) avaliam que o entendimento sobre o fracasso escolar deve direcionar a um problema de ordem institucional, político e pedagógico, no entanto, o que presenciamos é um processo de medicalização em que o problema “[...] é transformado em problema de causa e solução no campo da saúde, localizado na criança, inerente a ela” (p. 147).

Conforme mencionamos no Capítulo I, a medicalização na escola, a patologização dos problemas escolares vem sendo recorrentemente presente nos meios educacionais. Neste sentido, o processo ensino-aprendizagem é reduzido apenas à aprendizagem e reflete a concepção que:

Perante uma criança com mau rendimento escolar, o olhar será localizado em quem não aprende, pois o problema só pode ter essa localização. Desvia-se, assim, a discussão para o plano individual, o fracasso escolar passa a ser decorrente de problemas da criança e não da estrutura política do país, da estrutura política e pedagógica da instituição escola (Moysés e Collares, 1997, p. 147).

Para dar o devido destaque a essa ideia Moysés e Collares (1997, p. 147) afirmam que:

Isenta-se de responsabilidades o sistema sociopolítico, a instituição escola. O problema e as possibilidades de solução deslocam-se para a criança. Em outras palavras, a criança que não aprende na escola é vista como culpada pelo fracasso da instituição escolar.

Sob esse prisma, os índices de evasão e repetência são doenças que impedem as crianças de aprender, como se fosse característica biológica inata da criança. Além disso, Moysés e Collares (1996) mencionam a existência de preconceitos no sistema educacional³⁶, mitos, automatismo, pragmatismo, juízos prévios sobre o aluno e sua família, diagnósticos que são realizados pelas professoras, que dificultam a transformação do sistema escolar. Assim, a escola enquanto instituição inserida nesse meio social, integrante de um sistema sociopolítico concreto, “[...] apresenta-se como *vítima de uma clientela inadequada*” (Moysés e Collares, 1996, p. 27).

Abrimos aqui um parêntese para mencionar Rocha (2000), que faz uma análise na direção em que essa escola pautada na lógica capitalista, demanda a formação de sujeitos solidários e situados em seu viés sociopolítico e cultural. Nesta direção, a autora afirma que

³⁶ As autoras mencionam problemas de saúde, questões de higiene, desnutrição, disfunções neurológicas, deficiência mental, a falta às aulas, crianças sem família como exemplos de preconceito levantados nas explicações dos profissionais para justificar as dificuldades de aprendizagem. Para aprofundar o assunto, recomendamos a leitura de Moysés e Collares (1996).

“isso significa que os sujeitos que o sistema prioriza formar devem ser, antes, produtivos e funcionais à sua lógica, e não disruptores, criativos” (Rocha, 2000, p. 193).

Voltando a Moysés e Collares (1996), encontramos sua defesa de que é bastante conhecido na história da humanidade o processo de transformar as questões sociais, que haviam se transformado em foco de conflito, em biológicas, resultando o chamado processo de biologização. “Nesse processo, sempre houve o respaldo de uma ciência de matriz positivista, cujos interesses coincidem com os de uma determinada classe social” (Moysés e Collares, 1996, p. 27).

Essa forma de biologizar as questões sociais, segundo Moysés e Collares (1996), isenta as responsabilidades do sistema social e, além disso, na escola, coloca como causas do fracasso as doenças das crianças. “Desta forma, desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação” (Moysés e Collares, 1996, p. 28).

A isto, temos chamado de medicalização do processo ensino-aprendizagem. Recentemente, por uma ampliação da variedade de profissionais de saúde envolvidos no processo (não apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo), temos usado a expressão *patologização do processo ensino-aprendizagem* (Moysés e Collares, 1996, p. 28).

Para Moysés e Collares (1996), a concepção de que ‘criança doente não aprende’ continua sendo o pensamento dominante na escola e na sociedade, desde a constituição da medicina enquanto ciência moderna.

As autoras analisam as instituições sociais sob a influência do capitalismo e do liberalismo³⁷, pois apresentam o início de uma nova ordem social. Transformações políticas e econômicas passaram a exigir novas formas de organizar a vida das pessoas e como pensar essa nova organização, assim, o conceito de família também é atingido e esta ganha uma nova forma para ser estruturada, agora, com característica moralista, com divisão de responsabilidades e da diluição destas, chegando ao que conhecemos atualmente. Moysés e Collares (1996) mencionam que, além disso, a organização do espaço físico também se torna uma necessidade, pois surgem novas cidades e com elas alguns “[...] problemas decorrentes dessa nova forma de morar” (p. 73).

De acordo com as autoras, quando a sociedade atribui as doenças à ignorância da população, as orientações se centram na figura da criança e encontram a solução: ensinar, considerando que este papel foi desenvolvido pela medicina com grande eficiência até nossos

³⁷ Para Moysés e Collares (1996) com a consolidação do capitalismo, a medicina cumpre o seu papel social de normatizar a vida das pessoas e de grupos sociais com muita intensidade e eficiência.

dias. Assim, o raciocínio se fecha: “[...] para ter saúde é preciso ter conhecimentos e para aprender é preciso ser sadio” e o reverso: “[...] a causa da doença é a ignorância e a causa de não aprender é a doença?” (Moysés e Collares, 1996, p. 74). Como podemos observar, concepções higienistas são retomadas nestes casos.

Sob este enfoque da medicalização, “os problemas da vida” foram transformados em doenças e distúrbios como: “distúrbios de comportamento”, “distúrbios de aprendizagem”, “doença do pânico” (Moysés e Collares, 1996, p. 75) e outras. De acordo com as autoras, “[...] o que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual” (Moysés e Collares, 1996, p. 75) e ainda ressaltam que:

[...] esta concepção não é privilégio dos profissionais de educação e muito menos oriunda deles. Trata-se de uma forma dominante de se pensar saúde na própria ciência médica, em corrente que se pretende neutra e objetiva, portanto científica, e que se vincula à filosofia positiva (Moysés e Collares, 1996, p. 76).

Entretanto, as autoras afirmam que problemas psicológicos podem comprometer a aprendizagem e, nesse caso, o tratamento com o psicólogo auxiliaria essa criança a lidar com as questões referentes à sua vida, o seu sofrimento e não tão somente porque não aprende. Na maioria dos casos, se atribui desajustes emocionais às crianças da periferia, visto que vivem num ambiente diferente, com valores diferentes, onde é constantemente agredida pela vida e precisa se defender para sobreviver. “A criança tem que ser forte. Que, agredida, dela se diz que é agressiva” (Moysés e Collares, 1996, p. 142).

Moysés e Collares (1996) levantam algumas questões para reflexão e análise na tentativa de desvendar o que acontece dentro dos muros escolares:

Poderia a escola ser o oásis para essas crianças? Se a escola é um ambiente saudável, como se pretende, por que é exatamente aí que as crianças não aprendem? O que acontece nestas três ou quatro horas, se a mesma criança aprende na rua, o local do perigo e da perdição? (p. 149).

As questões que se referem à saúde são muito fortes e apareci até mesmo na fala das crianças. Exemplo da realidade escolar é apresentado pelas autoras quando mencionam a situação de uma criança de sete anos que ao desenhar sua escola, diz: “Na minha escola, todo mundo fica doente”. (Moysés e Collares, 1996, p. 150).

Ao avaliar as condições educacionais nesta sociedade capitalista, Rocha (2000) analisa que as instituições de formação são funcionais ao sistema, o que consequencia a produção e reprodução da sua lógica e ainda afirma que: “no sistema escolar, as tradições e os rituais que se atualizam em seu cotidiano acabam muitas vezes sendo mais eficazes do que os recursos de que dispõe a tecnologia moderna” (Rocha, 2000, p. 197).

Diante do exposto por Rocha (2000), consideramos que ao deixar de lado as relações sociais estabelecidas na sociedade capitalista, não teríamos condições para avaliar as implicações e influências dessa lógica no contexto escolar e educacional, assim como na compreensão das problemáticas ligadas ao fracasso escolar ou mesmo as condições históricas que levam a patologização na escola.

Machado (2010) sinaliza para a situação em que o psicólogo não se dispõe a diagnosticar as crianças com problemas de aprendizagem e intensificar a culpa de que o problema está nela, ou em questões biológicas, produzindo assim, outros efeitos, como por exemplo:

[...] agir nas relações estabelecidas na escola, trabalhar com as representações dos professores e somar, com os saberes da psicologia, no levantamento de hipóteses em relação à produção das dificuldades de leitura e escrita e das questões atitudinais pode ampliar o campo de análise e, portanto, as possibilidades de intervenção em relação aos problemas presentes no processo de escolarização (Machado, 2010, p. 29).

Para os casos específicos de dislexia, a autora sugere romper com a generalização de que essa criança tem dislexia, assim o psicólogo deve buscar quais as outras formas de funcionamento que estão inclusos neste processo, como:

O que ele sabe? O que faz? Que não faz? Como faz as tarefas pedidas? O que já foi proposto como percurso pedagógico? Quem já trabalhou com essa criança? O que se aprendeu com essas tentativas? Como esses aprendizados mudaram as estratégias? Quais maneiras de afirmar as necessidades diferenciadas foram feitas? E os colegas, reagem como? Que hipóteses o professor tem? Quais as ações possíveis para que ele aprenda nessa escola? (Machado, 2010, p. 29).

Para tanto, o profissional precisa ter um guia para direcionar seu trabalho, que segundo a autora, pode ser criado em conjunto, psicólogo e educador. Assim, afirma que:

Aprendemos com o grande número de crianças e jovens que têm recebido o diagnóstico de dislexia, hiperatividade, déficit de atenção e outros que existem muitas formas de agir e aprender que não cabem naquilo que está instituído. Aprendemos que o que essas crianças e jovens precisam é de investimento para que as escolas se tornem um espaço que permita que os professores inventem formas, com tempo e proposta. Não caber no instituído não é estranho, assim mesmo é que as coisas vão se dando. O instituído é apenas um pedaço da vida (Machado, 2010, p. 29).

Para Machado (2010), algumas pessoas foram diagnosticadas como disléxicas no período escolar, mas hoje são bons profissionais. Outros se convenceram de que não tinham condições de aprender as coisas da escola e comumente relatam situações de vergonha e constrangimento ocorridas ao longo da infância. Neste sentido, Machado (2010) levanta sua análise na defesa de que:

As crianças que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita se esforçam. Se não fazem as coisas pedidas não é por falta de vontade, não é por falta de alguma coisa, é por um excesso de situações que produzem constrangimento e que fazem com que essas crianças insistam, muitas vezes, em não ocupar novamente o lugar de quem não sabe. Para a maioria delas não é preguiça, não é porque gostam de futebol e de brincar. É porque estudar se tornou demasiado sofrido (Machado, 2010, p. 28).

A dinâmica de funcionamento que prioriza e atribui o defeito, a falha no cérebro ou na personalidade da pessoa, busca a defesa de que a responsabilidade do problema é do indivíduo, o que para Machado (2010) resulta em deixar de lado a perspectiva de que o funcionamento é que não está condizente com o que se espera. “Como se as oportunidades fossem as mesmas, como se as instituições fossem as ideais” (p. 28).

Para a autora, o funcionamento que culpabiliza o indivíduo reverte a solução para um sistema de controle que envolve a medicalização, assim, o que temos é a inversão de situações que deveriam ser avaliadas no social, mas que são direcionadas e atribuídas a questões médicas. Desta forma, a artimanha do controle “[...] produz a sensação de existirem problemas intrínsecos e pessoais. Talvez por isso tantas crianças nos relatem sensações de incompetência e doença” (Machado, 2010, p. 28).

Neste sentido, a psicologia poderia fazer alguma coisa? Machado (2010) explica que em sua formação, os profissionais da psicologia aprenderam que se as crianças têm problemas, precisam ser sanados por especialistas. Esses problemas em nada teriam relação com a educação e saúde, incluindo o funcionamento das escolas e as práticas psicológicas. Assim, Machado (2010) conclui que retirando toda a contribuição e responsabilidade dos segmentos sociais, resta apenas colocar a responsabilidade no indivíduo, e neste caso, a criança. “O preço, quem paga, são as crianças, que primeiro precisam passar por situações constrangedoras, depois, devem se tornar pessoas com alguma doença/deficiência, para então poderem, em algumas histórias, ser ouvidas e aprender” (Machado, 2010, p. 28).

Diante do exposto, avaliamos que a medicalização inclusa no contexto escolar é uma dura realidade, e que por vezes se justificam o seu uso pelas dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem.

3. EM BUSCA DA SUPERAÇÃO DE UMA VISÃO INDIVIDUALIZANTE E NATURALIZANTE DAS QUEIXAS ESCOLARES

A partir de então, passamos a discorrer sobre os elementos e aspectos que compõem um modelo de intervenção coerente com a perspectiva crítica de psicologia escolar, em relação, mais especificamente, na compreensão e atuação referente à produção da queixa escolar. Discorreremos e exemplificamos com alguns autores que contribuíram para a superação do modelo estigmatizante, conforme já mencionado, assim como as formas de atuação defendidas. Ressaltamos ainda, que muitos outros autores poderiam ser citados, no entanto nos propomos a um recorte, visto a impossibilidade de mencionar todos num espaço tão curto de análise.

Ao se referir às queixas escolares, Proença (2002) afirma que em sua grande maioria, essas vêm carregadas de afirmações que indicam a culpa às crianças, como por exemplo, “São elas que trocam letras, não aprendem, brigam com os colegas, desobedecem às regras estabelecidas, são nervosas ou choram muito, não sabem se defender ou se defendem até demais” (Proença, 2002, p 183).

Para a autora, essas queixas indicam a dificuldade que o educador tem em ensinar a criança, visto que não consegue lidar com as questões relacionadas à pedagogia do ensinar, dado confirmado com os índices de repetência, o que resulta em “[...] criança desinteressada, distraída, agressiva” (Proença, 2002, p. 183).

Considerando essas dificuldades por parte do educador, mencionamos Machado (2010) com algumas de suas experiências, a fim de exemplificar como a Psicologia pode superar atuação profissional pautada numa visão tradicional, contribuindo para o melhor aprendizado das crianças. Assim, a referida autora propõe uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas por crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita. Considerando que muitas capacidades para aprender são reconhecidas nestas crianças por pais e educadores, Machado (2010) levanta a questão: como a escola e a psicologia se inserem nessa produção?

A autora parte do pressuposto de que as relações e as experiências que as pessoas vivenciam vão se produzindo e mais tarde passam a fazer parte da constituição do sujeito. Na medida em que as práticas mudam, as produções subjetivas também mudam. Nesse sentido, concordamos com Machado (2010), quando afirma que os sintomas podem ser produzidos pelos sujeitos, ou seja, “estamos produzindo sujeitos que nos mostram que se tornou necessário, em nossa sociedade, ser doente” (p. 24) e aí o perigo de intensificar a produção

dos sintomas focalizando a intervenção neles, ao invés de agir “naquilo que o fez ser dessa forma (a forma doente)” (p. 24).

Machado (2010) menciona alguns projetos desenvolvidos na educação de São Paulo como: a Progressão Continuada, o Projeto de Intensificação de Ciclo (PIC), as Classes de Aceleração, que associados à naturalização das questões acabam intensificando a ideia de que as crianças são inteligentes, mas não aprendem as coisas da escola. Para a autora, esses projetos não intervêm na produção do fracasso escolar, apenas aliviam os sintomas, levando-a a afirmar que:

A maioria das crianças com problemas de aprendizagem na leitura e na escrita é efeito do que ocorre na relação entre o funcionamento dessas crianças (as formas de aprender) e o que é oferecido a elas: problemas de ensino que interferem na aprendizagem (Machado, 2010, p. 25).

Machado (2010, p. 26) argumenta que algumas crianças que apresentam dificuldades na leitura e escrita,

[...] revelam, em sua maioria, um funcionamento das escolas nas quais as diferenças se tornam desigualdades. Podemos dizer que existem crianças que apresentaram dificuldades desde o início de sua escolarização, podemos dizer que muitas delas foram apresentando suas dificuldades conforme as necessidades não foram sendo sanadas.

Machado (2010) comenta que muitas crianças nesta condição recebem o diagnóstico de dislexia e passam a ser tratadas em função deste problema, ou seja, as hipóteses de preguiça, falta de vontade, falta de esforço, falta de motivação são deixados de lado, porque agora essas crianças estão precisando de ajuda e justifica mudar a estratégia de ensino em virtude do problema que elas enfrentam. “É um alívio quando param de ser tratadas como pessoas preguiçosas e com atitudes inadequadas”! (Machado, 2010, p. 26).

Entretanto, corre-se o risco de um golpe para a criança que recebe tal diagnóstico, pois, segundo Machado (2010), podem desenvolver a sensação de que não há condições de aprender se não tiver a ajuda de um profissional especializado ou se não fizer um tratamento.

Neste sentido, Machado (2010, p. 26) menciona que ao utilizar uma forma estratégica na condução do processo, o professor pode conseguir sucesso:

Mas com ou sem diagnóstico, quando essas crianças das quais falamos passam a ter tempos e espaços para aprender, com aulas diferenciadas, estratégias que retomem o processo de ensino e aprendizagem, tempo para pensar e tempo para exercitar, elas aprendem.

O dilema da educação em como trabalhar com crianças de dificuldades tão diferentes umas das outras, também permeia as escolas que oferecem boas condições de trabalho. Algumas escolas, segundo Machado (2010), têm criado alternativas de assessoria pedagógica aos alunos, períodos extras, avaliação dos conteúdos finais, entretanto, algumas escolas ainda

estão na defesa de que o problema do aluno é um problema individual, visto todas as coisas boas que a escola oferece. Essa postura nos revela “[...] o funcionamento segregador presente em nossa sociedade” (Machado, 2010, p. 27).

Sob este olhar de intervenção crítica, Machado e Souza (1997) analisam que conforme as práticas desenvolvidas, a cristalização dos personagens na escola se concretiza como, por exemplo, o aluno especial, o aluno problema, o aluno que não aprende, o aluno repetente, enfim, os rótulos que são impostos aos alunos e que os acompanham vida a fora.

As autoras defendem que a intervenção com um enfoque crítico questiona a culpa imposta ao aluno pelo fracasso e direciona sua análise para as questões mais amplas, incluindo a qualidade do ensino e os preconceitos e estereótipos existentes no contexto escolar com relação às crianças pobres. Para as autoras, se assim não for, estaremos contribuindo para a exclusão de crianças, adolescentes e adultos do universo escolar. “O destino desse aluno é variado: ser aluno repetente (muitas vezes em classes de repetentes ou classe dos lentos), ser aluno especial (encaminhado por psicólogos para a classe especial), ou então parar de estudar (parar de ser aluno)” (Machado e Souza, 1997, p. 37).

Machado e Souza (1997) citam que as práticas que objetivaram esses “alunos-problema” estão entre “[...] psicólogos fazendo avaliações diagnósticas para encaminhamento, professores entendendo os problemas das crianças como algo individual ou familiar, a exigência de um laudo psicológico para a criança estar na classe especial” (p. 37).

Pautadas na teoria de Michel Foucault, Machado e Souza (1997) defendem que as objetivações e subjetivações são produzidas nas relações e nas práticas no contexto escolar, portanto são nessas relações e práticas que devem focar os questionamentos como, por exemplo, “[...] como as relações de aprendizagem e as relações diagnósticas fabricam esses alunos?” (p. 37), ao invés de: por que os alunos não aprendem? Ou ainda, por que a escola produz esses alunos? O processo tendencioso é naturalizar aquilo que foi criado, ou seja, produzem-se alunos especiais e produzem-se professores que entendem esses alunos como natural, considerando que por sua condição natural seja mais lento, devendo ser tratado individualmente. Esse professor provavelmente irá desenvolver práticas em que acredita serem evidentes e naturais para esse tipo de aluno.

Machado e Souza (1997) definem naturalizar como: “É pensar que o que acontece é decorrente da natureza mesma das coisas e não da história. Aprisiona-se assim a diferença”. As autoras argumentam que os efeitos dessa naturalização aparecem nas práticas dos professores que, levando em conta que seu aluno não aprende porque ‘ele é assim mesmo’, não terão muito que fazer. A lógica desse pensamento envolve: se a criança não aprende é

porque existe falha no aprender em si mesma, entretanto, dessa forma, exclui-se a possibilidade de análise das relações. “As relações ficam estagnadas” (Machado e Souza, 1997, p. 38).

De acordo com esta concepção de análise pautada somente na criança, produz-se também um tipo de prática que gera exclusão dessa criança dentro da escola. Machado e Souza (1997) exemplificam uma prática de exclusão, relatando sua experiência em uma escola pública onde desenvolveram um trabalho de intervenção com as crianças e professoras. Relatam que lhes chamaram a atenção crianças que não pareciam ter algum problema de deficiência frequentando essa sala, além de que, os encaminhamentos eram feitos de modo aleatório e também o fato das crianças não se interessarem em saber por que estavam frequentando essa classe, o que seria um indício de uma relação cristalizada já estabelecida.

Segundo Machado e Souza (1997), encontrar professores ávidos a ensinar e com intenções de ajudar as crianças que têm dificuldades é uma realidade constante nas escolas. No entanto, alguns se utilizam de práticas que acabam potencializando as diferenças e estas passam a ser encaradas pelos alunos como um aspecto negativo, portanto qualitativamente inferior. Algumas dessas práticas podem ser: colocar as crianças que têm dificuldades em aprender a ler e escrever numa fileira de carteiras; formar uma classe de alunos lentos. As autoras avaliam que essas práticas podem consequenciar efeitos:

É comum a criança que está indo bem na escola, que está aprendendo, sentir que aquele que não aprende não tem nada a ver com ela. É comum a criança encaminhada para a classe especial encarar o problema que motivou o seu encaminhamento ser um problema apenas individual. Não é a “fileira dos alunos lentos” que é em si boa ou má, assim como não é “a classe especial”, ou, “o repetir”, que são em si bons ou maus. O problema é que certas práticas potencializam a diferença ser vivida como negação, como algo qualitativamente inferior (Machado e Souza, 1997, pp. 40-41).

“Às vezes nos preocupamos em demasia com o diagnóstico, como se ele fosse definir o que pode fazer bem ou mau para aquele ser, aquela relação. Ilusão...” (Machado e Souza, 1997, p. 41).

As autoras propõem uma análise mais intensa na busca da produção dessas cristalizações e chegam a concluir que:

[...] elas não são monopólio de uma certa relação professor-aluno, e nem das classes especiais. Essas cristalizações percorrem infinitas relações que constituem um campo de forças atravessado predominantemente pela política educacional. Se o sentido da força dominante desse campo de forças é o de estabelecer objetos e regras gerais, esse campo fica sedentarizado” (Machado e Souza, 1997, p. 42).

Neste sentido, as autoras defendem que “uma criança que consegue pensar e opinar sobre as coisas da sua vida consegue aprender a ler e a escrever” (p. 42). No entanto, como a

psicologia, enquanto área do saber contribui para essa aprendizagem de forma eficaz e adequada?

3.1 O ENCAMINHAMENTO DAS QUEIXAS ESCOLARES

Considerando que as queixas escolares são o foco das intervenções do psicólogo escolar, direcionamos este item apresentando algumas propostas discutidas por alguns autores quanto ao encaminhamento destas queixas.

De acordo com as premissas teóricas que atribuem o mau comportamento ao aluno, que busca causas psíquicas para o não-aprendizado e até atribui à família as causas do comportamento inadequado, visto sua inabilidade de afeto, o instrumento principal desenvolvido na prática do psicólogo seria, tradicionalmente, o psicodiagnóstico clínico que, segundo Machado e Souza (1997), seria feito em forma de:

Entrevistas com os pais ou responsáveis, sessões de ludodiagnóstico individuais ou em grupo, aplicação de testes de inteligência e projetivos que buscam incursionar pela subjetividade e nesse trajeto desvelar os aspectos inconscientes e cognitivos que justificariam um tratamento psicológico. Um dos objetivos das terapias está em libertar o indivíduo de suas dificuldades e resistências, diminuir a angústia em que se encontra para tornar-se alguém mais feliz, apropriar-se de seu desejo e dos limites desta realidade (p. 45).

Neste mesmo molde de atendimento psicológico, Freller (1997) faz uma reflexão sobre entrevistas que realizou em sua dissertação de mestrado e constatou que “(...) a grande maioria dos profissionais propõe o mesmo procedimento diagnóstico seguido pelo mesmo tratamento para todas as crianças que procuram atendimento psicológico, independentemente da queixa ou do agente de encaminhamento” (p. 63).

Freller (1997) afirma que este padrão de atendimento tem sido considerado inadequado e insatisfatório para pais, professores, crianças e até por profissionais que o praticam³⁸. A autora coletou dados em que os pais argumentam sobre a dificuldade de seguir o tratamento, considerando-o longo, oneroso, incompreensível e injustificável, pois muitas vezes o filho não apresenta problemas em casa, mas só na escola e, por esse motivo, não consideram necessário o processo.

Quanto às crianças, Freller (1997) descreve-as com sentimentos de discriminação e desvalorização demonstrados pelos colegas, familiares e professores por necessitarem desse tipo de atendimento.

³⁸ Neste sentido, encontramos evidências da construção do conhecimento e as mudanças ocorridas ao longo da história da psicologia, ao lembrar que essas práticas foram oficiais, em termo de atuação, antes dos anos 1970.

Frequentemente se dizem loucas, doentes ou burras e passam a agir como tal. Outras vezes dizem que são perseguidas pelas professoras, pois todas as crianças fazem bagunça, mas só elas são encaminhadas. Sentem-se injustiçadas e expressam seu descontentamento por ser o bode expiatório da classe (Freller, 1997, p. 64).

Sobre o trabalho dos psicólogos, Freller (1997) sinaliza que estes enfrentam os índices de desistência ao longo do processo, no entanto precisam dar conta dos atendimentos e das longas filas de espera. “Expressam muitas dúvidas em relação à adequação do tratamento psicológico “clássico” dirigido à população de baixa renda. Problematizam, no entanto, os pacientes e não a prática psicológica proposta” (Freller, 1997, p. 64).

Freller (1997) sinaliza que outra dificuldade encontrada pelos profissionais é explicitar seus objetivos com esta prática, demonstrando certa insegurança com os resultados obtidos. A autora avalia a prática desenvolvida pelos psicólogos e menciona que “[...] não incluem a escola no processo diagnóstico nem na proposta de tratamento” (p. 64), embora a maior parte da clientela procure atendimento para problemas escolares.

Portanto Freller (1997) afirma que sob essas condições o profissional desenvolve seu trabalho:

Assim, tratam as crianças e sua família sem problematizar os fatores intra-escolares implicados na produção e manutenção da queixa escolar. Acreditam que todas as crianças têm algum nível de problema emocional que merece ser elaborado em um processo terapêutico (Freller, 1997, p. 64).

Freller (1997) analisa e afirma que os psicólogos brasileiros desconhecem a estrutura e o funcionamento escolar, somado a esse dado, surge o preconceito com relação às famílias pobres e o profissional acaba por justificar e camuflar, determinando um parecer por meio de teorias psicológicas, os mecanismos intrapsíquicos da criança e das relações familiares. Para Machado e Souza (1997), essa prática inclui e, ao mesmo tempo, exclui aspectos que podem ser considerados de suma importância. Vejamos.

Sem dúvida, podemos dizer que inclui a busca do sentido da existência, do significado de estar no mundo, compreender-se, lidar com seus anseios e desejos. Conhecer os limites e as possibilidades de ser e ter são aspectos relevantes e importantes para a vida de cada um de nós (Machado e Souza, 1997, p. 45).

Entretanto, ao pensar na prática psicológica ao se deparar com um encaminhamento de queixa escolar, essa prática exclui “[...] todo um contexto escolar onde a criança está inserida, onde ora é sujeito de seu saber, ora não é. Exclui a existência da diversidade escolar, de seus determinantes e variantes” (p. 46).

Machado e Souza (1997), a partir do acompanhamento de vários casos de crianças encaminhadas com queixas escolares, concluem que as queixas apresentadas pela escola fazem parte do processo escolar. A prática docente passa a ser considerada como o centro das análises, assim o trabalho que se desenvolve na prática é:

Ao invés de perguntarmos à mãe, numa anamnese a respeito de um dia na rotina da criança, precisamos conhecer como a professora entende os problemas de seu aluno, dando informações sobre o contexto da sala da aula. Ao invés de colhermos informações sobre os primeiros meses de vida da criança, podemos obter dados sobre a história escolar, sobre a classe em que está (critérios de formação), por exemplo, e o que pensa sobre as queixas feitas pela professora. Ao invés de aplicarmos testes de inteligência e projetivos, formamos pequenos grupos onde são criados espaços de expressão e comunicação, onde a criança fala de seu aprendizado, de sua vida escolar e mostra as suas potencialidades cognitivas e expressivas (Machado e Souza, 1997, p. 47).

Considerando a proposta das autoras, suscitamos a questão: intervenção a serviço do quê? E de quem? Esse é o tipo de questionamento possivelmente observado entre os profissionais que estão em uma posição de conflito quanto ao que se tem como práticas cotidianas no contexto escolar.

Machado (2003) também levanta esse questionamento e justifica a importância de refletir sobre essas práticas constituídas coletivamente, embora não podendo deixar de considerar as expectativas classificatórias e comparações individuais promovidas no contexto escolar e a intensificação destas quando o psicólogo adentra esse território. Na maior parte das vezes, o que acontece é que os “[...] educadores querem saber “o que as crianças têm”, e psicólogos querem descobrir “por que elas agem da forma como agem” (Machado, 2003, p. 64).

Desta forma, a autora afirma que em alguns momentos essas práticas rompem com as cristalizações, mas em outros momentos são utilizadas para aliviar as tensões e contradições que estão sendo desenvolvidas nas práticas educativas. Assim, reforça a ideia de que “[...] precisamos oferecer atendimentos e projetos para aqueles que “vão ficando para trás” ou que “vão se comportando inadequadamente”, como se isso fosse um acidente que não deveria acontecer (Machado, 2003, p. 64).

Machado³⁹ (2003) relata sua experiência em uma escola da rede pública de São Paulo em que as crianças eram encaminhadas com a queixa de problemas de aprendizagem e comportamento, tidos na maioria das vezes como “crianças-problema”.

³⁹ Como parte da intervenção, os alunos do 3º ano do curso de Psicologia da USP realizavam os encontros com as crianças e participavam das conversas com os professores. Mais detalhes sobre esse trabalho podem ser encontrados em MACHADO, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? . In: MEIRA, E. M, ANTUNES, M. A. M.(Orgs). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo

A autora afirma que para as educadoras, a função das psicólogas e estagiárias se resumia em ser avaliadoras das crianças, visto que as professoras desejavam saber exatamente o que cada criança tinha. Além disso, demonstravam a ilusão de que os profissionais poderiam realizar esse tipo de avaliação sem ao menos se relacionar com as crianças em seu contexto. Para Machado (2003), as professoras desejavam que ao chegar ao fim do processo, “as avaliadoras” afirmassem quais alunos eram normais e quais não eram, além de apontar quais precisariam de atendimento individual.

Diante disso, Machado (2003) avalia que o lugar do psicólogo estava prescrito: “[...] éramos aqueles que poderíamos apontar as crianças que precisariam, por exemplo, ir para uma classe especial para deficientes mentais leves” (p. 68) e que mais tarde seriam caracterizadas como “crianças da classe especial” ou “crianças de classe regular” (p. 69).

Machado (1997) sinaliza para as práticas que atribuem o fracasso à criança e não consideram sua rede de relações, restringindo sua atuação apenas a perguntar: “o que a criança tem; qual seu problema”, desta forma as crianças são tidas como “incapazes, com dificuldades específicas de aprendizagem e problemas emocionais” (p. 78).

Para a autora, existem mitos que justificam o fracasso e dentre eles estão “as ideias de falta”, “anormalidade”, “doença” e “carência”, embora tenham sido questionados por autores⁴⁰, ainda se fazem presentes na realidade do cotidiano escolar.

Ao analisar a defesa de Machado (1997), em que a queixa escolar é construída em uma história coletiva, percebe-se que a mesma faz uma avaliação dessa produção e direciona sua ação na busca de alterá-la, de forma a afetar os fenômenos que estão produzindo. Segundo a autora, seria desta forma a possibilidade de alterar o rumo do fracasso, intensificando o pensar em conjunto com as crianças, pais e professoras sobre a produção das queixas.

Nesta mesma direção, Souza (2007) defende que a escola deve ser incluída na investigação e na intervenção da queixa, levantando questões como:

Em que tipo de classe está? Quantos professores tiveram este ano? Onde se senta na classe? Qual a frequência com que ocorrem faltas de professores? Em que momento da carreira escolar emergiu a queixa em questão? (p. 99).

Souza (2007) relata sua experiência no Serviço de Psicologia Escolar⁴¹ da USP, juntamente com Freller, as quais desenvolveram uma abordagem de atendimento psicológico e chamaram de Orientação à Queixa Escolar, caracterizada por:

⁴⁰ Autores como Patto (1990), Machado e Souza (1997), Machado (2003), Checchia e Souza (2003) entre outros são exemplos na literatura que questionam as formas como se dão as práticas no dia-a-dia em relação à queixa escolar, bem como os mecanismos que a produzem.

Trata-se de uma abordagem que parte de uma determinada concepção de natureza e da gênese da queixa escolar. Entende-a como aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar (Souza, 2007, p. 100).

Segundo a defesa de Souza (2007), ficam claros os objetivos a serem atingidos nesta forma de atuação e algumas diferenças com relação a outras práticas:

Nosso objetivo é conquistar uma movimentação nessa rede dinâmica que se direcione no sentido do desenvolvimento de todos os seus participantes – daí nossa contraposição às práticas adaptacionistas, que entendem a superação da queixa escolar como uma mudança apenas da criança/adolescente portadora da queixa, abrangendo também sua família, mas deixando intocada a escola. Nessa concepção, uma criança que se rebela contra aulas sem sentido, autoritarismo e atos de humilhação, mostrando-se agressiva e apreendendo pouco os conteúdos pedagógicos que lhe são impostos nestas condições, é frequentemente considerada responsável por suas atitudes de recusa e a meta de seu atendimento é sua adaptação/submissão (Souza, 2007, p. 100).

Souza (2007) apresenta uma proposta de intervenção estruturada em uma forma de atender, que considera não ser rígida por ter como essência do trabalho as singularidades da queixa. Neste sentido, a autora apresenta alguns procedimentos como: triagem de orientação aos pais, encontro com as crianças ou adolescentes, interlocução com a escola, entrevistas de fechamento e acompanhamento.

A referida autora relata que a partir de 2000 passaram a ser realizados anualmente levantamentos da demanda e do trabalho desenvolvido e os dados apontam que de 2001 a 2005 mais de 500 crianças e adolescentes se inscreveram no Programa de Orientação à Queixa Escolar⁴². O índice de desistência foi de 7% desde o primeiro atendimento e início dos outros procedimentos, sendo que a desistência daqueles que iniciam o processo completo fica em torno de 2,4%⁴³.

Temos, portanto, informações que sinalizam estarmos construindo um atendimento que avança em relação às abordagens psicológicas tradicionalmente ensinadas aos psicólogos nas clínicas-escola. Parece indicar que estamos acolhendo de maneira mais satisfatória as necessidades daqueles que procuram um atendimento psicológico para seus filhos com dificuldades no processo de escolarização (Souza, 2007, p. 114).

⁴¹ Souza (2007) menciona que o objeto de investigação/intervenção é exatamente a rede de relações que os seus integrantes desenvolvem. A autora considera que o momento é construído ao longo da história, portanto inclui ao atendimento, conhecer e problematizar essa história.

⁴² Para maiores detalhes sobre o Programa de Orientação à Queixa Escolar desenvolvido pela equipe do serviço de Psicologia Escolar da USP, recomendamos a leitura do capítulo SOUZA, B. P. (2007) Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, B. P.(Org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

⁴³ Índices considerados pela autora como “muito pequenos” comparados aos procedimentos tradicionais realizados nas clínicas-escola (p. 114).

Quanto aos encaminhamentos para psicoterapias e outros procedimentos, Souza (2007) relata que em sua Tese de Doutorado encontrou 100% dos casos de clínica-escola encaminhados para diversas modalidades de psicoterapias. No programa de Orientação à queixa escolar, somente 44% foram considerados “[...] necessários ou prioritários o encaminhamento para atendimentos psicológicos de médio e longo prazo e/ ou outros trabalhos de especialista em saúde mental para a criança e/ou para algum membro de sua família” (Souza, 2007, p. 115).

Souza e Sobral (2007) relatam que é muito comum as crianças e adolescentes chegarem ao serviço de orientação “[...] imputando a si próprios a responsabilidade por suas dificuldades na escola” (p. 120). Assim, o programa de orientação à queixa escolar objetiva promover ao longo dos atendimentos situações que lhes favoreçam o recontar suas histórias, ressignificando os fatores externos e de caráter coletivo,

[...] trazendo grande alívio e abrindo possibilidades de assunção de novos papéis pela criança ou adolescente que passa por dificuldades escolares, ao invés daquele de quem carrega em si próprio as sementes do fracasso e da destruição (Souza e Sobral, 2007, p. 120).

Para exemplificar essa proposta, tomemos dois casos, relatados por Angelucci (2007), de crianças atendidas com queixa escolar. Segundo a autora, a grande diferença entre os atendimentos ficou marcada pela postura das escolas em relação ao problema, pois uma dessas escolas não se mostrou aberta a participar, argumentando que não via motivos para as discussões propostas e recomendando aos profissionais que fizessem o atendimento à criança de forma a “[...] desbloquear as funções cognitivas do menino para que, então, pudesse aprender” (p. 353). Os profissionais desta escola afirmaram que as dificuldades da criança resultavam de um bloqueio que deveria ser tratado pelo psicólogo. Segundo a autora é muito comum a escola solicitar que a família procure o serviço psicológico para a criança, assim, levanta a questão: “Como cuidar para que este atendimento não se reduza a uma prática desvinculada da realidade escolar, redundando, mais uma vez, na psicopatologização do fenômeno da queixa?” (p. 357).

Angelucci (2007) afirma que os psicólogos que se propõem a enfrentar a questão da queixa escolar devem estar prontos e compromissados a não reduzir os problemas de escolarização a um fenômeno patológico. Concordando com Souza (2007), Angelucci (2007) defende que a prioridade no trabalho do profissional é estabelecer diálogo com a escola e enfrentar alguns aspectos limitantes, pois, na maioria das vezes, a escola não fez nenhuma solicitação de atendimento psicológico para si mesma e quem procurou o serviço de

atendimento para a criança foi a família. Diante desta situação, Angelucci (2007) sugere a atuação:

O que se pode fazer é, a partir da queixa sobre a criança ou o jovem, conhecer as versões dela/dele e de sua família sobre o que está acontecendo para, então, propor-se à escola que participe do processo de reconstrução da história deste problema de escolarização (Angelucci, 2007, p. 354).

Leandrini e Saretta (2007) relatam sua experiência em atendimento em grupo de crianças com queixa escolar e mencionam que problemas como: a deficiência na formação de professores, más condições de funcionamento nas escolas, maneira autoritária em que se implantam as políticas públicas, humilhação social que as crianças pobres sofrem no cotidiano, os preconceitos e a indisciplina devem ser repensados para busca de solução efetiva.

As autoras defendem que o funcionamento escolar reflete a quantidade de crianças com dificuldades em aprender a ler/escrever, assim como se mantiver atentas e motivadas ao ensino. Outro problema apresentado pelas autoras se refere à estigmatização das crianças que não conseguem aprender.

Segundo Leandrini e Saretta (2007), foi realizado um trabalho de atendimento em grupo das crianças encaminhadas por seus pais, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 2004, na tentativa de compreender a queixa escolar e os comportamentos relacionados a ela. O grupo para o atendimento foi selecionado contendo quatro crianças, meninos, com a mesma faixa etária e queixas escolares.

Como estratégia de intervenção, as autoras mencionam a utilização do referencial teórico de Winnicott, em forma de consultas terapêuticas em um processo breve, onde se promoveu a circulação de informações entre os pais, crianças e escola. Como parte dos procedimentos, foram utilizadas entrevistas individuais com os pais, embora já tivessem passado por uma triagem com orientações sobre a queixa de seu filho, visando a sua compreensão e a problematização da queixa, conforme descrevem as autoras:

Assim, buscamos resgatar, sempre problematizando, a trajetória escolar da criança, suas expectativas em relação ao aprendizado dos filhos, sua história escolar, sua relação com a família, a relação da escola com os pais, as preferências dos filhos, como funcionava o momento de fazer a lição de casa e dados relevantes do histórico familiar da criança (Leandrini e Saretta, 2007, p. 381).

Após os encontros iniciais com os pais foram estabelecidas oito sessões semanais de uma hora e trinta minutos, mantendo a interlocução entre família, escola e cliente, como observamos na descrição das autoras a seguir:

Tudo era esclarecido e informado aos pais e posteriormente às crianças, sempre valorizando esclarecer a todos os caminhos a serem percorridos. Isso facilitava a troca de informações entre todos os envolvidos, levando em conta o saber dos pais a respeito dos filhos, o saber dos filhos a respeito de si, o saber das escolas a respeito dos alunos e o saber dos psicólogos a respeito do grupo e seus familiares (Leandrini e Saretta, 2007, p. 381).

Segundo Leandrini e Saretta (2007), foram realizados encontros nas escolas com o objetivo de “[...] aprofundar a investigação dos fatores escolares na determinação e manutenção da queixa, as potencialidades da escola em sua superação” (p. 382), bem como refletir com os professores e diretores da escola as possibilidades de procedimentos que eles próprios poderiam desenvolver.

Os recursos utilizados nos encontros entre crianças e psicólogas foram os desenhos e jogos instigando a reflexão e a discussão dos assuntos de acordo com os objetivos propostos de cada encontro⁴⁴, além de questionários enviados para as professoras a fim de obter informações sobre a sala de aula, relação do professor com aluno etc.

Leandrini e Saretta (2007) relatam um caso em que a professora demorou em entregar as respostas do questionário alegando não entender o objetivo das questões e com a seguinte frase final: “não consegui trabalhar com ele”. As dificuldades desse aluno ficaram evidentes nos atendimentos e nos relatos escrito pela professora no caderno da criança em forma de recados para os pais, onde a professora indica sua crença de que a criança não era capaz de aprender, sendo a principal responsável pelo mau desempenho nas provas.

Outro caso, a professora relatou às autoras que outros educadores já haviam deixado essa criança de lado por considerar que “[...] ele era um fracassado e incapaz de conseguir aprender ler e escrever” (p. 393). Essa criança participava das aulas de reforço no período contraturno, entretanto essa estratégia não estava funcionando, assim a professora, mostrando-se solícita e interessada no caso, passou a designar a estagiária de pedagogia para auxiliar este aluno mais de perto, criando novas atividades e conciliando suas atividades com as demais atividades desenvolvidas pela sala.

Segundo Leandrini e Saretta (2007), na conclusão do trabalho, os casos tomaram rumos diferentes, além da percepção das autoras de que as queixas trazidas pelos pais e/ou escola não se configuravam nos encontros da mesma maneira, pois conversas paralelas não eram tão frequentes, a falta de concentração não era constante e “[...] os problemas de alfabetização eram bem menores que os relatados ou não estavam presentes” (p. 398).

⁴⁴ A descrição de atividades em cada encontro pode ser pesquisada em LEANDRINI, K. D. e SARETTA, P.(2007) Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. In: SOUZA, B. P.(Org.) (2007) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo

Freller (1997) sinaliza sobre a importância do início do período de escolarização na vida da criança, assim como para seus pais, pois estão envolvidos nas fantasias, nas expectativas que podem ou não ser concretizadas com o desempenho deste aluno.

É uma etapa que marca o crescimento da criança e a passagem para círculos sociais mais amplos, podendo ser considerada uma fase crítica, de transição, onde muitos fatores são postos à prova. As experiências vividas nessa fase se somam e re-significam experiências da história passada da criança, influenciando na forma de auto-expressão e interação com a cultura (Freller, 1997, p. 132).

Esse período de escolarização, bem como seu desenvolvimento e desempenho na vida das crianças, é tema de muitas discussões e reflexões por parte dos profissionais, dentre os quais citamos Machado (1997) ao relatar um trabalho realizado em uma escola pública de São Paulo, em 1993, através do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). A referida proposta teve como objetivo a apresentação de uma prática de atendimento no combate à produção do fracasso escolar.

Para Machado (1997), é comum os psicólogos receberem pedidos de análise de casos que envolvem a queixa escolar⁴⁵, bem como pedidos de avaliação psicológica. No entanto ressalta a necessidade de entender o que está acontecendo com essas crianças. Neste sentido, a autora defende a necessidade de contato com as pessoas que encaminham, “[...], pois é nessa relação que a queixa está sendo produzida” (Machado, 1997, p. 88).

A autora relata que com a ajuda de seis estagiárias de psicologia, apresentaram o projeto a ser desenvolvido na escola, o qual requeria também a participação e presença dos professores nos encontros, sendo que a tarefa principal com os alunos seria pensar sobre os acontecimentos na escola. Como recurso didático foi utilizado material gráfico, jogos como baralho, dominó e jogos de memória com objetivo de facilitar a interação inicial.

Machado (1997) menciona que “[...] as crianças eram perfeitamente normais do ponto de vista do desenvolvimento intelectual” (p. 93), entretanto tinham comportamentos agressivos com a professora, pois a maioria não gostava de estar ali. Ao final do trabalho, Machado (1997) afirma ter ficado claro que as agressões para com a professora não eram de cunho pessoal e esses gestos devem sempre ser associados às histórias escolares das crianças, no intuito de responder: a que agridem?

Machado (1997) menciona que é comum encontrar no grupo de professores as alternativas e possíveis respostas para justificar as causas do fracasso como:

⁴⁵ A queixa escolar envolvia os comportamentos agressivos da classe especial em relação à professora, que pelo ponto de vista da autora era uma pessoa comprometida, carinhosa, gostava do seu trabalho e questionava os laudos psicológicos apresentados anteriormente.

“Devem acontecer coisas terríveis nas vidas familiares dessas crianças, por isso são agressivas”. Histórias de abandono, de pobreza, de espancamento, de medo. Buscam-se hipóteses, assim como os laudos psicológicos, depositam nas crianças as causas dos problemas e não relacionam o sintoma ao contexto onde ele aparece. Como se as histórias familiares e os problemas de aprendizagem tivessem uma relação causal direta. Essa é uma ideia falsa (Machado, 1997, pp. 95-96).

Freller (1997) levanta a suposição de que as práticas adversas da escola podem provocar discontinuidades no crescimento das crianças e provocar a defesa destas contra essas situações adversas, “[...] mostrando sua insatisfação através da recusa em aprender e da indisciplina” (p. 133). Para a autora, essas práticas adversas se confirmam na produção do fracasso desenvolvido pela escola e a elas inclui:

Valorização da aprendizagem mecânica e repetitiva, que exige do aluno apenas sua submissão e adaptação. Também através da falta de investimento no vínculo professor-aluno e na possibilidade de abrir espaços para que as crianças expressem seus sentimentos e os problemas que enfrentam no cotidiano escolar. Ainda pela discriminação, repressão e punição de toda atitude diferente da criança, distante da expectativa da escola, especialmente os comportamentos considerados agressivos. [...] o desrespeito aos direitos da criança e da família, expressos, por exemplo, pelas abusivas faltas, abonos, licenças e substituições das professoras, sem nenhuma explicação aos alunos (Freller, 1997, p. 133).

Mantendo a defesa de que a escola pode manter a situação do fracasso, Freller (1997) afirma que a escola tem dificuldades em cumprir sua função educativa, promovendo um ambiente interessante, com estabilidade e criatividade sendo permeada de respeito, assim, a autora atribui à escola “[...] a incapacidade de entender as necessidades dos alunos” (p. 133).

Considerando que o fracasso escolar é um tema que está diretamente ligado à queixa escolar, passamos a discorrer sobre alguns aspectos imprescindíveis para a elucidação do tema.

3.2. UMA VISÃO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Na busca de novas possibilidades de intervenção a fim de eliminar a condição de fracasso escolar, Souza (1997) menciona que a modalidade de pesquisa etnográfica pode contribuir para a elaboração de novas propostas com uma visão crítica de atuação dos psicólogos escolares com parcerias estabelecidas com educadores. Para a autora, as pesquisas já desenvolvidas no Brasil na área escolar exemplificam as situações e o processo em que se dá a produção do fracasso escolar.

A autora relembra que até o início dos anos 1980, algumas pesquisas desenvolvidas na Psicologia e na Educação atribuíam os problemas de escolarização à condição de pobreza

que as crianças das camadas populares estavam submetidas. Outras pesquisas atribuíam o fracasso dos alunos a “[...] problemas nutricionais, cognitivos, afetivos e culturais⁴⁶” (p. 138).

Neste sentido, Souza (1997) afirma que:

Tais trabalhos, comprometidos com uma visão estreita dos processos escolares, produziram explicações preconceituosas e distorcidas a respeito das crianças e de suas famílias, largamente difundidas entre educadores e psicólogos. A pesquisa em Psicologia, até então, possibilitou a legitimação de um discurso que medicalizou e/ou psicologizou os problemas de aprendizagem e, via de regra, depositou sobre a criança e seus pais a causa dos problemas escolares (Souza, 1997, p. 138).

O fracasso escolar, segundo Moysés e Collares (1997), é um problema que se constitui institucional, político e pedagógico, “[...] que só pode ser efetivamente enfrentado e superado por mudanças institucionais nos campos político e pedagógico. Medidas individuais, centradas na criança, são incapazes de atingir os objetivos a que se propõem” (p. 155).

Segundo Souza (1997), discussões foram desencadeadas com o intuito de analisar o espaço que a escola tem na sociedade e sua função, visto que está inserida numa sociedade de classes. Assim, movimentos se estabeleceram na procura de explicações do fracasso escolar levando em conta essa posição da escola “[...] como instituição situada numa estrutura social” (p. 138).

Para compreender toda essa dinâmica de inserção da escola na sociedade, ampliando a análise para o fenômeno da repetência e evasão, surge a necessidade de uma nova metodologia, pois, segundo Souza (1997), de nada adiantaria, e nem seria possível, continuar usando e aplicando os mesmos instrumentos⁴⁷ para esse novo olhar.

Quanto às explicações dominantes sobre o fracasso, Souza (1997) afirma que o eixo dessas discussões precisava mudar, pois até então as explicações dadas eram atribuídas aos alunos e/ou professores, desta forma, afirma sobre a necessidade:

De construir um conjunto de conhecimentos que contextualizasse tais explicações no conjunto do pensamento histórico brasileiro e que possibilitasse conhecer como esse processo de escolarização produz os alunos que repetem e que “desistem” de continuar na escola (Souza, 1997, p. 138).

Souza (1997) levanta um rol de questões, as quais considera importantes para a condução desse novo olhar, a saber:

⁴⁶ Gostaríamos de ressaltar que esta condição não é característica exclusiva do passado, pois atualmente é possível observar profissionais que tentam explicar as dificuldades escolares dando enfoque em aspectos da cultura, nível econômico da família, ou seja, os resquícios da Teoria da Carência Cultural estão bem presentes em nossos dias.

⁴⁷ Souza (1997, p. 138) cita como instrumentos até então utilizados: “observações com categorias previamente definidas, situações artificiais de experimentação, ou questionários”.

A natureza da vida diária em que se processam nas escolas públicas, as redes de relações aí construídas, à maneira como os educadores concebem sua atuação e seus alunos, que práticas valorizam em sala de aula, como os pais e as crianças entendem e explicam o processo de escolarização, quem são as crianças que fracassam, que trajetória escolar percorreram, como se produz a medicalização dos problemas de aprendizagem, como as políticas educacionais e pedagógicas se fazem presentes nas práticas escolares (Souza, 1997, p. 139).

Entretanto, a autora afirma que só seria possível obter esse conhecimento se a convivência com as crianças e escola fosse intensa, completada por um “[...] processo de observação participante, entrevistas abertas, visitas domiciliares, participação em espaços lúdicos” (p. 139), a fim de estabelecer vínculo entre as crianças e pesquisador dando voz aos sujeitos e suas histórias de vida.

Consideramos, então, que o psicólogo precisa voltar sua atenção para o dia-a-dia escolar, para os processos que constituem as relações na escola, levando em conta os alunos, professores e corpo técnico como protagonistas da dinâmica escolar na sua dimensão histórica, resgatando suas representações e as consequências de suas escolhas e práticas para o sucesso ou o fracasso escolar (Souza, 1997, pp. 147-148).

Ao discorrer sobre as causas do fracasso escolar, Moysés e Collares (1997) relatam uma pesquisa sob a óptica dos profissionais da educação e da saúde, tendo como objetivo geral ouvir os profissionais e identificar sua forma de pensamento sobre a escola, o processo ensino-aprendizagem, o papel dos profissionais, das instituições de educação e saúde.

Analisando os resultados, Moysés e Collares (1997) afirmam que ao investigar as causas do fracasso, estas ficam centradas nas crianças e em suas famílias, enquanto a escola fica isenta, ou seja, relegada a segundo plano.

Crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque são nordestinas, ou provenientes de zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam os filhos (Moysés e Collares, 1996, p. 26).

Para exemplificar a problemática que envolve as crianças em situação de pobreza e como se desenvolveu a perspectiva de que todo o contexto social em volta da criança é de fundamental importância, Souza (1997) menciona a obra de Patto (1999) em que a autora apresenta o fio da trama inicial do fracasso escolar: a Teoria da Carência Cultural e as consequências advindas dessas ideias, conforme já discorremos na Seção I. Essa teoria basicamente explicava a desigualdade pelas diferenças “[...] de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes “baixa” e “média” se desenvolviam” (Patto, 1999, p. 120).

Após a publicação da referida teoria, ganha espaço nas publicações a educação do excepcional que, segundo Patto (1999), sugeria a coexistência entre “[...] os temas de democratização do ensino e da excepcionalidade” (p. 126).

Tudo se passa como se à defesa de uma educação escolar igualitária fosse preciso contrapor um lembrete a respeito da existência de aptidões desiguais, a serviço da justificativa da desigualdade de oportunidades e do caráter seletivo da escola numa sociedade de classes (Patto, 1999, p. 126).

Segundo Patto (1999), estudos conduzidos nos anos setenta, mostravam que as características psicológicas das crianças pobres oscilavam entre a teoria do déficit e a teoria da diferença. De acordo com as análises desses e de tantos outros artigos sobre o assunto, Patto (1999) chega à conclusão de que estavam na defesa de que:

A causa principal do fracasso encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda. Na verdade, as causas intra-escolares do fracasso escolar e a crítica ao sistema de ensino haviam sido secundarizadas no marco desta concepção (Patto, 1999, p. 141).

Patto (1999) assinala os acontecimentos, em relação a essas pesquisas nos anos de 1970 com respeito ao fracasso escolar e afirma que, ao realizar uma análise que leva em conta os determinantes histórico-culturais dos fenômenos escolares, as investigações indicam dados consideráveis para visualizar a participação do próprio sistema escolar como co-responsável pelo fracasso.

A autora faz um alerta quanto à perigosa tendência de tornar natural aquilo que é historicamente construído, ou seja, em relação ao fracasso escolar este seria uma produção social onde o psicólogo que busca enquadrar a criança com o problema numa categoria reforça a crença de que a criança seria a culpada pelo fracasso. Essa ideia vem do pressuposto de que o indivíduo é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, ou seja, de que existe igualdade de oportunidades e cada um aproveita e desenvolve melhor que os outros de acordo com sua capacidade. Os ideais da Revolução Francesa de liberdade, igualdade e fraternidade se tornam evidentes e passam a fazer parte do ideário social sem que sejam questionados.

A questão do fracasso imposto também é ilustrada por Collares e Moysés (1996) onde a culpabilização e a patologização se tornam evidentes no relato da situação em que a professora encaminhou um aluno, denominado pelas autoras de Reginaldo, para o médico. A professora havia diagnosticado “doenças na cabeça” da criança e não aceitou o laudo médico no argumento de que a médica era incompetente e a criança só seria aceita na escola se fosse medicada.

Collares e Moysés (1996) sinalizam para a frequência em que ocorrem casos como o de “Reginaldo”, casos que têm sua individualidade retirada e as histórias se repetem. Profissionais que não possuem uma formação crítica reforçam o “diagnóstico” da existência de uma doença. Professores que, baseados nesses diagnósticos, identificam facilmente os alunos que vão aprender e aqueles que não vão aprender. Segundo as autoras, é possível observar que os preconceitos e mitos barram até mesmo as discussões com os profissionais envolvidos, no sentido de mudança. Esses preconceitos e juízos recaem sobre o aluno e sua família sem qualquer evidência empírica que confirme sua veracidade. A explicação sobre o fracasso recai sobre o aluno e seus pais.

É freqüente ouvirmos dos professores referências pejorativas ao aluno que não aprende e a seus pais, bem como é comum ouvirmos dos pais considerações do seguinte teor sobre seus filhos que não apresentam bom rendimento escolar: “a cabeça dele não dá para o estudo”, “o estudo não entra”, “ele não é esforçado, só quer brincar” (Patto, 1984, pp. 119-120).

Neste sentido, Patto (1984) afirma que a criança entra em contato com essas versões e cria uma pseudojustificativa para o seu fracasso, para Patto (1984) “[...] é uma visão ideológica do problema, ocorre a percepção da maneira pela qual os sistemas educacional e social agiram na produção de suas dificuldades escolares e sociais” (p. 120).

Patto (1984) levanta a discussão quanto à postura da psicologia em traçar um perfil psicológico do “marginalizado”, propondo a salvação e dando condições necessárias para que este desenvolva suas capacidades e alcance o progresso social. Ao desenvolver uma prática direcionada para esse tipo de atuação, a autora afirma que a psicologia está andando de mãos dadas com a dominação, ao lado de aparatos ideológicos e, mais ainda, “[...] legitimando a existência de uma sociedade de classes” (p. 124).

Para a referida autora, o professor⁴⁸ é o agente que dá vida à ideologia:

valendo-se sempre de coerção psicológica e, muitas vezes, de coerção física, é formado para ser o porta-voz da ideologia da classe dominante e veicula, com autoridade que lhe é outorgada, os conteúdos dos livros didáticos, os estereótipos e preconceitos sobre a criança, a família e os modos de vida na pobreza, as mensagens de que existe um mundo valioso, ao alcance de todos, dependendo apenas do mérito de cada um (Patto, 1984, p. 140).

A divisão de classes em fracas, médias e fortes, o encaminhamento das crianças que não rendem para classes especiais, a divisão geográfica na sala de aula são práticas citadas por Patto (1984) e, por ela, caracterizadas como “tradicionais”, pois demonstram a visão que a escola tem de seus alunos e contribui para mantê-los nessa condição. A autora menciona que

⁴⁸ Nesta parte do texto não discutimos os méritos do cotidiano do professor e as implicações sobre sua profissão, para tanto recomendamos as leituras de Duarte (2001, 2007), Facci (2004*)

dessas crianças nada se espera além do fracasso, visto que a ênfase dada direciona-se à sua incapacidade e o único indicador de interesse dos pais pelos filhos seria a presença das mães na escola quando são chamadas.

A referida autora menciona que dentre as expressões verbalizadas pelas professoras primárias de São Paulo estão: “estas crianças não têm vivência nenhuma”, “o problema geral de todas as escolas são as crianças que atrapalham, pois não têm rendimento”, “a maior dificuldade em sala de aula são os alunos que estacionam e os alunos cujos pais não se interessam” (p. 142-143). Para Patto (1984), essas expressões são a clara evidência dos preconceitos que permeiam as relações pedagógicas e humanas neste contexto escolar, o que para a autora resulta em:

Com o passar do tempo, o professor adquire uma espécie de “olhar clínico” que lhe permite “detectar” (na verdade, determinar), cada vez mais precocemente no período letivo, quem vai e quem não vai conseguir aprovação. Algumas professoras chegam a afirmar que sabem, na primeira semana de aula, quem serão os malsucedidos (Patto, 1984, p. 143).

As características que garantem à instituição escolar controlar, segundo Patto (1984), são a imposição, a falta de comunicação, o predomínio da burocracia sobre as relações humanas, portanto os professores não podem ser responsabilizados, única e exclusivamente, considerando que as situações de ensino envolvem questões muito complexas.

Refletindo ainda, sobre a atuação do psicólogo, Patto (1984) faz uma análise levantando elementos sobre essa atuação em que o profissional se propõe manter a ideologia dominante, e afirma que:

A partir do momento em que se insere na estrutura da escola e passa a desempenhar a função de diagnosticista, orientador, consultor, planejador ou treinador, nos moldes em que a psicologia escolar tem definido sua ação, o psicólogo passa a fazer parte desta estrutura hierárquica de mando e se transforma em mais um elemento que vai dizer ao professor e aos alunos o que fazer, como fazer e quando fazer; na medida em que seu objetivo tradicionalmente é o de promover a adaptação do aprendiz e, mais recentemente, o de monitorar o professor para que ele aumente sua eficiência profissional, sem questionamentos mais fundamentais, o psicólogo se transforma, como o professor, num psicólogo-policia, quer quando lança mão de seus instrumentos de avaliação e de tratamento, embebidos do conceito de adaptação, quer quando dirige professores e alunos no sentido de aprimorá-los quanto à produtividade e à eficiência (Patto, 1984, p. 144).

Considerando que a atuação do psicólogo escolar está imbricada com os processos de avaliação, e esta está diretamente ligada à queixa escolar, levantamos a partir de então, alguns aspectos relacionados a essa questão. Procuramos abordar as propostas de avaliação de alguns autores, bem como sua postura com relação à forma que comumente vem sendo desenvolvida na psicologia no contexto escolar.

4. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Moysés e Collares (1997) afirmam que uma proposta bem fundamentada, para uma avaliação adequada, envolve avaliar todas as condições das crianças. Esse tipo de avaliação deve estar em uma concepção que inverte as avaliações tradicionais e a utilização dos instrumentos padronizados. Desta forma, ao avaliar se tem acesso às expressões indiretas do objeto, por isso é preciso aprender a:

[...] olhar o que a criança sabe, o que ela tem, o que ela pode, o que ela gosta. Não se propõe nenhuma tarefa previamente definida, não se pergunta se sabe fazer determinada coisa, mesmo que seja empinar pipa, ou jogar bolinha de gude. Pergunta-se o que ela sabe fazer. E, a partir daí, o profissional busca, nessas atividades, nas expressões que ela já adquiriu, o que subsidia e permite tais expressões. Em vez de a criança se adequar ao que o profissional sabe perguntar, este é quem deverá se adequar às suas expressões, a seus valores, a seus gostos (Moysés e Collares, 1997, p. 131).

Neste sentido, o objetivo do profissional é buscar o que a criança já sabe, o que tem, o que pode aprender a partir de então. Assim, as autoras afirmam que esta proposta de avaliação possui um requisito essencial:

Profissionais mais competentes, com conhecimentos mais sólidos e profundos sobre o desenvolvimento da criança, sobre o conceito de normalidade, profissionais que não se satisfaçam com visões parciais, estanques, que não tenham medo de suas próprias angústias. Profissionais que considerem que todos os homens são de fato iguais, tornados desiguais por uma sociedade dividida em classes, profissionais que compartilhem o respeito por cada homem, por seus valores, por sua vida (Moysés e Collares, 1997, p. 132).

Para as autoras, esta é uma proposta difícil de ser colocada em prática comparada à aplicação de testes padronizados, que além de recolocar a relação entre o profissional e a criança, esta passa a ser desenvolvida entre duas pessoas historicamente determinadas. Desta forma, a proposta está longe de ser neutra, pois possui um caráter político assumido em sua ação. A pretensão de objetividade também é descartada, pois a subjetividade é considerada um elemento enriquecedor para a avaliação e “[...] reconhecer sua existência e importância, para melhor aproveitá-la, para saber usá-la, é o elemento que diferencia as duas concepções” (Moysés e Collares, 1997, p. 133).

Machado (2003) faz menção sobre uma proposta de intervenção direcionada à avaliação psicológica⁴⁹, e diante do desafio levantou algumas questões, as quais consideramos pertinentes ao processo:

⁴⁹ A autora relata a oportunidade que uma equipe de 15 profissionais teve em desenvolver um trabalho com 139 alunos encaminhados para avaliação psicológica, de 22 escolas públicas estaduais, nos anos de 1994/1995.

Como realizar um trabalho no qual se pretende analisar, avaliar, entender, o que acontece com cada uma das crianças encaminhadas? Qual o nosso objeto quando estamos frente a uma demanda de avaliação psicológica sobre um aluno? O que está sendo avaliado, na medida em que sabemos que os fenômenos psicológicos, os afetos, as atitudes, são efeitos engendrados em um campo de relações e de forças? Como produzir uma avaliação que aposte em um processo de mudança em relação a esses lugares constituídos na queixa escolar? (Machado, 2003, p. 76).

À força que impulsiona o pedido dessas avaliações, deve ser dada a devida importância, pois segundo a autora é comum as explicações pelo fracasso serem atribuídas ao indivíduo e este ser encaminhado para a avaliação psicológica. Assim, a autora destaca algumas práticas desenvolvidas por uma equipe de avaliação, a saber:

Fomos às escolas, entramos em contato com várias professoras, com mães e pais, e com as crianças, pesquisamos os bastidores de cada encaminhamento, as várias versões sobre as histórias escolares, problematizamos as expectativas dos profissionais das escolas. Colocamos a própria produção do encaminhamento e sua relação com a queixa escola, como nosso objeto, como processo a ser pesquisado. Queríamos saber como o encaminhamento havia sido constituído, saber o que as pessoas pensavam e falavam sobre o fato de a criança ter sido encaminhada. Entramos em contato com várias práticas e saberes do cotidiano escolar (Machado, 2003, pp. 76-77).

Para Machado (2003), nesta experiência, algumas práticas institucionais estavam relacionadas à produção de determinados encaminhamentos, pois em observações e conversas a equipe identificou que alguns professores tinham receio de que as crianças que estavam bem, podendo então frequentar a classe regular, deveriam ter uma revisão do seu laudo para provar sua capacidade de ali estar para que não fossem discriminadas. Desta forma, o que se observa são o desconhecimento da professoras das classes regulares e a solidão daquelas responsáveis pela classe especial. Assim, para a autora, essas suas produções impediam o acesso da criança à classe regular, impulsionando os pedidos de avaliação psicológica.

Antes de encaminhar um aluno para o especialista, o profissional deve considerar os aspectos que envolvem as práticas cotidianas institucionais que, segundo Machado (2003), têm o fim de identificar “[...] como essas produções de práticas e de processos de subjetivação são engendrados” (p. 78). Neste formato de avaliação, o que se quer avaliar não é o funcionamento do indivíduo, “[...] mas sim esse campo de forças⁵⁰, no qual se engendra o encaminhamento do aluno para que um especialista realize a avaliação psicológica” (Machado, 2003, p. 78).

⁵⁰ Ao mencionar a expressão “avaliar um campo de forças”, a autora defende a necessidade de conhecer o movimento em que se dá essa força e menciona que envolveria levantar os projetos que a escola desenvolve com relação aos alunos que demonstram dificuldades; a forma de trabalho dos professores que comumente não se comunicam; os encaminhamentos a especialistas que normalmente se espera um laudo; as pessoas que estão às voltas do aluno, como pipoqueiro, merendeira, etc.

Machado (2003) avalia que levar em conta o campo de forças⁵¹ abre a visão para compreender que não se justifica localizar as causas do problema apenas no sujeito, “[...] pois pesquisando esse espaço de produção temos acesso não mais a causas meramente individuais ou provenientes da relação professor-aluno, mas às várias práticas nas quais o encaminhamento fora engendrado⁵²” (Machado, 2003, p. 79).

Nesta direção, o acesso à produção histórica das concepções e das práticas se inclui nesse fazer, buscando romper com o que está instituído, ou seja, intervir no funcionamento institucional e na forma coletiva dessa produção. Completando sua defesa, Machado (2003) afirma que esta é uma forma de lutar para romper com a cristalização presente nos processos ensino-aprendizagem, provocando intensas mudanças no cotidiano escolar.

Machado (1997) alerta para a “[...] perigosa tendência de tornar natural aquilo que é historicamente construído” (p. 73) e afirma: “Passa a ser natural esperar que o Psicólogo descubra uma categoria para a criança, reforçando a crença segundo a qual ela seria a culpada pelo fracasso, isto é, que o indivíduo malsucedido o é devido a questões unicamente individuais” (Machado, 1997, p. 74).

De certa forma, a Psicologia contribuiu com essa situação ao utilizar instrumentos e testes para encaminhar as crianças com problemas, conforme menciona Machado (1997, p. 75): “Assim, passamos a produzir “crianças com distúrbios”, “crianças deficientes”, bem como os “profissionais competentes para avaliar”, que têm instrumentos para medir essas coisas. Produzimos esses sujeitos”.

De acordo com Patto (1990), esse abismo social que se formou foi justificado por teorias como: a Teoria Racista, que se oficializou no início do século XIX, a Teoria do Dom, que se caracterizou pelo espírito liberal da Escola Nova, no final do século XIX, apregoando que a escola poderia tornar a sociedade mais democrática. Entretanto, Machado (1997) esclarece que é nesse momento que as pessoas seriam identificadas através de sua aptidão e potencialidade e o ensino seria oferecido de forma diferenciada. “Essa concepção foi um terreno fértil para o desenvolvimento dos testes psicológicos, que seriam os instrumentos capazes de medir as “diferenças de aptidões” e o “talento individual” – fatores responsáveis, nesse pensamento, pela desigualdade social” (Machado, 1997, p. 74).

⁵¹ Para Machado (2003, p. 80) campo de forças está sendo utilizada como “espaços de produção de práticas e de processos de subjetivação. Os acontecimentos não são causas do que vem depois, são engendrados nesse campo”.

⁵² Com a afirmação da autora evidenciamos mais uma vez o movimento de construção e mudança na perspectiva de avaliação do problema.

Entrevistas individuais com as crianças e reuniões com os professores da escola para apresentação do trabalho são estratégias de intervenção citadas por Machado (1997), neste estudo, assim como Freller (1997), que defende os grupos de reflexão com professores como sendo uma alternativa de intervenção, a qual considera eficaz, pois o seu desenvolvimento leva, segundo a autora, “[...] a repensar as relações institucionais e as práticas escolares que produzem e mantêm o fracasso escolar” (p. 121).

Freller (1997) justifica a importância da pesquisa da história escolar da criança, considerando que na maior parte dos atendimentos clínicos esta história é desconsiderada e, segundo a autora, “[...] é fundamental para entender a problemática enfrentada por essas crianças. Frequentemente revela um processo escolar complicado, fruto de práticas escolares equivocadas e inadequadas” (Freller, 1997, p. 125).

Ao defender a forma de intervenção, Machado (1997) afirma que:

Os instrumentos utilizados pelos psicólogos têm, em inúmeros casos, prejudicado a vida escolar desses alunos, por não considerarem o contexto escolar onde a queixa fora produzida e por produzirem um efeito rotulador. Por isso realizamos um trabalho voltado para a intervenção nas relações (Machado, 1997, pp. 99-100).

Coadunando com as ideias de Machado (1997), Freller (1997) defende que o enfoque da intervenção terapêutica eficaz não deve se restringir ao mundo interno da criança, “[...] mas também ao ambiente externo e principalmente à área intermediária, ajudando a constituí-la, quando necessário” (p. 134). Maluf (1994, p. 161-162) também caminha nesta direção e faz a seguinte afirmação:

O psicólogo que busca atender às necessidades educacionais dos indivíduos e grupos precisa ir além do comportamento manifesto e das contingências imediatas de aprendizagem: cabe-lhe preocupar-se com a compreensão dos micro-sistemas em que a criança se insere e suas mútuas relações, e reconhecer o outro como sujeito, ou seja, como uma pessoa a ser escutada (Maluf, 1994, pp. 161-162).

Direcionada a atuação para esses pressupostos, o profissional não terá espaço para a utilização única e exclusiva dos testes psicológicos e laudos.

Considerando a nova proposta de intervenção, pautada numa psicologia crítica desenvolvida neste capítulo, podemos observar que a utilização de testes não seria a forma mais recomendada a ser desenvolvida pelos autores e profissionais com uma visão mais ampla do processo de avaliação.

Ao rever a história da psicologia encontramos a forte tendência ao caráter clínico, com propostas de intervenção baseadas em psicodiagnóstico, práticas de psicoterapia, aplicação de técnicas de exames psicológicos, ou seja, com prioridade ao modelo de

atendimento individual em consultório. Souza (2007) considera que a psicologia escolar sofreu forte influência deste modelo de atuação. Segundo a autora as críticas na área da Psicologia Escolar permeiam exatamente os aspectos de uma atuação pautada na visão psicométrica com as contribuições de laudos psicológicos; as explicações ao fracasso baseadas na teoria da carência cultural e ao modelo clínico de atuação no atendimento à queixa escolar.

Neste sentido, a partir dessas críticas, a Psicologia vem se articulando no sentido de superar tais modelos, “[...] partindo de concepções do fenômeno educacional e das relações escolares construídas em novas bases teórico-metodológicas” (Souza, 2007, p. 153).

Machado (1994) menciona que é comum em escolas públicas a contratação de clínicas particulares para fazerem laudos e testes psicológicos nas crianças. A autora relata que a situação é: “Alguns testes são aplicados nas crianças, muitas vezes em grupo; conversa-se uma vez com a mãe ou pai; entrevista-se a criança e o diagnóstico está pronto (Machado, 1994, p. 84). Na defesa de que esses laudos e esse tipo de avaliação não consideram o contexto amplo em que a criança está inserida, Machado (1994) sinaliza para a cumplicidade dos mesmos para a produção do fracasso, visto que:

Muitos encaminhamentos constatados nos psicodiagnósticos desconsideram a queixa que produziu o pedido de uma avaliação e também desconsideram a realidade social da criança, acarretando um grande número de desistências nos atendimentos propostos (Machado, 1994, p. 84).

Machado, Souza e Sayão (1997) afirmam que “Avaliar implica problematizar a produção do encaminhamento, é algo que se dá em movimento”. Neste sentido, as autoras relatam sobre uma experiência realizada em São Paulo numa parceria com 22 escolas e envolveu 139 crianças e algumas dificuldades destacadas por elas encontram-se na emissão dos laudos que utilizam concepções superadas de inteligência, trabalhos que consideram que a queixa escolar tem causa na criança, psicólogos que desconhecem as condições de ensino da criança, laudos que são feitos por pressão da escola.

As autoras enfatizam que esse tipo de laudo “[...] são comumente encontrados nas escolas e assinados por profissionais que atuam tanto em clínicas privadas, quanto nas clínicas públicas” (Machado, Souza e Sayão, 1997, p. 74-75). No entanto, as autoras afirmam que esta situação não é só a expressão de uma má formação acadêmica, mas a expressão de como o psicólogo desconhece o que se passa na escola, e acaba por culpabilizar a criança e a família.

Na mesma direção encontramos Moysés e Collares (1997), ao afirmar que o caráter ideológico dos testes é nítido, pois estão sempre permeados de valores dos grupos sociais,

sendo divulgados como se podendo ser aplicado em qualquer pessoa não importando suas singularidades. A justificativa é que se está avaliando a inteligência e, como comentam as autoras, nesta visão, isso transcende até mesmo a própria vida.

Patto (1997, p. 47) é contundente em afirmar que as práticas e processos escolares que dificultam a aprendizagem produzem nos alunos atitudes e comportamento que normalmente são definidos como “indisciplina, desajustamento, distúrbio emocional, hiperatividade, apatia, disfunção cerebral mínima, agressividade, deficiência mental leve” e outros rótulos atribuídos pelos professores e psicólogos.

A autora enfatiza as práticas de diagnóstico a alunos pobres, com laudos que normalmente não têm o mínimo de bom senso, com linguagem do senso comum que produz estigmas, justifica a exclusão e reduz tudo a defeitos no aparelho psíquico da criança. Neste sentido, Patto (1997, p. 47) afirma que:

Como técnicas de exame psicológico que fundamentam as conclusões, esses laudos mencionam testes de avaliação de inteligência, da personalidade e das chamadas habilidades especiais. Muitas vezes um teste de inteligência construído nos Estados Unidos da América para testar recrutas durante a Primeira Guerra Mundial é suficiente para a emissão de veredictos, desde os mais esdrúxulos, até os mais conformes aos conceitos da Psicologia.

Neste sentido, a autora sinaliza para a discussão que se reacendeu sobre a complexa utilização dos testes, visto que é um assunto difícil e os motivos podem ser vários, como: a má formação dos profissionais; o fato do teste ser um instrumento privativo dos psicólogos e provocar certo medo na não utilização e se perder os pontos de referência; por motivo da crítica partir de uma linha teórica pouco conhecida entre os profissionais; a postura passiva do corpo docente na graduação.

Para Patto (1997), as críticas referentes aos testes são de níveis de profundidade diferentes e podem se direcionar tanto ao conteúdo, às definições, aos critérios de estatística, quanto à própria situação da aplicação. No entanto, essas questões até poderiam ser resolvidas, mas, para a autora, o mais importante de todo o problema é a concepção de ciência que engendra todo o processo de avaliação. Desta forma, Patto (1997, p. 48) resume afirmando que:

Problemas relativos aos conteúdos das provas, à conceituação de inteligência e à lógica da situação de avaliação fazem com que os testes se transformem em *artimanha* do poder, que prepara uma *armadilha* para a criança, que acaba *vítima* de um resultado que não passa de um artefato da própria natureza do instrumento e de sua aplicação, situação tanto mais verdadeira quanto mais o examinando for uma criança pobre e portadora de uma história de fracasso escolar produzido pela escola.

Ressaltamos que além dos autores mencionados acima, outros autores⁵³, que trabalham com base marxista, também fazem uma crítica ao uso indevido dos testes psicológicos, no entanto essa análise será apresentada no capítulo III.

Diante do exposto, considerando a relevância da forma de atuação profissional no contexto escolar e levando em conta aspectos que dificultam a superação de uma visão tradicional, propomos no próximo item a discussão sobre alguns elementos que envolvem a formação destes profissionais, assim como as implicações contidas nesta formação que possivelmente não dá o suporte necessário e suficiente para o profissional atuar de uma forma mais ampla, ate mesmo mais critica. Temos clareza de que condições histórico-sociais contribuem para que não se tenha entre os psicólogos uma hegemonia de intervenção crítica, mas, ao mesmo tempo, percebemos que a formação também nem sempre contribui para um avanço na compreensão das problemáticas que povoam o espaço escolar, conforme veremos a seguir.

5. POR UMA QUESTÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Ao desenvolver uma análise do início da Psicologia na escola, levantando o problema metodológico, as demandas que não foram atendidas, têm-se como resultado as falhas existentes na formação dos profissionais⁵⁴.

Neste sentido, Checchia e Souza (2003) denunciam que os primeiros currículos dos cursos de Psicologia enfatizavam a formação clínica, pautada no modelo médico de atendimento individual⁵⁵ e Mello (1978) defende a ideia de que os alunos foram transformados em psicólogos clínicos mesmo estando em área industrial ou escolar.

Checchia e Souza (2003) mencionam sobre a pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia em 1988 intitulada: "*Quem é o Psicólogo brasileiro?*", a qual retoma as críticas apresentadas pela pesquisa de Mello (1978). Embora exista vasta amplitude do campo de atuação em Psicologia, é importante considerar a interdisciplinaridade compondo os projetos do curso de graduação afim de que o aluno se aproprie das diversas facetas do fenômeno estudado. Neste sentido, as autoras sinalizam a importância dos cursos de

⁵³ Como exemplo podemos citar: Eidt, Facci e Tuleski (2006), Facci (1991), Facci, Tessaro, Leal *et al* (2007), Meira (2000), entre outros.

⁵⁴ A formação dos Psicólogos tem sido assunto discutido e objeto de inúmeras pesquisas dentre as quais estão: Del Prette (2001), Machado (2003), Meira (2003), dentre outros.

⁵⁵ Formação considerada por nós, neste trabalho, como uma formação que não contribui para uma visão critica da Psicologia na área escolar.

graduação em Psicologia como instrumentos fundamentais que contribuem para a reflexão sobre a ação do profissional garantindo a transformação na prática.

As autoras defendem que é necessário criar espaço para reflexão e desenvolvimento de projetos juntamente com profissionais que estão atuando no mercado de trabalho, visando refletir as práticas desenvolvidas mediante o aporte teórico-prático. O encontro que se dá entre teoria e prática é a possibilidade para conquista e mudança no sentido de romper com o círculo vicioso em que se encontram as universidades. Os currículos aplicados nos cursos de graduação excluem vários aspectos da realidade social do País e que numa perspectiva crítica esses aspectos são essenciais para a formação do profissional, portanto deveriam estar no centro das discussões e metas curriculares.

A realidade da Psicologia hoje no Brasil está permeada de diversos cursos de pós-graduação, graduação, profissionalização do psicólogo na indústria, na clínica, na escola, com progresso nas pesquisas científicas e a melhoria no controle do exercício profissional. Netto (2004) faz menção preocupante sobre a divulgação das pesquisas psicológicas realizadas no Brasil, considerando a expansão e o número elevado de cursos de Psicologia, bem como de profissionais que atuam no mercado.

Dados obtidos junto ao Conselho Regional de Psicologia, 8ª Região, quanto ao número de profissionais inscritos ativos no Paraná, até junho de 2008, concentra em 9.068 Psicólogos, sendo que no ano de 2010⁵⁶, até o mês de março, o total de psicólogos ativos regularmente inscritos está em torno de 9.810 profissionais.

Diante desses dados é possível verificar a progressão de profissionais que estão se inserindo no mercado de trabalho. Ano a ano as universidades formam profissionais, portanto a pergunta que paira sobre esta formação profissional⁵⁷ é: que tipo de profissional nossas universidades se propõem a formar? A formação e atuação do psicólogo têm sido objeto de críticas e estudos, visto que as grades curriculares em diversas instituições que oferecem o curso de psicologia contemplam fundamentações epistemológicas insuficientes para o exercício e intervenções profissionais com finalidades transformadoras.

Sobre a atuação do psicólogo escolar, bem como sua formação profissional, Yaslle (1997) menciona que os Municípios do Estado de São Paulo, a partir da década de 1980, receberam um incentivo do governo⁵⁸ para ter nas escolas, psicólogos, pedagogos,

⁵⁶ Esses dados podem ser visualizados no site: <http://www.crppr.org.br/profissionais.php?pagina=1-197>

⁵⁷ Para melhor aprofundar o assunto, recomendamos a leitura de ACHCAR, R. (1994) (Org.). *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

⁵⁸ Lei 7.348 de 1985 que regulamentou a Emenda Calmon

fonoaudiólogos, recreacionistas, nutricionista e médicos, ao lado dos professores e outros profissionais.

Diante dessa nova perspectiva de mercado aberto aos psicólogos, esta área passou a fazer parte da opção de trabalho de muitos profissionais. No entanto, a consequência se apresenta na falta de qualificação, dificuldades para dedicação ao aperfeiçoamento e atualização nas questões educacionais. Desta forma, a autora avalia que:

O que se tem observado comumente é uma transposição de práticas de consultório para o espaço escolar, por parte dos profissionais que, efetivamente, têm na área clínica seu maior interesse, atuando na área escolar por mera ocasião ou como uma atividade “de passagem”, para aquisição de maior experiência no início da carreira profissional. (Yaslle, 1997, p. 11).

Quanto à má-formação dos profissionais, Moysés e Collares (1997) mencionam que é possível observar essa realidade, pois:

[...] tanto na educação como na saúde, com uma prática fundada em opiniões, preconceitos, sem embasamento teórico. Esse quadro, sucinto, permite entender por que os pensamentos são semelhantes; as opiniões acerca das causas do fracasso escolar são as mesmas; as propostas de solução são idênticas; os diagnósticos da professora confirmam-se pelos médicos, psicólogos, fonos ...Todos exercendo mais a ação de rotulação do que de diagnóstico (Moysés e Collares, 1997, p. 146).

Guzzo, Costa e Sant’Ana (2009) afirmam ser a formação do profissional em psicologia para o contexto educativo um imenso desafio para professores e supervisores de estágio. As autoras mencionam que muitas instituições de ensino superior desobrigam os estudantes a realizarem atividades específicas de estágio e disciplinas nessa área de atuação, o que confirma “[...] a posição hegemônica da Psicologia voltada para o atendimento clínico” (Guzzo, Costa e Sant’Ana, 2009, p. 35).

Neste sentido, as autoras defendem que os estágios cumprem um papel decisivo para a formação básica do profissional, pois “[...] é por meio deles que os estudantes convivem cotidianamente, com uma dimensão específica da realidade e podem, a partir dela, pensar criticamente a profissão, sua própria vida e preparação profissional” (Guzzo, Costa e Sant’Ana, 2009, p. 35-36).

É neste sentido que consideramos de suma importância as discussões e formulações sobre a formação profissional, e concordamos com Maluf (1994, p. 188) quando defende que:

O psicólogo da educação deve receber uma formação que o habilite a atuar na sociedade em transformação, com ampliação de seus enfoques, com capacidade de análise das inovações na perspectiva de uma educação de qualidade para todos, buscando soluções, inclusive institucionais, que exigem um amplo leque de cooperação.

Segundo a defesa da autora, essa formação inclui em “[...] atender as demandas atuais da sociedade” e estar atualizada no que se refere à “evolução dos conhecimentos psicológicos” (p. 189).

Em pesquisa realizada por Maluf (1994), foi unânime a insatisfação dos profissionais com relação à formação oferecida nos cursos de psicologia do país e a autora faz um resumo sobre os principais pontos da problemática que envolve esta formação de modo semelhante descritos por psicólogos latino-americanos, a saber:

Uma formação básica do profissional de Psicologia dever ser garantida, antes da especialização; é preciso suprir as limitações de uma formação de tipo tecnicista; os cursos devem formar psicólogos capazes de responsabilidade social no exercício da profissão; a formação deve acompanhar a evolução da Psicologia no sentido do reconhecimento crescente dos determinantes sociohistóricos do comportamento humano; durante sua formação, o futuro psicólogo deveria familiarizar-se com a noção de interdisciplinaridade e desenvolver habilidades de trabalho em equipe (Maluf, 1994, pp. 191-193).

Diante dessas observações coletadas, Maluf (1994) avalia que quanto à formação do psicólogo nos meios educacionais, os entrevistados não deixaram claro se o conhecimento teórico deve ou não ser garantido na graduação, ou se deve ser protelado para a pós-graduação. No entanto o conhecimento inicial em educação e todo o contexto social que envolve a escola aparecem requerendo seu ensino na graduação por meio dos estágios.

Maluf (1994) conclui em sua pesquisa que a atuação profissional está diretamente ligada à construção teórica e metodológica que cada profissional recebeu em sua formação. “Na atuação do psicólogo escolar predominam, quantitativamente, as práticas inspiradas num referencial teórico tradicional, não crítico” (Maluf, 1994, p. 194).

Segundo Maluf (1994), a grande diferença na atuação do psicólogo está no deslocamento que este promove para a escola e as condições de ensino, tirando o foco anteriormente dado à criança individualizada, como se esta fosse portadora de seus problemas. Assim, para uma formação adequada, Maluf (1994, p. 194) defende que:

É preciso oferecer aos futuros psicólogos uma formação que os habilite a reconhecer a interação entre os dados da natureza e os dados da cultura, que é constitutiva de seu objeto de estudo; que lhes possibilite compreender que as diferenças de comportamento não se explicam só pelas diferenças individuais, mas pelo par meio social/sujeito.

Concordamos com Maluf (1994), quando afirma que para atuar nos meios educacionais é preciso compreender que os problemas individuais não podem ser tratados sem colocá-los no contexto social, bem como os avanços que a psicologia vem conquistando, ao longo de sua história, evidenciadas na diminuição dos atendimentos psicológicos, conforme

mencionam os profissionais da pesquisa desenvolvida pela autora, indicando novas práticas na atuação do psicólogo na educação.

Essas idéias foram apresentadas em 1994 e ainda hoje nos deparamos com uma formação e atuação em uma visão tradicional. No entanto, muitos avanços já foram conseguidos na área e, dentre os avanços mencionados por Maluf (2006, p. 140), estão as práticas psicológicas que se modificam ao buscar as bases de conhecimento multidisciplinar, superando a perspectiva unidisciplinar que é “[...] insuficiente para dar conta dos fenômenos humanos complexos”; o fenômeno psicológico também passa a ser visto com outro olhar, considerando agora “sua natureza social, como fenômeno histórico-cultural, além de sua expressão individual”. A autora menciona a vantagens do trabalho desenvolvido em equipe, indo além das práticas profissionais individualizadas e isoladas. Maluf (2006) atribui que:

Tal situação parece ser a expressão de que novos valores estão sendo atribuídos ao trabalho profissional do psicólogo. Novas confianças epistemológicas que emergem na teoria e na prática da Psicologia estão relacionadas a uma redefinição do papel da cultura e a novas abordagens metodológicas (Maluf, 2006, p. 140).

Concordamos com Maluf (2006), quando afirma que:

Agora é tempo de mostrar como pode a Psicologia Escolar estar a serviço do bem-estar da comunidade escolar, do desenvolvimento psicológico de todos os envolvidos no processo educacional, da aprendizagem significativa que produzirá no aluno as condições individuais e sociais necessárias para o pleno exercício da cidadania (Maluf, 2006, pp. 140-141).

Diante dessa última afirmação da autora, sinalizamos para o movimento de mudanças e transformações teórico-metodológicas que a psicologia vem promovendo em sua história, as quais pretendemos evidenciar neste trabalho. Desta forma, concluímos esse capítulo mencionando o avanço metodológico ocorrido nesse percurso histórico.

Do ponto de vista metodológico, Patto (1984) afirmava no começo da década de 1980 que as pesquisas em educação estavam num momento de transição e de reavaliação. Momento marcado por identificação de problemas inerentes ao método, justificando assim, como uma tarefa importante e urgente, incluindo a discussão metodológica, ampla e profunda, no sentido de “[...] superação de verdades e de simplificações que podem estar continuamente atuando contra os interesses das classes sociais a que se referem” (Patto, 1984, p. 158). Percebemos que esta superação não correu de forma ampla, pois ao mesmo tempo em que a Psicologia avançou na compreensão dos fenômenos humanos e escolares, lidamos com contradições, e a visão tradicional também se faz presente e revigora a cada momento.

Neste sentido, propomos para o próximo capítulo, uma análise e exposição da teoria pautada na Psicologia Histórico-Cultural, seus fundamentos epistemológicos e sua

aplicabilidade no contexto escolar, que também primam pela superação de uma psicologia guiada pela lógica formal.

Consideramos que esta teoria faz parte desse movimento de construção marcando a sua entrada na psicologia escolar a partir dos anos 1990.

III – PSICOLOGIA ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DE ATUAÇÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O objetivo principal desta seção é relatar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético, no campo da Psicologia Escolar. As primeiras produções nesta perspectiva teórica chegaram ao Brasil a partir da década de 1980 e, desde então, tem contribuído para compreender os fenômenos escolares e o desenvolvimento do psiquismo.

Nossa proposta inclui abordar os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, bem como a visão marxista de homem fundamentada nesta perspectiva, direcionando os pressupostos para a compreensão deste referencial aplicado à Psicologia Escolar e Educacional.

Para tanto, desenvolvemos alguns elementos que caracterizam uma visão crítica em psicologia pautada em autores que desenvolvem seu trabalho nesta perspectiva. Pretendemos abordar questões referentes à queixa escolar e avaliação, assim como a forma como estão imbricados esses elementos ao atribuir o fracasso escolar, considerada por nós o cerne das questões escolares.

Para finalizar o capítulo, destacamos a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, considerando ser esta a grande chave para o processo de humanização proposto na teoria vigotskiana, na defesa de que é por meio da apropriação dos conhecimentos científicos que o mesmo ocorre.

1. FUNDAMENTOS PARA UMA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Martins (2008) situa o início da Psicologia enquanto ciência no século XIX e pontua que desde a sua origem esta foi marcada pelas diversas teorias, métodos e objetos. Por essa característica, alguns estudiosos se referem à Psicologia na literatura como “várias Psicologias”. Neste sentido, Tuleski (2004) analisa a entrada da Psicologia neste início de século XX como momento histórico marcado pela consolidação da classe burguesa, em que a Psicologia demonstrou “[...] a marca de dualismos rígidos e insuperáveis, tais como objetividade/ subjetividade, normal/ patológico, social/ individual, orgânico/ mental, entre outros” (p. 121).

Vigotski, no artigo “O significado histórico da crise da psicologia”, datado de 1927, analisou a condição de divisão/separação em que a Psicologia se encontrava e considerou ser necessária a existência de uma coerência teórico-metodológica na Psicologia, pois até o momento os dados eram heterogêneos, justificando a proposição de princípios gerais fundamentais como norte.

Martins (2008) menciona que neste artigo, Vigotski pontua marcos iniciais, nos quais a Psicologia estava firmada, pautando-se em dualidades tais como inconsciente/ consciente, normal/ patológico, comportamento animal/ comportamento humano, aspectos que, segundo a autora, são identificados até hoje na atuação do profissional. Neste texto, Vigotski questiona que psicologia é esta e mantém sua interrogativa no sentido de ter uma psicologia geral e não várias psicologias.

Vigotski (1996, pp. 203-204) deixa claro que existe uma crise metodológica instaurada e afirma que:

Desta crise metodológica, da evidente necessidade de direção que mostram uma série de disciplinas particulares – num determinado nível de conhecimentos – de coordenar criticamente dados heterogêneos, de sistematizar leis dispersas, de interpretar e comprovar os resultados, de depurar métodos e conceitos, de estabelecer princípios fundamentais, em síntese, de dar coerência ao conhecimento, é de tudo isto que surge a ciência geral.

Considerar superficialmente a variedade e divergência de opiniões na Psicologia, não seria um problema, entretanto trata-se de uma questão científica, portanto a superficialidade metodológica é prejudicial, uma vez que revelam “a inexistência de sua unidade teórico-metodológica” (Martins, 2008, p. 35).

Para Vigotski, as várias disciplinas constitutivas da psicologia (também denominadas sistemas ou correntes) se firmam independentemente, calcadas num paradoxo interessante: ao se firmarem, cada uma delas, na base de preceitos gerais próprios, reitera, por um lado, a inexistência da verdadeira psicologia geral e, por outro, a impossibilidade da investigação científica em detrimento dela (Martins, 2008, p. 36).

Para Martins (2008), a proposição de Vigotski não estava na direção em implantar novos sistemas teóricos ou nova abordagem para superar as lacunas e incompletudes da psicologia, mas o autor deixa claro que sua luta estaria na direção da “[...] sistematização das bases gerais sobre as quais pudesse ser edificada a *Psicologia Científica*” (2008, p. 36), sinalizando que sua tarefa era compreender a psicologia como ciência. Vigotski não estava desconsiderando os diversos estudos para a consolidação da ciência psicológica e Martins (2008) pontua duas observações fundamentais para compreender melhor a direção desta análise do autor.

Como primeiro elemento a autora aponta a compreensão de Vigotski acerca da propriedade dos objetos assumidos pela psicologia: a existência da vasta gama de fenômenos na psicologia é certa, entretanto, para Vigotski, os fatos e fenômenos aos quais a psicologia vinha se dedicando não é o problema, ou seja, “[...] o significado histórico dessa crise não é o objeto” (p. 37). O que acontece é que se esses fatos são explicados na especificidade de cada abordagem, como resultado as explicações e conceitos serão particulares e únicos. Desta forma, Martins (2008) pontua a necessidade da superação dessas interpretações fracionárias, visto que a mesma está presente desde o surgimento da psicologia permeando o seu desenvolvimento metodológico.

O outro elemento que Martins (2008) aponta é o método. Esses dois elementos, objeto e método, são fundamentais para que a ciência, de forma geral, estruture sua delimitação. Entretanto, no caso da psicologia, para que ocorra a constituição da psicologia científica, a expressão metodológica necessita ser identificada, visto que o problema não é o objeto. Reafirmando a posição de Vigotski sobre a crise da psicologia temos:

A possibilidade da psicologia como ciência é, antes de qualquer coisa, um problema metodológico. Em nenhuma ciência existem tantas dificuldades, controvérsias insolúveis, uniões de questões diversas, como em psicologia. O objeto da psicologia é o mais difícil que existe no mundo, o que menos se deixa estudar; sua maneira de conhecer há de estar repleta de subterfúgios e precauções especiais para proporcionar o que dela se espera (Vigotski, 1996, pp. 389-390).

Segundo Martins (2008), Vigotski amplia sua análise e aponta a psicologia sob duas possibilidades: como ciência, ou como conhecimento de visões fragmentárias. Neste último caso, seria impossível tê-la como ciência. Martins (2008) analisa que Vigotski defende que a “[...] psicologia como ciência dos fenômenos psíquicos reais, precisava ultrapassar-se a si mesma, superando a abstração e a atomização lógico-formal sobre a qual se edificava” (p. 38). Para que isso aconteça, Vigotski adota como enfoque metodológico para a psicologia, o Materialismo Histórico-Dialético. Segundo o autor “[...] a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (Vigotski, 1996, p.393).

Os psicólogos, Alexis M. Leontiev e Alexander Romamovich Luria se uniram a Vigotski formando o trio, chamada a “Troika”, em russo, e encabeçaram a elaboração da *Psicologia Científica*, segundo Martins (2008), não mediram esforços para que esta não fosse mais somente uma matriz do pensamento psicológico. Assim se consagrou a Psicologia

Histórico-Cultural ou Psicologia Sócio-Histórica⁵⁹. Entretanto, para que seja possível compreender a análise que Vigotski teceu quanto às expressões dos primórdios da psicologia do século XX, bem como as bases que solidificam essa teoria se faz necessário apontar outros elementos fundamentais, como, por exemplo, os vínculos com o momento histórico em que se deram essas produções. Martins (2008), neste sentido, afirma a necessidade de “[...] apreender os nexos existentes entre as esferas das relações políticas, econômicas e sociais e o referido desenvolvimento” (p. 39).

Martins (2008) cita a Revolução de Outubro de 1917, na Rússia, como o marco referencial de análise fundamental para a Psicologia Sócio-Histórica, pois neste contexto pós-revolução a sociedade estava marcada pela necessidade de uma (re) construção e a esse movimento de transformações as ciências não puderam se isentar, nem mesmo as ciências humanas. Havia a necessidade, nesta sociedade pós-revolucionária, de se criar um novo homem em uma sociedade socialista.

Segundo Tuleski (2000), com essa revolução começam os problemas da sociedade russa na busca da construção de uma nova sociedade. O fio condutor para análise da psicologia Vigotskiana estaria na luta de classes da sociedade russa, na reconstrução da sociedade, nas contradições que ora apresentavam características burguesas, ora socialistas. Embora a propriedade privada tivesse sido abolida juridicamente, isso não garantiu que as relações burguesas tivessem sido eliminadas, pois a luta de classes e a defesa dos interesses, burgueses e proletários, se disfarçavam entre a construção do socialismo russo. A superação dessa sociedade burguesa em prol de outra ordem social, somada às circunstâncias históricas, traziam a demanda de uma nova psicologia.

Para Tuleski (2000), Vigotski é contundente e insistente em suas obras no intento de superar a “velha psicologia” e muitos debates foram promovidos na direção da busca de uma “nova psicologia” capaz de eliminar a dicotomia entre corpo e mente responsável por muita discórdia entre as teorias psicológicas. “Vygotski parece perseguir o objetivo de superá-la, trazendo para a Psicologia o método proposto por Marx e Engels e construindo a ponte que eliminaria a cisão entre a matéria e o espírito” (Tuleski, 2000, p. 07).

Neste sentido, Vigotski analisa as teorias ligadas à “velha psicologia” mostrando os pontos positivos e negativos, os avanços e retrocessos historicamente determinados, levantando os elementos da crítica e desta análise das teorias já existentes para a construção

⁵⁹ Segundo Martins (2008) os termos conceituam de forma satisfatória o método proposto, no entanto, só será usado o termo Psicologia Sócio-Histórica quando houver citação/ideias defendidas desta autora, do contrário usaremos Psicologia Histórico-Cultural.

desta “nova psicologia”. Segundo Tuleski (2000, p. 08), “[...] seu posicionamento fica evidente em seu texto *El significado histórico de la crisis de La psicología. Una investigación metodológica de 1927*⁶⁰.”, quando se propõe a criar uma psicologia marxista, com uma visão de homem histórico-social, conforme veremos a seguir.

2. A VISÃO MARXISTA DE HOMEM

De acordo com Martins (2008), o Materialismo Histórico deve ser considerado o núcleo teórico-filosófico da epistemologia marxiana, embora seja produzido pela decodificação materialista dialética dos fenômenos da realidade, considerando como fenômenos a natureza, a história, a vida social e o homem. Para Marx e Engels a realidade e todos os fenômenos que a constituem é material: “A matéria é, portanto, o dado primário da existência e dela tudo depende, inclusive a consciência e o próprio pensamento humano” (Martins, 2008, p. 41).

Martins (2008) cita que “[...] segundo esta concepção, a história é o produto dos modos pelos quais os homens organizam sua existência ao longo do tempo e diz respeito ao movimento e às contradições do mundo, dos homens e de suas relações” (p. 42). A isso inclui todo o processo de evolução dos seres vivos, no sentido de superar o biológico e se firmar como ser social e histórico.

Tanamachi (2007) afirma juntamente com outros autores que tomam o trabalho de Marx e o Materialismo Histórico Dialético como referência teórica, que é necessário estudar o indivíduo concreto, uma vez que este é, de acordo com o marxismo, a síntese das relações sociais. Entender o marxismo desta forma, para Tanamachi (2007), é não antecipar verdades psicológicas e nem ter respostas prontas, mas sim ter essa base teórica como fio condutor para resolver problemas epistemológicos da Psicologia e definir o sentido e as finalidades para o estudo do homem.

Conforme Sève (*apud* Tanamachi, 2007, p. 64), a concepção marxista pode contribuir na especificidade da Psicologia como ciência, no sentido de explicar o que é um homem, o homem real, as contradições que vivem no desenvolvimento histórico-cultural e explicar as relações históricas entre a necessidade e a liberdade individual desse indivíduo social. Para que a psicologia se torne uma ciência da individualidade humana concreta, é

⁶⁰ In: Vygotski, L. S. Obras Escogidas. Vol. I, Moscou: E. Progreso, 1991

preciso articulá-la com a “[...] concepção científica geral de homem, constituída pelo materialismo histórico dialético” (Tanamachi, 2007, p. 74).

Segundo Meira (2003), as primeiras referências para compreender o homem como um ser social são encontradas em Marx. Na VI tese, Marx (1979, p. 13) afirma que “(...) a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em realidade, é o conjunto das relações sociais.” Segundo a perspectiva marxista, o homem se constitui nas relações e pelas relações sociais, assim não pode ser tomado como um ser-em-si, pois precisa das relações com a natureza e com as outras pessoas para ter suas necessidades atendidas. Todo esse processo de determinação social do homem deve ser entendido relacionando-se com os demais aspectos sociais. Coadunando com os pressupostos defendidos por Marx, Leontiev (1978) defende que “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (p. 261).

Segundo Vygotski (1995), estudar algo historicamente é estudar o movimento, já que seria contraditório pensar que o estudo da história inclui somente o passado. A história está em constante movimento e um estudo baseado no método proposto envolve ir à origem, à vida, como se desenvolveu, que relação existe entre os fatos históricos, identificar as questões que foram impressas no homem ao longo da história, mas que, ao mesmo tempo, podem ser modificadas. Essa transformação pode surgir em decorrência das condições apresentadas ao indivíduo.

A premissa, defendida por Vygotski (1995), é que o homem é fruto do ambiente externo e a categoria trabalho contribui para a modificação do homem externo, bem como o interno. De acordo com Engels (1986), o trabalho é condição básica e fundamental de toda a vida humana; para o autor, o homem foi criado pelo trabalho. Por meio do trabalho, modificando a natureza, o homem se modificou e modifica continuamente. Assim, o mundo interno e o externo estão interagindo o tempo todo, numa relação dialética constante, onde o processo se dá pela apropriação, que gera a objetivação e que leva novamente à apropriação, conforme explica Duarte (1993).

Segundo Vygotski (1995), o comportamento do homem é primeiramente externo – interpsicológico – para depois se tornar interno – intrapsicológico, ou seja, é o meio externo que dá o sentido e contribui para o indivíduo internalizar esse sentido. Todo aprendizado, portanto, primeiro acontece na relação entre os homens para depois ser internalizado. Para este autor, o pensamento está num patamar superior ao da percepção, porque exige

organizações prévias das ideias e, mediante esta organização, cria recursos externos, ou seja, estratégias, que o ajudem a decidir sobre determinado assunto, em determinada situação.

O autor destaca que todo comportamento é mediado por instrumentos e signos. O instrumento provoca uma ou outra mudança no objeto e se constitui em meio de atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza; já o signo é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente em sua própria conduta, assim como na dos demais. Os recursos externos – signos – que o homem cria para decidir sobre algo podem ser variados, como: uma anotação nas mãos que serve para lembrar algo que não pode esquecer; cartões de figuras para a criança relacionar às palavras; a troca de anel de uma das mãos. A escrita também pode ser considerada como um recurso utilizado pelo homem e que serve para registrar os fatos e ajudar a memória a relembrar o que passou, sob esta forma, a escrita tem a função de registrar e auxiliar o desenvolvimento da memória. De acordo com o autor russo, todas as funções psicológicas superiores, tais como abstração, memória lógica, atenção concentrada, entre outras funções, caracterizam-se pela utilização de mediadores, por se desenvolverem coletivamente e por serem voluntárias.

Segundo Lessa e Tonet (2008), a teoria de Marx pressupõe que, para construir sua existência, “[...] os homens precisam transformar constantemente a natureza” (p. 17), ou seja, sem a transformação dessa natureza não seria possível a reprodução da sociedade e isso se dá por meio do trabalho.

Por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos. A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distinto das leis que regem os processos naturais (Lessa e Tonet, 2008, p. 17).

Segundo Martins (2008), as relações sociais de produção são base de todas as relações sociais, pois é pelo trabalho que o homem se “[...] organiza em sociedade e produz suas condições de vida” (p. 47) e ao mesmo tempo constitui a si mesmo. Engels (1986) também defende que o trabalho é condição básica e fundamental de toda a vida humana; para o autor, o homem foi criado pelo trabalho, assim, para o Materialismo Histórico Dialético, o trabalho é a categoria fundante. Segundo Lessa e Tonet (2008), “[...] É pelo trabalho que os projetos ideais são convertidos em produtos objetivos, isto é que passam a existir fora da consciência” (p. 47).

Para Martins (2008), a premissa central do Materialismo Histórico também é o trabalho, pois este “[...] representa a atividade vital do homem, pela qual ele se relaciona com a natureza e com os outros homens criando as condições necessárias de produção e

reprodução da humanidade” (p. 42). O trabalho social do homem é também denominado atividade vital humana, visto que é por essa atividade que o homem se organiza e garante a sua sobrevivência e de seus descendentes.

Sobre essa questão, Marx (1978) estabelece uma comparação de que a mesma relação existente entre homens e mulheres, uma relação de gênero, é a relação que se estabelece entre homem e natureza, ou seja, uma relação natural. Assim, segundo o autor, “a essência humana se converteu para o homem em natureza ou a natureza tornou-se a essência humana do homem” (Marx, 1978, p. 7). Nesta relação de gêneros, o homem estabeleceu uma relação mais natural possível, e nesse comportamento natural se tornou humano, a essência humana se tornou uma essência natural e a natureza humana tornou-se para ele a natureza.

Nesta inter-relação homem/natureza, encontramos a atividade que é desenvolvida num contexto de propriedade privada, onde, segundo o autor, “o homem produz o homem, a si próprio e a outro homem” (p. 9). Neste sentido, Marx (1978, p. 9) afirma que: “Assim, é a própria sociedade que produz o homem enquanto homem, assim também ela é produzida por ele. A atividade e o gozo também são sociais, tanto em seu modo de existência, como em seu conteúdo; atividade social e gozo social”.

Discorrendo ainda sobre essa ideia, Marx (1978, p. 9) afirma que “a essência humana da natureza não existe senão para o homem social, pois apenas assim existe para ele como vínculo com o homem, como modo de existência sua para o outro e modo de existência do outro para ele, como elemento vital da efetividade humana”.

Desta forma, entendemos que, para o autor, a sociedade é uma unidade essencial do homem com a natureza, assim como “o próprio modo de existência é atividade social, porque o que faço de mim, o faço para a sociedade e com a consciência de mim enquanto um ser social” (Marx, 1978, p. 10).

Nesta mesma direção, encontramos Saviani (1992) ao confirmar esses pressupostos:

Sabe-se que o que caracteriza o homem é o fato dele necessitar continuamente estar produzindo a sua existência. Em outros termos, o homem é um ser natural, peculiar, distinto dos demais seres naturais pelo seguinte: enquanto estes em geral – os animais inclusive – adaptam-se à natureza e, portanto, têm já garantidas, pela própria natureza, suas condições de existência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo as suas necessidades (Saviani, 1992, p. 96).

Segundo o referido autor é neste ponto que está a grande diferença entre homem e animal, pois:

no momento em que um ser natural se destaca da natureza, entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la. Eis a razão pela qual o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades (Saviani, 1992, p. 96).

Assim, entendemos que o metabolismo biológico do homem só pode sobreviver se estiver em constante contato com a natureza. Esse processo é garantido pela atividade vital que, segundo Martins (2008), torna o homem um “[...] ser natural ativo” (p. 43). Há de se considerar, que o homem pertence a uma espécie animal e conta com uma estruturação biológica, mas “[...] por meio do trabalho supera sua condição primária como ser *hominizado* (que dispõe de dadas particularidades estruturais orgânicas) em direção à condição de ser *humanizado* (que dispõe de particularidades histórico-socialmente desenvolvidas)” (Martins, 2008, p. 43).

Leontiev (1978) também defende essa superação, assim como Engels, que depois do livro de Darwin, *A origem das espécies*, manteve na defesa de que o homem embora tenha sua origem animal difere muito dos seus “antepassados animais” e que

a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas (Leontiev, 1978, p. 262).

Segundo Leontiev (1978), esse movimento de superação dos animais ao homem se deu por meio de três estágios: o primeiro estágio compreende a preparação biológica do homem; esses animais ainda levavam uma vida gregária, com meios primitivos para se comunicar, reinando ainda as leis da biologia. O segundo estágio seria a passagem ao homem, marcado pela fabricação de instrumentos e pelas “[...] primeiras formas de trabalho e de sociedade” (p. 262).

Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem, em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção (Leontiev, 1978, p. 262).

Para Leontiev (1978), a biologia contribuiu para o nascimento da sociedade humana. No terceiro estágio, surge a espécie *Homo sapiens* e constitui a etapa essencial da virada:

é o momento com efeito em que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. Apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem (Leontiev, 1978, p. 263).

Para Martins (2008), este estágio envolve a superação do plano biológico (um sistema de vida dominado por uma natureza dada) para o plano histórico-social (um sistema de vida criador de uma natureza adquirida). Todo esse processo ocorre por meio da atividade

humana, com ações intencionais, ou seja, “[...] a ação é material, consciente e objetiva: a práxis” (p. 44).

A práxis compreende a dimensão autocriativa do homem, sintetizando a dimensão objetiva (“prática”) e a dimensão subjetiva (“teórica”) de seu ser, que se realiza na contínua transformação da realidade e de si mesmo. Este processo formativo já não mais será garantido por relações naturais, biológicas, mas sim pela estruturação da consciência (Martins, 2008. P. 44).

Em relação à atividade humana, Duarte (1993) defende que:

é uma atividade histórica e geradora da história, do desenvolvimento humano, da humanização da natureza e do próprio homem, em decorrência de algo que caracteriza a especificidade, a peculiaridade dessa atividade frente a todas as demais formas de atividade de outros seres vivos (p. 38).

Duarte (1993) caracteriza esta dinâmica da atividade vital humana pela relação entre apropriação e objetivação, ou seja, o desenvolvimento humano passou por processos de transformação, do biológico para o social, assim a atividade humana também surgiu no interior de um momento histórico. Neste processo, as gerações foram se apropriando das construções e objetivações resultantes das gerações que antecederam, então, concordamos com Duarte (1993), quando afirma que “[...] a apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações” (p. 39). Nesta direção, a objetivação e apropriação se realizam na apropriação daquilo que os homens já construíram historicamente. “Os homens fazem as circunstâncias, isto é, se objetivam, mas as fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas resultantes do processo de apropriação das circunstâncias já existentes, isto é, as circunstâncias fazem os homens” (Duarte, 1993, p. 40).

Segundo o referido autor, o indivíduo precisa se inserir na história para se objetivar enquanto ser humano e ser genérico, pois esta é uma necessidade do processo de formação. Em resumo, para o indivíduo se constituir como ser singular, vai se apropriar do que já foi construído historicamente e transformar esses resultados em “[...] órgãos de sua individualidade” (Marx, 1987 *apud* Duarte, 1993, p. 40). Duarte (1993) interpreta o processo de apropriação como aquele que o indivíduo se apropria das “características do gênero e não da espécie”, sendo que a primeira é o resultado do processo histórico da objetivação e não são características transmitidas biologicamente, razão pela qual os homens precisam se apropriar, ao passo que as características da espécie são transmitidas pela hereditariedade, ou seja, pelo mecanismo biológico.

Duarte (1993) enfatiza a história enquanto processo de criação do homem pelo homem, que se supera desde o seu nascimento e que sua atividade nasce dentro de um momento histórico. Segundo o autor, “[...] cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações” (Duarte, 1993, p. 39). Isso significa que a atividade humana, a relação entre a objetivação e apropriação, acontece nas condições que foram determinadas pelas atividades já realizadas pelas gerações passadas. Duarte (1993) afirma que “[...] a relação entre objetivação e apropriação não se realiza sem a apropriação das objetivações existentes” (p. 40).

De acordo com Duarte (1993), entende-se então, que as características do gênero humano foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, pelo processo de objetivação e apropriação da natureza pelo homem, ao passo que os animais recebem suas características pela herança genética.

A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações entre os homens, até as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência (Duarte, 1993, pp. 40-41).

Da mesma forma que, para Duarte (1993), quando o indivíduo se apropria de uma objetivação está se relacionando com a história social, para Leontiev (1978, p. 267), esse postulado também se confirma quando afirma que “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Diante do exposto, concluímos que sociabilidade humana envolve as condições objetivas de vida de cada homem, sua apropriação de acordo com as objetivações que lhe são acessíveis socialmente. Considerando os postulados Vigotskianos apresentados, compreendemos que esse arcabouço teórico contribui para a elucidação da importância dos conteúdos científicos escolares para o processo de humanização dos alunos. Reafirmando essa ideia, mencionamos Martins (2008), na defesa de que:

É no processo ativo que vincula o homem à realidade objetiva que ele desenvolve suas potencialidades e capacidades, apropriando-se do patrimônio humano-genérico e objetivando-se nos seus atos, enfim, que ele conquista a condição de e para ser humano (Martins, 2008, p. 46).

A autora afirma que o animal se identifica com sua atividade vital, mas não se distingue dela, entretanto o homem faz dela o seu objeto da vontade e da consciência, portanto, poderíamos colocar que a atividade vital do homem é consciente e isso determina a

diferença principal entre este e o animal. Neste sentido, verificamos que o trabalho “[...] engendra a estruturação da consciência e essa, por sua vez, o regula” (Martins, 2008, p. 44), assim, de acordo com a teoria marxiana a compreensão da consciência está na relação ativa que esta vincula os homens nas condições objetivas de sua existência.

Segundo Martins (2008), para o materialismo histórico dialético a construção do conhecimento se dá pela apreensão do essencial em detrimento da apreensão do aparente. A referida autora coloca que os fenômenos que se apresentam de “[...] forma perceptível, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno” (p. 56).

Kosik (1976) menciona que o homem tem a pretensão de conhecer a realidade, mas frequentemente consegue chegar apenas à superfície da realidade, ou seja, à falsa aparência. Segundo o autor, os meios de que o homem dispõe para que ocorra o conhecimento da realidade no seu conjunto e de forma autêntica são: a filosofia e a arte. Estas duas formas são por ele consideradas vitalmente importantes, inestimáveis e insubstituíveis e coadunando com as defesas de Rousseau, o autor menciona que são “inalienáveis”⁶¹ (Kosik, 1976, p. 130).

Assim, para a construção do conhecimento é necessária a apreensão do conteúdo do fenômeno. Nesta busca da essência e a superação da aparência, a descoberta das tensões que se vinculam nas inter-relações entre a forma e conteúdo são fundamentais. Segundo Martins, para descobrir então a essência de um objeto é preciso caminhar na direção das “[...] representações primárias e das significações evidentes para obter as multideterminações do real” (p. 57), então, o que é visível aos olhos não é suficiente.

Martins (2008) cita Lukács⁶² para se reportar à importância da dialeticidade singular-particular-universal, pois, segundo o autor, neste ponto residem os “[...] fundamentos para a autêntica compreensão da realidade” (p. 57).

Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediatez e, em sua expressão universal revela sua complexidade, suas conexões internas, as leis de seu desenvolvimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórico-social (Martins, 2008, p.57).

⁶¹ Não é nossa intenção abordar esse assunto profundamente, no entanto, o leitor interessado poderá proceder à leitura com mais detalhes em: KOSIK, K. (1976). *Dialética do concreto*; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

⁶² **György Lukács** ou **Georg Lukács**. ([Budapeste, 13 de abril de 1885](#) — Budapeste, [5 de junho de 1971](#)) foi um [filósofo húngaro](#) de grande importância no cenário intelectual do [século XX](#). Segundo [Lucien Goldman](#), Lukács refez, em sua acidentada trajetória, o percurso da [filosofia](#) clássica [alemã](#): inicialmente um crítico influenciado por [Kant](#), depois o encontro com [Hegel](#) e finalmente, a adesão ao [marxismo](#). Além de ser um pensador do [marxismo](#) político, Lukács foi também um dos mais influentes críticos literários no [século XX](#). Para maiores informações, acessar http://pt.wikipedia.org/wiki/Georg_Lukács

Para Martins (2008), em resumo, a implementação do método marxiano pressupõe como ponto de partida a apreensão do *real empírico*, que analisado por meio dos processos de abstração vai resultar no *concreto pensado*, que será ainda, contraposto ao objeto inicial, que agora fora captado em sua *totalidade concreta*⁶³.

A autora defende que a construção do conhecimento objetivo no Materialismo Histórico Dialético ocorre na superação do aparente na busca da essência do fenômeno. A referida autora sintetiza o processo dialético em:

Parte-se do real aparente (empírico), procede-se à sua exegese analítica (mediações do pensamento), retorna-se ao real, agora captado como real concreto, como síntese de múltiplas determinações. Neste sentido, o método marxiano tem a prática social como referência nuclear da construção do conhecimento e nela residem os seus critérios de validação (Martins 2008, pp. 57-58).

Concordamos com Martins (2008), ao defender que com base nestas formulações teórico-metodológicas estamos buscando explicações acerca do desenvolvimento do psiquismo humano sem deixar de lado as condições objetivas que sustentam sua formação, tendo como base filosófica o Materialismo Histórico Dialético.

O Materialismo Dialético é definido por Martins (2008):

como método, sistematiza princípios que orientam a construção do conhecimento de todos os aspectos de um fenômeno, da realidade, sobretudo, das relações mútuas, das interdependências que entre eles existem e por isso prima por ser um método de compreensão do real como totalidade (p. 51).

Para a melhor compreensão deste postulado, a autora defende a necessidade de detalhar a relação sujeito-objeto na construção do conhecimento e explica que essa relação sintetiza a forma pela qual o homem se relaciona com a realidade, o objeto a ser conhecido, que é também o produto da ação humana. O homem, por sua vez, sujeito cognoscitivo, é entendido como ser social e histórico. Esse homem não existe sem a apropriação da realidade e esta também não pode existir sem as objetivações dos sujeitos.

Essas considerações nos levam a compreender que a dialética de Marx envolve a intenção de superação daquilo que durante séculos as teorias têm defendido como: a dicotomia entre sujeito-objeto e os dualismos lógico-formais, conforme abordado no capítulo I.

Martins (2008) apresenta considerações sobre a forma contrária em que a lógica formal se apresenta em relação à lógica dialética e afirma que esta última “[...] volta-se para o

⁶³ No momento nossa proposta não envolve detalhar esses conceitos. Os grifos são da autora.

estudo do movimento, da contradição, das mudanças que elas promovem” (Martins, 2008, p. 55). Entre as leis básicas dessa lei estão:

A lei da *totalidade* tem como pressuposto que os fenômenos se agregam “intervinculados e interdependentes”, assim para explicar os fatos levam-se em conta as partes e os aspectos isolados que os constituem. Desta forma, os fenômenos são sínteses de múltiplas determinações, pois abarcam “[...] o existente como um todo único no qual os fenômenos articulam-se organicamente” (Martins, 2008, p. 55).

A lei da *contradição* defende que “[...] todos os objetos e fenômenos da natureza encerram em contradições internas”. Para Martins (2008), seguindo em direção oposta à lei da identidade, a lei da contradição postula que tudo *é e não é* ao mesmo tempo. Trata-se de ter os opostos interiores um ao outro, o que se denomina de identidade dos contrários. Na tensão provocada pelos opostos entre dois elementos, estes se transformam revelando outro elemento. Todo o processo da contradição resulta em desenvolvimento que é o movimento sintetizado pela luta dos contrários.

A lei do *movimento* pressupõe que a realidade está em constante transformação e renovação. Neste sentido, Martins (2008) destaca que o fenômeno deve ser captado não apenas no seu estado atual, mas “[...] como chegou a ser o que é e como poderá ser diferente” (p. 56). Assim, o desenvolvimento resulta de acumulação de mudanças quantitativas, mas expressas em mudanças qualitativas, ou seja, a transformação que ocorre é a passagem da quantidade para a qualidade, num movimento progressivo, passando do simples ao complexo.

Triviños (1987) ressalta que a característica marcante do enfoque dialético está na ênfase na historicidade dos fenômenos. Analisa os fenômenos de forma mais ampla dentro de um contexto complexo e, ao mesmo tempo, dinamicamente e de forma específica, estabelecendo as contradições possíveis entre esses fenômenos.

Conforme anunciam Facci (2004 a), Tanamachi (2007) e Meira (2000) utilizar o método do Materialismo Histórico e Dialético seria uma forma crítica de compreender o homem, levando em conta o historicismo de todos os fenômenos, considerando a análise amparada pela visão marxista. Pensar dialeticamente a inserção do sujeito no contexto histórico significa que os fenômenos psicológicos só podem ser compreendidos em caráter histórico e social, sendo esta relação homem/sociedade denominada de mediação recíproca, segundo Meira (2003). Neste sentido, ressaltamos que uma atuação baseada em uma psicologia marxista na escola deveria perpassar por essa visão.

Segundo Konder (2008), Engels redigiu algumas anotações sobre o caráter materialista da dialética quando Marx já estava em seus últimos anos de vida. Marx apoiou

Engels em suas observações, pois estas estavam de acordo com o que concebiam. Segundo Konder (2008), tanto para Marx quanto para Engels, a condição prévia para existir a dialética humana seria analisar toda a história humana enfocando a dialética da natureza⁶⁴. Para o referido autor, seria impossível para Marx e Engels analisarem a história humana sem mencionar a natureza, “[...] como se o homem não tivesse uma dimensão irreduzivelmente natural e não tivesse começado a sua trajetória na natureza” (Konder, 2008, p. 55).

De acordo com Konder (2008), Engels se concentrou na chamada “dialética da natureza” e propôs três leis gerais⁶⁵ para a dialética:

1º) Passagem da quantidade à qualidade: esta lei prega que as mudanças ocorrem, mas nem sempre no mesmo ritmo; o processo de transformação passa por momentos de lentidão ou por momentos de aceleração, até que alcance a passagem para a modificação. Ponderamos que a realidade é pouco lógica e ‘as mudanças estão acontecendo o tempo todo’, embora, em ritmo diferente. Carregados de um olhar positivista, a mudança só é percebida quando aparece de forma bombástica, ou seja, esse olhar se prende na aparência e não na essência.

2º) Interpenetração dos contrários: “[...] tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes” (Konder, 2008, p. 56). A dialética faz uma crítica a Descartes quanto à sua posição positivista e à maneira de dividir tudo em partes. Sob a perspectiva Dialética, só existe ódio por causa do amor, bem por causa do mal, ou seja, são pares opostos onde um é a condição para a existência do outro. Os dois lados se opõem e, no entanto, constituem uma unidade, chamada de unidade e luta dos contrários.

3º) Negação da Negação: “A afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é a síntese, é a negação da negação” (Konder, 2008, p. 57). Coadunamos com a ideia de que a natureza, o ser humano individualmente é contraditório, mas isso faz parte das tendências opostas porque tudo o que o objeto *é* está em confrontação com aquilo que ele *não é*.

⁶⁴ Konder (2008, p. 58) menciona que esta é uma limitação no esclarecimento das leis da dialética.

⁶⁵ Limitar em três leis gerais para a dialética, também é considerada uma limitação para Konder (2008, pp. 57-58).

Marx se apropria da Dialética Hegeliana e estabelece que o processo Dialético se afirme pela tese, antítese e síntese, onde a negação de uma em relação à outra é a afirmação da Dialética. “Segundo Marx, o objetivo do Método Dialético é descobrir as leis dos fenômenos e mais ainda as suas leis de transformação. O importante aqui é compreender o processo de transformação social” (Peixoto, 2003, p. 27).

O método dialético consiste em chegar às determinações mais simples, mais abstratas, já colocadas em evidência pela tradição do pensamento econômico, até chegar a determinações que se pode reconstruir o concreto no pensamento. O concreto, neste sentido, é a síntese de suas múltiplas determinações. É através do processo de abstração que o pesquisador irá reconstruir o concreto no pensamento, descobrindo, assim, suas determinações (Peixoto, 2003, p. 28).

Para uma explicação de fenômeno na visão positivista a síntese seria suficiente, mas o que se conclui é que ao chegar à síntese uma nova tese é formulada. A relação entre a afirmação e negação resulta em pelo menos mais três sínteses que representam ao mesmo tempo: o que a coisa era e no que ela se transformou. A existência do novo não implica acabar com o velho, entretanto no positivismo se surge o novo, o velho acaba. Dialeticamente⁶⁶ o processo se dá em: o novo surge, mas não deixa de ser o velho, as coisas se transformam, mas também se mantêm, o que confirma a configuração da historicidade.

Tendo como base esses pressupostos teórico-metodológicos, sinalizamos nossa intenção em ir em direção contrária às características do positivismo que evidenciam uma posição dualista, mecanicista (onde o universo é um conjunto de peças que funcionam em função uma da outra), reducionista (reduz o fenômeno para compreender as partes e assim vai conhecer o todo), maniqueísta (quando há divergência, desagregação, se elimina o elemento desagregador para reinar a ordem e a paz) buscando na contramão explicar a complexa ação humana, seu desenvolvimento e aprendizagem, seu processo de pensamento e linguagem, as emoções e as apropriações do homem em sua cultura.

Essas características do positivismo foram impressas na sociedade ao longo de sua história e conseqüentemente na escola. Assim, passamos a discorrer sobre uma forma, em especial, de compreender a Psicologia Escolar, pautada numa concepção marxista, denominada Psicologia Histórico-Cultural.

Incluimos nesta explanação o início histórico dessa nova proposta de atuação, os elementos que compõem a crítica ao modelo tradicional, a busca da superação das explicações ideológicas arraigadas na forma de atuação, os elementos que caracterizam o pensamento crítico, assim como os fatores que caracterizam uma concepção crítica. A forma de atuação

⁶⁶ Mais adiante veremos com aplicar os pressupostos da dialética na Psicologia Escolar que se propõe crítica.

pautada em uma psicologia de fundamentação marxista e a identificação da postura teórica do profissional também faz parte desta argüição e, para completar, mencionamos as atividades desenvolvidas pelo psicólogo nesta proposta, os fundamentos que embasam o trabalho do profissional no processo de intervenção e os elementos que compõem a sistemática do trabalho do psicólogo.

Consideramos, portanto, pelo que foi exposto até este momento, neste capítulo, que o homem se constitui pelo trabalho, que seu desenvolvimento está fundamentado na apropriação dos conhecimentos e o quanto essa apropriação faz diferença em sua forma de se objetivar no mundo e que a dialética é fundamental na superação da lógica formal que tem guiado a Psicologia Tradicional. São preceitos que podem alterar a visão do psicólogo em sua intervenção na área escolar.

3. A LÓGICA MARXISTA E OS FUNDAMENTOS QUE CARACTERIZAM UMA VISÃO CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR.

Em consonância com a base teórica fundamentada neste capítulo, partimos da defesa de que realmente existe a necessidade de conhecer o homem como ser histórico e social. Entretanto, para que se efetive uma ação transformadora, conforme vimos discorrendo neste capítulo é preciso que se coloquem em prática os significados que envolvem essa ação.

Assim, ao retomar alguns elementos históricos, observamos que algumas críticas são direcionadas à Psicologia Escolar e mencionadas por Meira (2000), que assinala a condição em que a Psicologia Escolar ficou reduzida à psicologia do escolar, ou seja, as questões escolares são direcionadas ao aluno sem ter um aprofundamento e nem comprometimento com as questões fundamentais da Educação e, diante desse fato, existe a necessidade de efetivar um processo de democratização educacional. Neste sentido, denuncia a autora citada, a Psicologia Escolar se distanciou do objetivo de democratização educacional, embora devesse ser sua principal finalidade. O que acontece é que, na maioria das vezes, a Psicologia Escolar tem se limitado em atuar nas questões secundárias, ou seja, em questões que apontam apenas indícios de problemas sociais e escolares que são mais graves do que aparentam ser.

Relembrando, Patto (1984) se posiciona na defesa de que existe uma diversidade teórico-metodológica da Psicologia que encobre a ideologia dominante e indica a tendência da Psicologia Escolar em se colocar a serviço do sistema, contribuindo, assim, para a conservação da estrutura tradicional da escola, bem como para a ordem social em que a escola

está inserida. É neste sentido que a Psicologia Escolar vem sofrendo diversas críticas, exigindo dos profissionais um novo posicionamento.

Ao mencionar essa dicotomia instaurada no plano teórico, entre indivíduo e sociedade, Meira (2000, pp. 47-48) é contundente em afirmar que:

Enquanto a Psicologia não der conta de realizar a ruptura com essa dicotomia, continuaremos diante de um quadro paradoxal no qual ora nos deparamos com teorias que transformam contradições econômicas em problemas psicológicos, ora com teorias que colocam os indivíduos como mero suportes das relações sociais.

Diante destas considerações, Meira (2000) afirma que, para isso, é preciso estar atento para duas questões básicas: a primeira questão mencionada é em relação às críticas, que não podem cegar para as possibilidades de avanços significativos possíveis. A finalidade adaptacionista tem se colocado muitas vezes em condição mais visível na área. Outra dificuldade é pensar numa prática transformadora em um processo educacional que está inserido num sistema não-democrático, marcado por desigualdades e injustiças. Entretanto, como coloca Meira (2000), não se pode recusar em refletir sobre as novas possibilidades de atuação, porque seria negar o caráter dialético e contraditório pelo qual passa a sociedade.

Embora a autora defenda a mudança, sinaliza que é uma proposta complexa, e afirma que: “[...] acreditamos que o fenômeno educacional pode constituir-se em um objeto possível da ação humana transformadora, e que a Psicologia Escolar pode contribuir de forma valiosa e efetiva para esse processo” (Meira, 2000, p. 54).

A segunda questão fundamental ressaltada pela autora é sobre a importância de uma reflexão sobre as várias propostas teóricas apresentadas na direção crítica da Psicologia e o quanto podem, realmente, contribuir para o delineamento de um novo perfil. “É preciso estar atentos para não incorrerem no risco de simplesmente adotar o discurso da transformação sem alcançarmos a consistência teórica e filosófica necessária para concretizá-la” (Meira, 2000, p. 54).

Como enfatiza Meira (2003), o momento de emancipação da Psicologia na direção de uma postura crítica se deu da necessidade de analisar e compreender a educação escolar no Brasil, a partir das condições histórico-sociais, e assumir um novo posicionamento político, bem como o papel social da Psicologia.

A autora assevera que diante das discussões na década de 1980, diversos autores sinalizaram as necessárias mudanças na Psicologia Escolar, embora ainda considerassem que fosse prudente buscar pressupostos críticos quanto à concepção de homem e nas relações entre a escola e a sociedade no contexto capitalista presente.

Anteriormente, Patto (1990) teria defendido que uma das formas a superar as explicações ideológicas arraigadas no contexto escolar seria por meio de reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas, os direitos à cidadania e as relações de poder estabelecidas na sociedade capitalista, pois até então o que demonstra a análise da literatura no Brasil quanto ao processo de atuação e produção de conhecimento é o viés ideologizante e intervenções que não consideravam o contexto histórico-social em que os fenômenos escolares estavam se desenvolvendo.

Meira (2000) se remete à necessidade de não correremos o risco de banalizar o conceito de crítica, considerando que é um conceito que pode ter diferentes significados em decorrência da posição teórico-filosófica adotada. Desta forma, a autora propõe a análise de alguns elementos que considera imprescindíveis, pois são constitutivos do pensamento crítico, a saber: reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e a possibilidade de ser utilizado como um instrumento de transformação social. Vejamos alguns detalhes.

Quanto ao primeiro elemento, Meira (2000) considera que:

uma reflexão pode ser considerada dialética quando busca apreender o movimento e as contradições dos fenômenos, compreendendo-os como fatos sociais concretos, sínteses de múltiplas determinações e, nesse sentido, como realidades históricas que podem ser transformadas pela ação humana (Meira, 2000, p. 39).

Meira (2000) pontua que Marx iniciou seu trabalho buscando os conhecimentos relativos às leis fundamentais da produção capitalista, formulou as categorias do capital e desvendou suas contradições. Desta forma, delimitou os fundamentos da concepção materialista histórica, tornando claro que “[...] o fator determinante das formas de organização social é o modo pelo qual se realiza a produção material de uma dada sociedade” (Meira, 2000, p. 39).

Segundo Meira (2000), Marx tentou organizar um método que tivesse princípios fundamentais para compreender a vida social como um processo contínuo de transformação em que todas as pessoas participam, tendo consciência disso ou não. Por esse motivo, Marx fez críticas às correntes filosóficas de seu tempo, pois sua defesa estava em “[...] conceber as ideias como produtos situados em relações sociais que se desenvolvem historicamente, evidenciando a História como um processo ordenado que se constitui em produto da atividade humana” (Meira, 2000, p. 39).

Neste sentido, a autora sintetiza a concepção crítica, afirmando que uma concepção ou teoria é crítica à medida que:

tem condições de transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser. (Meira, 2000, p. 40)

Quanto ao segundo elemento que constitui o pensamento crítico, fazer a crítica ao conhecimento, Meira (2000) afirma ser preciso alcançar rigor para situar o conhecimento indo até sua raiz, não apenas recusar um conhecimento em nome do outro. A autora define ‘ir até a raiz’ como: “[...] definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal” (pp. 40-41). Assim, comenta que o conhecimento é construído pela sociedade, ou seja, a partir da classe social e das relações de produção o conhecimento é condicionado e organizado como uma força da ação humana que se integra na prática de uma determinada sociedade.

Além das críticas à economia, à filosofia e à metodologia, Meira (2000) aponta para a crítica humanista que Marx levanta, “[...] que denuncia a degradação e a heteronomia do homem nas condições postas pelo capitalismo” (p.41), pois impõe condições ideológicas num sistema de produção que evidencia a alienação⁶⁷ produzida em sua decorrência.

Meira (2000) sinaliza que a teoria crítica pode contribuir para a compreensão de toda a trama que se desenvolve em torno do capital, pois não há como desconsiderar as decorrências que advêm do capitalismo, como, por exemplo, esse relacionar do trabalhador com o produto de seu trabalho, a sua atividade vital apenas como meio de existência e sobrevivência, dentre outros aspectos. Neste sentido, para a autora, a contribuição da teoria crítica viria para:

A desmistificação do fetichismo da mercadoria e do capital, desvendando o caráter alienado de um mundo em que as coisas se movem como pessoas e as pessoas são dominadas pelas coisas que elas próprias criaram, e, ao mesmo tempo, constituir-se em um caminho possível para a defesa radical da dignidade da vida, da justiça e da liberdade para todos os homens (Meira, 2000, p. 42).

Ao analisar o último elemento constitutivo do pensamento crítico, a denúncia da degradação humana e a possibilidade de ser utilizado como um instrumento de transformação social, a referida autora deixa clara sua posição de contrariedade às tendências hegemônicas atuais e considera ser possível desenvolver uma tarefa que se propõe crítica:

⁶⁷ Não vamos nos alongar sobre o assunto, pois no início do capítulo já abordamos elementos fundamentais para a sua compreensão, entretanto para aprofundar a leitura recomendamos LESSA, S, TONET, I. (2008) *Introdução à filosofia de Marx*. Ed.1º. São Paulo: Expressão popular, 128 p.

contrapondo-nos ao conformismo, à resignação, ao encantamento com os valores do mercado e à intoxicação ideológica provocada pelas teses neoliberais que buscam escamotear a produção do lucro e da pobreza em escala geométrica e dar uma aparência de sentido ao processo de exploração crescente e desmedida da classe trabalhadora (Meira, 2000, p. 45).

Meira (2000) afirma que essa tarefa não é fácil, sendo necessário todo o cuidado para que “[...] as visões progressistas não sejam diluídas na onda conservadora que varre o mundo” (p. 45).

Tanamachi e Meira (2003), nesta mesma linha que vimos traçando, também sinalizam alguns fatores que caracterizam uma concepção crítica em Psicologia. Em primeiro momento, mencionam que ter como referência teórico-filosófica e metodológica o Materialismo Histórico Dialético seria uma das condições para uma concepção crítica, pois esta perspectiva teórica dá um enfoque “[...] nas categorias que têm implicações imediatas para a compreensão do processo de humanização dos indivíduos no contexto sociohistórico atual (Tanamachi e Meira, 2003, 18).

Neste sentido, concordamos com as autoras quando elencam e destacam as categorias fundamentais para tal análise, baseadas em Marx⁶⁸, Lucian Sève, Lev Semenovitch Vygotsky, Alexei Nikolaievich Leontiev, a saber:

a categoria trabalho como atividade vital do homem, o caráter material e histórico do desenvolvimento humano, a concepção ética de sociedade em que se inclui a construção de uma nova ordem social, o compromisso ético-político com a emancipação humana, a individualidade e subjetividade do homem, a natureza social do homem, o processo de alienação, os elementos progressistas e reacionários da cultura intelectual, as contradições que caracterizam a sociedade capitalista, a superação da alienação e o processo de educação para permitir a humanização (Tanamachi e Meira, 2003, pp. 18-20).

Assim, as autoras definem que a Psicologia desenvolvida a partir do Materialismo Histórico Dialético é marcada por princípios que:

Entendendo-a como ciência que se propõe a explicar como a partir do mundo objetivo (que é histórica e socialmente determinado) se constrói o mundo subjetivo do indivíduo, [...] não reduzem o pensamento e a ação humana a determinações do psiquismo individual, não partem, portanto, de um errôneo primado ontológico do indivíduo, mas das relações sociais para chegar à “biografia” do indivíduo e retornar ao social; não reduzem ao conceito de indivíduo à descrição das características de indivíduos em geral (indivíduos empíricos) (Tanamachi e Meira, 2003, p. 23).

Partindo desse pressuposto, alguns elementos podem ser observados na prática do Psicólogo, que de acordo com Meira (1997) são considerados indicativos do pensamento crítico na atuação do psicólogo escolar, condizente à concepção de base marxista: Como o

⁶⁸ Não vamos nos alongar na descrição dessas categorias, pois no início do capítulo, já o fizemos.

psicólogo compreende o fracasso escolar? Quais as áreas de intervenção escolhidas? Qual o modelo de atuação no qual o trabalho se assenta? Como são utilizados os processos de avaliação das queixas escolares? Quais os vínculos que o profissional estabelece com a comunidade escolar?

Refletindo ainda sobre a atividade a ser desenvolvida pelo psicólogo nas escolas, Facci (2007) sinaliza alguns questionamentos: como o psicólogo pode levar ao conhecimento dos professores que os indivíduos, mesmo com suas dificuldades, podem se desenvolver e que eles podem auxiliar os alunos no processo de aprendizagem? Como levar o professor a enxergar o aluno para além da situação de pobreza que enfrenta em sua vida? Como incluir todos os alunos no processo de apropriação do conhecimento?

Meira (2000) afirma que é preciso estar atento, pois a finalidade adaptacionista tem se colocado muitas vezes em condição mais visível na área, tornando-se difícil pensar numa prática transformadora em um processo educacional que está inserido num sistema não-igualitário, marcado por desigualdades e injustiças.

Pautados nesse referencial teórico, o objetivo do psicólogo é desenvolver estratégias para que as ações sejam concretas e com propostas contextualizadas, comprometendo-se com a construção de um processo educacional que prime pela apropriação do conhecimento científico por todos os indivíduos que passam pela escola. Essas análises devem estar pautadas nas categorias propostas pelo método como: a contradição, a dialética, a totalidade, a negação da negação, a aparência e a essência, evidenciando a coerência entre a teoria e a prática que desenvolve.

De acordo com a premissa dialética, poderia afirmar que os profissionais da educação devem buscar em sua análise as contradições que estão postas na sociedade e nas relações, nas experiências concretas que a sociedade vivencia, examinando cada fenômeno social em partes e na totalidade, buscar a relação dialética que se estabelece entre os elementos, o que está na aparência em busca da essência para que as questões secundárias não sejam superdimensionadas. Uma análise dialética contempla analisar as contradições que a própria sociedade capitalista promove, pois ao mesmo tempo em que tenta impedir o movimento hegemônico, demonstra como as relações são harmoniosas e quando surge algo que não está bem, ou está errado, a culpa é do indivíduo.

Neste sentido, seria coerente de nossa parte formular algumas questões: Como estão atuando os psicólogos nas escolas? Quais os fundamentos teóricos que norteiam a prática dos psicólogos na Educação? O que os Psicólogos, que dizem ter uma fundamentação numa

perspectiva crítica em Psicologia, estão desenvolvendo em sua prática diária? Como os psicólogos estão intervindo e compreendendo as queixas escolares?

Fundamentalmente, o que se espera dos profissionais que têm uma perspectiva crítica de atuação, a partir dos pressupostos Vigotskianos, é que rompam com as explicações pseudocientíficas, que buscam a origem dos problemas educacionais no aluno ou em sua família. Os processos tradicionais de avaliação e diagnóstico centralizados no aluno não dão conta de responder os aspectos que estão por trás do problema. Normalmente este tipo de procedimento aceita a queixa como um dado real e verdadeiro sem se atentar para a compreensão do contexto e das relações que produzem tal queixa, o que para uma perspectiva crítica é considerado limitante.

Conforme Meira (2003), práticas criticamente comprometidas buscam a compreensão mais aprofundada do fenômeno educacional como síntese das múltiplas determinações⁶⁹ no contexto histórico concreto e coadunando com essa ideia, Barroco (2007 *et al*) afirma que:

A concepção crítica na escola põe os eventos e/ou fenômenos em relação causal entre si com os fatores sócio-históricos permitindo o reconhecimento da dinamicidade e transitoriedade dos mesmos. E, ainda, propõe a valorização da organização, da sistematização, da intervenção metodológica e da educação escolar como meio de humanização destacando os processos criadores possíveis de serem desenvolvidos na instituição e nos indivíduos. Com isto, afirmamos nosso entendimento de que a educação escolar tem grande importância para a constituição do psiquismo humano. Por ela a ciência é ensinada, não só a ela, e os conceitos científicos ou não espontâneos caminham os sujeitos para uma outra qualidade de pensamento ou consciência (Barroco *et al*, 2007, p. 04).

Sob esta perspectiva crítica a pergunta não é mais “o que a criança tem” ou “o que o aluno tem que não aprende”, mas sim “como é o campo social que este aluno está inserido no qual a queixa foi produzida”. O foco da análise passa a ser as diferentes relações e práticas que produziram a queixa em relação ao aluno.

Coadunando com esses pressupostos, Tanamachi e Meira (2003) sinalizam que os fundamentos, assim como as bases filosóficas e teóricas nas quais se assentam o trabalho do profissional, devem ser incluídos no modelo de intervenção que se propõe com finalidades transformadoras. Além disso, as autoras destacam três mediações teóricas, que a seu ver são as que exigem do profissional um domínio mais profundo neste contexto educacional, sendo: “[...] a compreensão de possíveis articulações entre teorias da aprendizagem e práticas educativas; a análise crítica do espaço social da sala de aula e a concepção de conhecimento como instrumento do vir a ser” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 44).

⁶⁹ Considerando que múltiplas determinações envolvem as relações familiares, grupos de amigos, contexto social e escolar, e, fundamentalmente a forma como a sociedade está estruturada, as condições de diferentes classes que interferem e produzem as relações sociais.

Para Tanamachi e Meira (2003), “[...] a educação transforma o mundo de forma mediada” (p. 53) e como consequência os processos educacionais se tornam “instrumentos de educação das consciências” (p. 53), por isso defendem que:

é fundamental em todos os momentos possíveis contribuir para a constituição de sujeitos capazes de olhar para o seu cotidiano e relacioná-los com a realidade num plano mais amplo, de se envolver com ações que tenham como horizonte a transformação social (Tanamachi e Meira, 2003, p. 53).

Neste processo de mediação, o psicólogo não restringe seu trabalho em ser apenas um técnico, mas, segundo as autoras, junto com educadores, alunos, funcionários, direção, famílias “[...] poderá avaliar criticamente os conteúdos, métodos de ensino e as escolhas didáticas que a escola faz como um todo” (p. 53). Portanto, sobre esse trabalho desenvolvido pelo psicólogo, Tanamachi e Meira (2003) afirmam que:

Assim, ele pode participar de um esforço coletivo voltado para a construção de um processo pedagógico qualitativamente superior, fundamentado em uma compreensão crítica do psiquismo, do desenvolvimento humano e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais (Tanamachi e Meira, 2003, p. 53).

Quanto ao processo de intervenção, Tanamachi e Meira (2003) sugerem quatro momentos principais, embora sinalizem que existam diferenças mais ou menos significativas na articulação destes, sendo:

Reflexão sobre a vida cotidiana na escola em suas mais diferentes expressões; análises críticas dessa realidade a partir do recurso a elementos teóricos disponíveis que permitam compreendê-la como construção social historicamente datada, ou seja, como objeto possível da ação humana transformadora; reflexão e planejamento de ações que podem ser desenvolvidas buscando as transformações desejadas; desenvolvimento de projetos que traduzam em ações concretas o compromisso ético, político e profissional com a construção de processos educacionais humanizadores (Tanamachi e Meira, 2003, p. 54).

O primeiro momento refere-se ao processo de avaliação, que desenvolvido de forma adequada é, segundo Tanamachi e Meira (2003), “[...], a primeira condição para a articulação de um bom plano de ação, com objetivos, metas e estratégias definidas” (p. 55). As autoras justificam a importância desse processo de avaliação, por considerar que a não compreensão da realidade de trabalho provoca o desenvolvimento de uma avaliação inadequada, trazendo como consequências atividades esporádicas e assistemáticas, limitando sua ação ao que considera ser mais adequado ou conveniente ou mesmo às condições impostas pela direção da instituição.

Segundo as referidas autoras, para uma boa compreensão da realidade a ser trabalhada, é fundamental levantar alguns dados para compor inicialmente a avaliação, como:

Relativos à organização da escola; relativos aos recursos físicos da escola; informações sobre o corpo docente; trabalho pedagógico; sobre a equipe que dirige a escola; elementos quantitativos sobre a progressão escolar dos alunos; dados relativos ao nível de organização dos diferentes segmentos da escola; condições socioeconômicas dos alunos; história da escola; bairro em que a escola está inserida; dados relativos à compreensão que os diferentes segmentos da escola e/ou instituição apresentam em relação a seus problemas mais fundamentais; expectativas dos diferentes segmentos da escola e/ou instituição em relação ao trabalho do profissional da psicologia; as possibilidades e os limites que se apresentam em relação ao trabalho da psicologia (Tanamachi e Meira, 2003, pp. 55-56).

Tanamachi e Meira (2003) mencionam que o segundo momento é a discussão dos resultados preliminares em conjunto com todos os segmentos da escola, como: professores, coordenadores, funcionários, pais, alunos etc. Para que a discussão não se perca, as autoras recomendam que o psicólogo redija um relatório de avaliação contendo todos os dados preliminares, a fim de estimular a discussão/reflexão sobre os problemas detectados e levantar as possíveis formas de enfrentamento dessas dificuldades.

Dessa forma, o profissional coloca-se, desde o princípio, como um mediador que pode contribuir, nas questões que lhe são pertinentes, para a abertura de espaços de discussão e de resgate da capacidade de pensamento crítico, o que pode colocar todos os segmentos da escola no lugar de sujeitos ativos (Tanamachi e Meira, 2003, p. 57).

Para as autoras, essa discussão é importante para que todos contribuam e compreendam a realidade de forma mais detalhada, comprometendo-se com as mudanças necessárias para “[...] a melhoria do trabalho desenvolvido pela escola” (p. 57).

Tanamachi e Meira (2003, p. 58) mencionam que o terceiro momento do trabalho é “[...] a elaboração do plano de intervenção”, que deve se constituir de respostas às perguntas levantadas no processo inicial de avaliação. Os segmentos envolvidos no plano e os objetivos a serem atingidos devem ser indicados com clareza, além de inclusos a esse plano devem estar:

Objetivo geral do trabalho; objetivos específicos dos projetos a serem realizados com cada um dos segmentos a curto, médio e longo prazo; principais estratégias a serem utilizadas; condições objetivas necessárias para a realização da intervenção, tais como horários de reunião, materiais de apoio e de consumo, recursos humanos etc. (Tanamachi e Meira, 2003, p. 58).

Finalizando esta proposta de intervenção, as autoras apresentam o quarto momento, denominado por elas como “[...] o processo de intervenção propriamente dito”. Entretanto, não deixam de recomendar os devidos cuidados para não se definir uma forma de intervenção *a priori*, considerando que cada realidade é única. Elas afirmam que o psicólogo pode dar sua contribuição de diferentes formas, conforme veremos na citação a seguir, que embora seja um tanto extensa, é muito importante ser mencionada:

A construção de uma gestão escolar democrática, a partir de uma organização do trabalho coletiva e solidária; a melhoria da situação docente e o resgate da autonomia, do papel dirigente e do valor social do professor; a construção de relações sociais que propiciem a formação de vínculos que garantam o máximo desenvolvimento possível das possibilidades humanas de todos os envolvidos; o desenvolvimento de ações que contribuam para ampliar a participação popular na escola; a definição de planejamentos e diretrizes educacionais que levem em conta o nível de desenvolvimento, os interesses e a realidade dos alunos; a identificação e a remoção dos obstáculos que possam estar impedindo os alunos de se apropriarem dos conhecimentos; a definição de conteúdos e métodos de ensino que não só garantam a apropriação do saber, mas que também expressem o objetivo de formação de um ser humano pleno de potencialidades e possibilidades; a escolha de materiais didáticos que estimulem o pensamento crítico e criativo dos alunos (Tanamachi e Meira, 2003, pp. 58-59).

Concordamos com as autoras quando ressaltam que as questões referentes ao trabalho do psicólogo, em qualquer que seja o contexto, não podem ser pensadas de forma desvinculada a este e afirmam:

As maneiras pelas quais os psicólogos constroem suas propostas de trabalho estão sujeitas a uma multiplicidade de fatores que se relacionam, por um lado, aos seus posicionamentos filosóficos, teóricos e metodológicos e, por outro, à política educacional das instituições e às expectativas construídas em relação à ação da Psicologia, que em geral se traduzem por solicitações de trabalho de diagnóstico e atendimento de casos individuais considerados problemáticos (Tanamachi e Meira, 2003, p. 59).

Entretanto, afirmam que é possível abrir espaços e transpor os limites aumentando as possibilidades de “[...] concretização de uma prática contextualizada e criticamente comprometida com a humanização” (p. 59), visto os inúmeros trabalhos e projetos desenvolvidos nos últimos anos direcionados a essa finalidade transformadora.

Por estar em consonância com esta defesa, apresentamos a partir de então o embasamento teórico que justifica a concepção defendida e sua utilização na psicologia e na educação. Na sequência, a educação é tida como instrumento de impulsão e transformação social, haja vista as contradições que assolam a educação e a séria tendência de secundarizar a escola. Na composição do quadro, os autores apresentam o objeto do psicólogo na instituição escolar, assim como o espaço onde a educação acontece: a sala de aula. Finalizando o item, apresentamos o trabalho educativo na formação do educando e a prática pedagógica na formação da individualidade para si.

3.1 A FUNÇÃO DA ESCOLA COM PRESSUPOSTOS MARXISTAS: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.

Neste item direcionamos nossa análise pautada nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, por considerar ser esta a abordagem que se baseia nos pressupostos Marxistas.

Assim, ao retomar as ideias desenvolvidas no Capítulo I, relembremos os comentários acerca da influência da Psicologia na Educação, principalmente na Escola Nova, que se fundamentava da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Essa perspectiva teórica é retomada, no final da década de 1980, início da década de 1990, por meio do Construtivismo, que, segundo Saviani (2000), podemos considerar como uma concepção não-crítica da educação, uma vez que não considera a historicidade do desenvolvimento humano⁷⁰.

Neste sentido, também encontramos Facci (2004), com uma análise crítica do Construtivismo, pontuando alguns elementos da proposta pedagógica Piagetiana:

[...] proporcionar aos alunos momentos em que ele possa realizar suas próprias experiências, construir o seu conhecimento. A aprendizagem do aluno se dá por meio de sua ação sobre os objetos, portanto é imprescindível que ele teste suas hipóteses. A proposta é que a escola seja ativa, no que diz respeito à produção dos alunos, levando-os a construir, individualmente, o conhecimento (Facci, 2004, p. 106).

Parte-se da premissa, portanto, de que o aluno constrói seu conhecimento por meio da ação: “[...] é a ação do aluno sobre o meio que leva ao conhecimento e o processo educacional deve ter como finalidade o desenvolvimento mental dos alunos, o desenvolvimento do raciocínio” (Facci, 2004, pp. 107-108). Nesta direção, a autora declara sua preocupação quanto ao trabalho do professor e o ato de ensinar no construtivismo, pois, para Facci (2004), o ato de ensinar como ação efetiva do professor não é enfatizada nesta abordagem.

A aprendizagem na epistemologia genética ocorre a partir da ação do indivíduo sobre o meio, considerando-se a percepção que ele tem da realidade – o aluno tem que construir o conhecimento, enquanto cabe ao professor, apenas, como o próprio Piaget (1988^a) afirma, ser um animador no processo pedagógico. Não cabe a ele transmitir os conceitos científicos, mas sim facilitar ou mesmo somente colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos, apresentando situações-problema a serem resolvidas. Acredita-se que essa postura proporciona aos alunos autonomia moral e intelectual (Facci, 2004, p. 122).

Ao analisar a proposta educacional construtivista, Facci (2004) afirma que a mesma incorre em vários aspectos reducionistas, levando em conta que considera o processo educacional centrado no “[...] desenvolvimento psicológico das capacidades e estruturas gerais do aluno”, sem considerar os “determinantes históricos do processo de escolarização” (pp. 123-124).

Outro ponto questionado e declarado não aceito pela autora envolve a visão de que o “professor seja *animador, facilitador* no processo ensino-aprendizagem” (p. 130).

⁷⁰ Compreendemos que não é possível trabalhar ao mesmo tempo com o psicólogo suíço e com Vigotski, pois enquanto Piaget parte de uma base biológica, Vigotski parte de uma base histórica, conforme veremos nos próximos parágrafos.

O que é possível constatar é que, no construtivismo, o professor acabou ocupando uma posição “descartável” ou, no mínimo, sem uma atuação definida no processo de apropriação do conhecimento. Parto da compreensão de que o indivíduo e sociedade estão intimamente relacionados e que, embora tenham suas especificidades, não podem ser tratados de forma dicotomizada (Facci, 2004, p. 130).

A ausência de historicidade no entendimento do ser humano é a principal crítica citada por Facci (2004) à teoria de Piaget e complementa que:

Numa perspectiva historicizadora, considera-se que o ser humano é um ser de relações e sua individualidade é intrinsecamente social. A educação é um processo de humanização que está assentado, por sua vez, fundamentalmente, no trabalho educativo dos professores sobre os alunos (Facci, 2004, p. 131).

Feitas as críticas à abordagem, passemos, neste momento, à compreensão historicizadora dos fenômenos humanos e educativos, em uma concepção crítica, já anunciada por Facci. Do nosso ponto de vista, uma perspectiva de educação que supera o Construtivismo e dá grande destaque à importância da escola no processo de humanização.

Para Tanamachi e Meira (2003), uma concepção crítica em Educação, com finalidades transformadoras é representada por Saviani (2000), que denominou sua postura teórico-filosófica em “Pedagogia Histórico-Crítica”, definindo-a como:

[...] o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica se firma, fundamentalmente, a partir de 1979. (Saviani, 1992, p. 91).

Diante dessa definição, fica clara a postura teórica e o fundamento dessa corrente na educação, portanto sua correlação com a proposta da Psicologia Histórico-Cultural e seus fundamentos na atuação da Psicologia. Assim, justificamos a utilização desse embasamento teórico para nossas análises no contexto escolar.

Saviani (1992) faz um resgate histórico de todos os acontecimentos que permearam as mudanças, idas e vindas na educação brasileira, bem como a busca de uma proposta pedagógica que respondesse às necessidades dessa sociedade.

Segundo Saviani (1992), conforme mencionado acima, foi a partir de 1979 que o país dá seus primeiros passos para a compreensão da educação num movimento histórico, identificando as contradições internas à sociedade capitalista e entendendo que a educação não poderia ser somente um instrumento de reprodução, mas sim um elemento de impulsão para a transformação social. A partir de então, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, busca-se a compreensão das questões educacionais a partir dos condicionantes sociais. Neste

sentido, Saviani (1992) afirma que “[...] trata-se de uma análise crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a Educação” (p. 95).

Para o referido autor, o sentido básico da expressão Pedagogia Histórico-Crítica está na necessidade de:

Compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (Saviani, 1992, p. 96).

Relacionando esse conceito ao contexto escolar, o autor afirma que esse processo envolve compreender a educação escolar como “[...] o resultado de um longo processo de transformação histórica” (p. 96). Em conjunto a isso, Saviani (1992) cita que é preciso considerar a condição tal como se apresenta no presente e justifica essa afirmativa sinalizando que foi em decorrência das necessidades postas pelos educadores que a referida concepção pedagógica surgiu. Aliado a esse aspecto, o autor inclui a compreensão dessa realidade nas suas raízes históricas e seu processo de transformação, portanto analisa o presente e a sua transformação histórica.

Saviani (1992) denomina de desenvolvimento histórico “[...] o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo” (p. 96), pois ao agir sobre o mundo por meio do trabalho, vai construindo seu mundo histórico, sua cultura, o mundo humano. De acordo com Saviani (1992, p. 97) “[...] a educação tem suas origens nesse processo”.

A origem da escola se situa a partir do momento histórico em que a apropriação da terra passa a ser o meio de produção fundamental. Neste momento histórico, Saviani (1992) menciona o surgimento da propriedade privada, onde a classe dos proprietários colocava para trabalhar aqueles que não eram proprietários, os escravos, pois precisavam produzir a sua existência e de seus senhores. A escola, segundo Saviani (1992), surge em decorrência do surgimento de uma classe ociosa, “[...] que não precisa trabalhar para sobreviver porque o trabalho de outros garante também a sua sobrevivência (p. 97). Desta forma, o autor define escola como:

Escola, em grego, significa o lugar do ócio. O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e esta ocupação do ócio era traduzida pela expressão *escola* (Saviani, 1992, p. 97).

Com o advento da sociedade burguesa, a forma escolar de educação se generaliza, tornando-se forma dominante de educação. Esta é a situação atual em que nos encontramos e concordamos com Saviani (1992, p. 101) quando afirma que:

A escola tem uma função específica, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica uma das contradições que assolam a educação é a tendência de secundarizar a escola. Saviani (1992) explica esse processo e analisa que à medida que uma sociedade de classes defende os interesses de alguns, causa a desvalorização da escola, “[...] cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade” (Saviani, 1992, p. 101), pois a intenção em desvalorizar e secundarizar a escola está em esvaziá-la de sua função específica que é “[...] a socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (Saviani, 1992, p. 102).

Na intenção de elucidar essa questão, Saviani (1992) cita a famosa frase de Adam Smith, que apesar de admitir que os trabalhadores deveriam ter instrução intelectual, acrescentava: “[...], porém em doses homeopáticas” (p. 102). Neste sentido, Saviani (1992) analisa e comenta que, possivelmente, Adam Smith, estaria sugerindo que:

Os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. Ora, na sociedade capitalista, desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, isto é, trabalho que, por gerar mais-valia, amplia o capital (Saviani, 1992, p. 102).

Saviani (1992) afirma que todas essas questões de ambiguidade social permeiam a questão escolar e, neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica contribui para clarificar os determinantes sociais, a compreensão do grau que as contradições marcam a sociedade, contribuindo para um posicionamento frente às visões ambíguas impostas.

A escola é, pois, compreendida a partir do desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista (Saviani, 1992, p. 105).

Para a formulação de uma teoria que completa e abarca todos esses elementos, Meira (2000) apresenta três questões fundamentais que identificou ao estudar diferentes autores no processo de construção e elaboração teórica na educação, considerando os pressupostos em uma teoria considerada crítica, a saber:

Os elementos necessários à elaboração de uma nova forma de pensar a relação entre a Educação e sociedade, situando-a no processo de produção e reprodução do capital; a compreensão das múltiplas determinações da realidade educacional, já que ela é socialmente construída em virtude do real existente e de suas contradições; e a retomada da importância

social da Educação enquanto instância fundamental no processo de socialização do conhecimento historicamente acumulado (Meira, 2000, p. 45).

A autora, ao defender a concepção Histórico-Crítica, afirma que esta “[...] supera a articulação mecanicista entre Educação e sociedade proposta pelos crítico-reprodutivistas e defende a possibilidade de, ao analisar essa relação como essencialmente dialética e contraditória, pensar em transformações no quadro educacional e social” (Meira, 2000, p. 46).

Para Meira (2000), uma avaliação crítica da Educação e o conhecimento amplo das múltiplas determinações compõem a condição necessária para o psicólogo delimitar seu espaço histórico e social, buscando elementos e caminhos possíveis para a transformação neste espaço escolar. A leitura política e teórica que o profissional realiza, pode ajudá-lo a focalizar as áreas necessárias à intervenção, “[...] percebendo-as como parte de uma totalidade, como ainda fazer dos outros profissionais da Educação interlocutores reais e solidários” (Meira, 2000, p. 46).

Para justificar os motivos pelos quais o profissional deve apropriar-se de uma concepção crítica, Meira (2000, p. 47) esclarece sua defesa afirmando que o profissional “[...] só pode definir com clareza seu papel profissional a partir de uma reflexão rigorosa sobre a função da escola e fundamentalmente dos elementos que facilitam e daqueles que dificultam seu pleno exercício”.

Entretanto, há de se considerar que não são todos os profissionais prontos para a concretização dessas possibilidades, pois, para a autora se faz necessário desenvolver a capacidade de realizar uma autocrítica dessa inserção nos processos educativos e historicamente na educação como um todo, assim como os significados dos processos de transformação, considerado como fundamentais para uma prática educativa efetiva. Para completar seu pensamento, Meira (2000) afirma que:

Falar de Educação e cidadania é, sem dúvida, falar de um novo compromisso da Psicologia com o intuito de alcançar uma clareza política e filosófica que nos auxilie a refletir sobre as nossas próprias finalidades. Enfim, é buscar uma nova consciência social que expresse um posicionamento firme na defesa de uma sociedade que possa de fato humanizar o homem (Meira, 2000, p. 47).

Neste sentido, concordamos com a autora e também defendemos que a atuação da psicologia na escola com pressupostos Marxianos/Vigotskianos é uma proposta arrojada, mas que, no entanto, dá conta do processo ensino-aprendizagem e de humanização a que se propõe.

Desta forma, mencionamos Tanamachi e Meira (2003), que pautadas nos pressupostos do pensamento crítico expressos na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia sociohistórica⁷¹, defendem que o objeto do psicólogo em uma instituição de ensino é:

[...] o encontro entre os sujeitos e a educação e a finalidade central de seu trabalho deve ser contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos (Tanamachi e Meira, 2003, pp. 42-43).

Assim, ao delimitar a área de intervenção mais importante em que a psicologia pode contribuir, surge sua contribuição na direção da escola, para que cumpra sua função social. Nesta perspectiva, as autoras definem critérios sobre trabalho do psicólogo, a saber:

O psicólogo não é um “resolvedor” de problemas, um mero divulgador de teorias e conhecimentos psicológicos, mas um profissional que dentro de seus limites e de sua especificidade, pode ajudar a escola a remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico (Tanamachi e Meira, 2003, p. 43).

Segundo Tanamachi e Meira (2003), ao compreender a fundamentação teórica que embasa essa atuação, o psicólogo pode contribuir para desvelar a ideologia implícita nas ideias e concepções que cristalizam a defesa de que os problemas educacionais estão dentro dos próprios alunos, combatendo assim, as explicações que ‘psicologizam’ esses problemas educacionais.

Segundo as referidas autoras, é na sala de aula que a educação acontece, “[...] já que é o espaço no qual professores e alunos se encontram e constroem o processo educativo” (p. 48), portanto a relação de interdependência é evidente e clara “[...] entre a qualidade do trabalho pedagógico e as práticas e concepções que dão sustentação” (p. 48).

Diante desse processo de construção, consequências decorrem desse encontro entre alunos e professores, pois, segundo Tanamachi e Meira (2003), estão imbricados processos de transmissão, apropriação de conhecimentos, formação de atitudes e valores. Assim, as autoras se referem ao espaço da sala de aula, utilizando uma expressão conhecida de Vigotski e denominam: “a sala de aula é de fato um local de formação social da mente” (p. 49).

Tanamachi e Meira (2003, pp. 49-51) defendem que essa compreensão de sala de aula pode incitar diversas análises dos processos pedagógicos e psicológicos construídos e articulados neste contexto escolar, portanto a partir da concepção de que a sala de aula “é um

⁷¹ Optamos por utilizar a nomenclatura conforme a nomeação das autoras.

local para a formação social da mente”, como mencionado anteriormente, várias questões podem decorrer, como:

A aprendizagem é um processo; a aprendizagem escolar requer articulação entre os conceitos cotidianos ou espontâneos; a atividade do indivíduo é condição fundamental para que a aprendizagem ocorra; a aprendizagem depende da socialização; a aprendizagem requer motivação; a aprendizagem não se separa da individualidade; o conhecimento é também conscientização e instrumento de transformação social (Tanamachi e Meira, 2003, pp. 49-51).

De acordo com Tanamachi e Meira (2003), pensar a existência humana sob o prisma de uma natureza fixa, imutável, natural, dada *a priori*, “[...] significa naturalizar os fenômenos humanos e desconsiderar todo o processo histórico que determina a constituição do ser humano” (p. 52), sendo assim o inverso de uma perspectiva crítica, que se caracteriza por uma visão sociohistórica que desenvolve a ideia “[...] de condição humana, de construção social do psiquismo humano, que nos permita compreender a plasticidade do sistema psicológico humano” (p. 52).

Além disso, Duarte (2007) inclui nesta perspectiva de análise que para a efetivação da tarefa educativa o educador precisa “[...] manter uma relação consciente para com o papel do trabalho educativo na formação daquele indivíduo-educando-concreto que tem diante de si e para com as implicações desse trabalho educativo na produção e reprodução da vida social” (Duarte, 2007, p. 51). Seguindo esta linha, o autor afirma que “[...] não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos” (p. 51).

Duarte (2007) defende que a meta do trabalho educativo do educador é a produção/reprodução do educando, com o foco na produção de “[...] características historicamente construídas pelo gênero humano, levando o educando a atuar na prática social buscando a realização de determinados valores e perspectivas” (p, 57). Mesmo que o educador não queira interferir na prática social do educando, assume uma posição ao deixar que tome o seu rumo e, nessa circunstância, Duarte (2007) questiona se ao tomar essa postura, não estaria a cruzar os braços diante da alienação cotidiana.

Ao refletir sobre essa questão, o autor responde e afirma entender que:

Cabe ao educador assumir sim uma posição consciente quanto aos rumos da prática social do educando, para os quais o trabalho educativo pretenda estar contribuindo. Trata-se de estabelecer conscientemente a mediação entre o cotidiano do aluno e as esferas não-cotidianas da vida social (Duarte, 2007, p. 58).

De acordo com a defesa de Duarte (2007), pretende-se que o aluno se relacione conscientemente com o cotidiano, “[...] mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos” (p. 58).

Neste sentido, Duarte (2007) assegura que uma prática pedagógica voltada para a formação da individualidade para-si visa a “[...] produzir no aluno necessidades do tipo superior, que não surgem espontaneamente, e sim pela apropriação dos conteúdos das esferas de objetivação genérica para-si” (p. 58).

Passamos a discorrer rapidamente sobre alguns desses conceitos desenvolvidos por Duarte (1993) considerando que a corrente Histórico-Crítica tem seus fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos pautados numa atuação considerada crítica que defende a superação da dicotomia entre teoria e prática proclamada até então.

Como parte das recomendações de Duarte (1993), para a educação, o autor afirma que a Pedagogia Histórico-Crítica deve elaborar sua concepção sobre individualidade como parte de seu corpo teórico e “[...] explicitar de forma coerente e sistemática em que consiste conceber o indivíduo enquanto síntese de inúmeras relações sociais” (p. 14) de forma a ter êxito na superação das dicotomias promovidas pelo senso comum pedagógico. Justifica sua defesa considerando que é imprescindível a “[...] construção de propostas pedagógicas práticas dirigidas a sujeitos concretos e não a sujeitos empíricos” (p. 14) e completa:

Para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao educador enquanto decorrência imediata do fato dele estar em contato com o aluno. Além do mais, conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir-a-ser. Esse conhecimento, por seu lado, implica um posicionamento em favor de algumas das possibilidades desse vir-a-ser e, conseqüentemente, contra outras (Duarte, 1993, pp. 14-15).

Esse vir-a-ser enquanto síntese das relações sociais, segundo Duarte (1993), deve ser situado como um processo de “[...] vir-a-ser histórico do ser humano enquanto ser social” (p. 15). Neste sentido, Duarte (1993) propôs categorias que incitam a reflexão sobre o processo de formação do indivíduo, das quais consideramos fundamental sua compreensão, haja vista sua importância no processo educativo e no contexto escolar em geral:

Objetivação e apropriação enquanto duas categorias que expressam a dinâmica do processo pelo qual o ser humano se autoconstrói ao longo da história; **humanização e alienação** enquanto duas categorias que expressam o caráter contraditório com que os processos de objetivação e apropriação têm se realizado no interior das relações sociais de dominação de classes sobre outras classes e de grupos sobre outros grupos; **gênero humano** enquanto categoria que expressa o resultado da história social humana, da história da atividade objetivadora dos seres humanos (a formação da individualidade é a formação do homem singular enquanto um ser genérico, um ser pertencente ao gênero humano); **individualidade para-si**, enquanto categoria que expressa, no âmbito da formação do indivíduo, a busca da

superação do caráter espontâneo e natural com que sua individualidade resulta da “síntese das inúmeras relações sociais”, rumo a uma individualidade que seja a síntese da relação consciente do indivíduo para com as condições particulares de sua existência, mediada pela relação consciente com as objetivações do gênero humano (Duarte, 1993, p. 15, *grifo do autor*).

Nesta última categoria, individualidade para-si, Duarte (1993) deixa clara sua posição em afirmar que esta não se limita em apenas compreender a individualidade humana de forma histórica, mas aliada a essa premissa, também vislumbrar,

as possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal da individualidade, que são geradas pelas condições objetivas da sociedade atual, sendo que as relações sociais de dominação tornam essas condições geradoras também das possibilidades de muitas e profundas formas de alienação (Duarte, 1993, p. 19).

Todos esses conceitos desenvolvidos pelo autor se aplicam ao processo ensino-aprendizagem, haja vista a contribuição desta formulação para a formação do indivíduo como um todo. Assim, quanto ao processo ensino-aprendizagem Duarte (1993) explica que sua defesa está em considerar que o aluno neste processo poderá incluir traços essenciais do conhecimento a ser assimilado, ou seja, reproduzir os traços essenciais da atividade acumulada, a apropriação da lógica, do significado de um produto da história. O autor mantém sua defesa incluindo na importância dessas etapas essenciais para a formação do educando também a formação do educador: “Isso equivale a dizer que a relação entre o lógico e o histórico pode ser um instrumento lógico-metodológico de grande riqueza no que diz respeito à relação entre o educador e o conhecimento que ele irá ensinar” (Duarte, 1993, p. 46).

Ao desenvolver sua premissa de que o indivíduo para-si se constitui numa síntese consciente das múltiplas determinações, Duarte (1993) se apóia em Heller para afirmar que:

A esfera da vida social na qual o indivíduo inicia sua formação é a da vida cotidiana. O indivíduo aprende a reproduzir a si próprio, ou seja, aprende a viver sua cotidianidade. Aprendendo a viver sua cotidianidade todo ser humano forma sua individualidade em-si, isto é, constitui-se numa “muda unidade vital de particularidade e genericidade” (cf. Heller, *apud* Duarte, 1993, pp. 176-177).

Desta forma, o autor compreende que “[...] ao aprender a utilizar os objetos humanos, isto é, ao se apropriar do seu significado social, a criança está agindo no âmbito das objetivações genéricas em-si e está constituindo sua individualidade em-si” (Duarte, 1993, p. 177).

Neste sentido, Duarte (1993) detalha sua reflexão e complementa sua ideia afirmando que:

Entendo que o indivíduo para-si não elimina de sua vida o âmbito da individualidade em-si, que é preponderantemente o âmbito da vida cotidiana. Ocorre que essa individualidade em-si torna-se qualitativamente distinta, na medida em que o indivíduo para-si mantém com ela uma relação consciente, sendo capaz de se distanciar dela, de ter autoconsciência e de redirecioná-la em função dos valores genéricos que assume conscientemente enquanto individualidade para-si (Duarte, 1993, pp. 179-180).

Entretanto, Duarte (1993) argumenta e considera que “[...] nem todo indivíduo é um indivíduo para-si”, pois em sua defesa afirma que, inseridos em uma sociedade alienada, a maioria dos indivíduos são dirigidos pela individualidade em-si, o que denomina de individualidade em-si alienada. Esta linha que divide o indivíduo para-si e em-si é muito tênue, por isso Duarte (1993, p. 184) menciona que seria mais correto, ao se referir ao indivíduo para-si, utilizar a expressão: “[...] indivíduo em processo de ascensão da individualidade em-si à individualidade para-si”. Desta forma, o autor define o indivíduo para-si como “é o ser humano cuja individualidade está em permanente busca de se relacionar conscientemente com sua própria vida, com sua individualidade, mediado pela também constante busca de relação consciente com o gênero humano” (Duarte, 1993, p. 184).

Segundo o referido autor, faz parte desse processo de constituição de individualidade para-si, a relação entre objetivação e apropriação, considerando que são fatores indispensáveis para o desenvolvimento do processo educativo, que segundo Duarte (1993, p. 185) tem:

um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano e a relação objetivação-apropriação nas esferas não-cotidianas. Esse papel fundamental do processo educativo escolar ressalta-se quando se compreende a individualidade para-si enquanto um processo.

Neste sentido, o autor explica que a formação da individualidade para-si é a capacidade de livre escolha consciente das coisas que estão contidas nas objetivações genéricas e que são necessárias para a objetivação individual. Além disso, é na relação com as objetivações genéricas que se vai criando as necessidades de subjetivação que vão constituir a objetivação individual. Duarte (1993) ainda completa que as situações reais precisam existir para que a liberdade de escolha se efetive, portanto no processo educativo escolar as objetivações genéricas para-si também são uma necessidade para o desenvolvimento das objetivações genéricas em-si, ou seja, o individual.

Quanto ao processo de formação e desenvolvimento da individualidade para-si, Duarte (1993) levanta os argumentos para explicar e afirma que:

O indivíduo vai se constituindo em indivíduo para-si à medida em que, através de sua atividade, ele vai se tornando um homem rico, isto é, um homem que tem por carecimento fundamental a objetivação de sua individualidade e a apropriação da essência genérica

objetivada, ou seja, um homem se objetiva enquanto ser genérico para-si, mediado pela apropriação das objetivações genéricas para-si (Duarte, 1993, p. 189).

Duarte (1993) se remete ao processo educativo, afirmando que, quando este se propõe a mediar as objetivações genéricas para-si, pode ser considerado um “[...] processo criador de carecimentos” (p. 189) e, quando este processo se limita apenas ao âmbito da genericidade em-si, “[...], ele se reduz a satisfazer apenas os carecimentos dos quais o indivíduo se apropriou de forma determinada pela existência alienada” (p. 189). Quanto à prática pedagógica, Duarte (1993) mantém sua defesa afirmando que:

A prática pedagógica não pode ser concebida apenas enquanto aquela que possibilita ao indivíduo o acesso àquilo que das objetivações genéricas se apresenta como imediatamente relacionado aos carecimentos já apropriados pela individualidade, mas sim enquanto aquela que, ao mediar a relação do indivíduo com as objetivações genéricas, gere o carecimento cada vez maior de apropriação dessas objetivações (Duarte, 1993, p. 190).

3.2 VISÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Considerando que a visão do processo ensino-aprendizagem é aspecto fundamental e imprescindível para a compreensão de toda a trama que envolve as questões escolares, passamos a abordar alguns dos pressupostos teórico-filosóficos que embasam a atuação do psicólogo/professor de maneira a contribuir para o processo de apropriação dos conhecimentos científicos. Em seguida, como parte desses pressupostos, mencionamos a mediação, o processo de humanização provocado pela educação, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores defendidas pela teoria vigotskiana, a valorização da imitação no desenvolvimento dessas funções, a apropriação do conhecimento científico, a finalidade da utilização do método instrumental de Vigotski, os vínculos que o profissional estabelece privilegiando o trabalho reflexivo e solidário e, para finalizar, o psicólogo como mediador para a superação da queixa escolar.

É muito comum ouvirmos no contexto escolar as perguntas: Como a criança aprende? O que fazer para que as crianças aprendam? Pautados na teoria Vigotskiana, entendemos que a escola e o professor podem auxiliar e ajudar a criança a criar mediadores que a auxiliem na aprendizagem.

Para Vygotski (1995), a mediação é um processo que diferencia os animais dos homens, pois o homem está sempre criando formas de regular o seu comportamento, ou seja, criando formas de organizar seu pensamento, ao passo que os animais não. Assim, de acordo

com Vigotski (2000), por meio da mediação promovida pelo professor, a criança se apropria do conhecimento científico e desenvolve-se psicologicamente. Saviani (2003) completa essa defesa e afirma que o novo conteúdo apropriado, passa a fazer parte de sua natureza, torna-se parte da sua individualidade.

O professor, conforme explica Facci (2004a), no processo ensino-aprendizagem, constitui-se como mediador entre os conteúdos curriculares e os alunos, ou seja, “[...] o professor faz a mediação entre os conteúdos curriculares com o objetivo de provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (Facci, 2007, p. 147). Segundo a referida autora, as FPS vão ser desenvolvidas se o professor dirigir sua prática de modo que o aluno se aproprie dos conhecimentos de forma elaborada provocando o processo de humanização.

Nesse processo de mediação ocorre uma tensão entre o professor que detém o conhecimento e os alunos que possuem um conhecimento cotidiano sobre o tema. Facci (2009) explica que por meio da mediação o imediato é superado, pois o aluno deve negar o conhecimento da sua prática pela superação do conhecimento teórico e depois voltar à prática, só que neste momento com uma nova compreensão sobre ela. O professor tem um papel importante na apropriação do conhecimento do aluno, visto que estabelece uma relação dialética de superação daquilo que já se dominava, a inclusão de novos conhecimentos científicos para assim “[...] conhecer a realidade em que está inserido” (Facci, 2009, p. 113). O professor é o elo que auxilia na superação do imediato, portanto seu trabalho deve ser valorizado.

A transformação do imediato em mediado caracteriza a concepção de uma teoria crítica, assim como, “[...] negar as aparências ideológicas, apreender a totalidade do concreto em suas multideterminações e compreender a sociedade como um movimento de vir-a-ser” (Meira, 2003, p. 17).

Partindo do pressuposto de que o professor ao trabalhar os conhecimentos científicos provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores⁷² e ao mesmo tempo promove a humanização em seus alunos, este necessita ter um preparo adequado, o domínio do conhecimento e das teorias pedagógicas que embasam sua prática para que saiba como provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

⁷² Díaz, Neal e Williams (1996, p. 124) sinalizam que a premissa principal da Teoria de Vygotsky é que “a transformação de processos básicos em funções psicológicas mais elevadas ocorre na interação social da criança e pelo uso de instrumentos e símbolos culturalmente determinados”. Para mais detalhes, recomendamos ainda, a leitura de Vygotski, L. S. Obras Escogidas, tomo III. Madri: Visor, 1995

Dadas as devidas considerações sobre o trabalho do professor e sua importância, direcionamos, a partir de então, nossa reflexão ao processo de humanização por meio da apropriação do conhecimento científico, defendido nesta perspectiva.

Para que o psicólogo tenha condições de desenvolver um trabalho nesta direção, Facci (2009) argumenta que precisa ter a clareza sobre sua função na escola, levando em conta a sociedade de classes em que todos estão inseridos, assim como ter fundamentos teóricos consistentes para compreender “[...] a relação ensino-aprendizagem e o trabalho do professor para o desenvolvimento psicológico dos alunos” (p. 109).

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a educação é fundamental para que o homem se humanize. Nesse sentido, Leontiev (1978, p. 272) afirma que

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas aptidões*, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (grifos do autor).

A escola, portanto, tem que estar atrelada ao processo de humanização dos homens, criando condições para que ele tenha o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Para Vigotski (2000, p. 337), a aprendizagem “[...] pode interferir no curso do desenvolvimento e exercer influência decisiva, porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar o seu destino”.

Ainda sobre a aprendizagem escolar, Vygotski (1993, pp. 244-245) afirma que:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia, não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. [...] Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma.

Em relação a esse processo educacional e à aprendizagem, seguindo a afirmação vigotskiana, Facci (2007) defende a ideia de que a boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento; sendo assim, os alunos devem ser ajudados pela escola e professores a fim de expressarem e desenvolverem o que sozinhos não conseguiriam fazer por estar na zona

de desenvolvimento próximo. Por meio dos conteúdos escolares, é possível desenvolver as funções psíquicas da criança que ainda não estão formadas.

Facci (2007) acrescenta ainda que se forem abordados apenas os conhecimentos cotidianos na escola, o desenvolvimento das referidas funções será prejudicado, ao passo que se o professor conduzir sua prática de forma que o aluno se aproprie de uma forma mais elaborada estará contribuindo para a transformação da consciência de seus alunos e colocando em sua prática pedagógica o processo de humanização. “O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, ajudando a criança a guiar o seu comportamento” (Facci, 2007, p. 151).

A autora menciona que a prática pedagógica Vigotskiana é considerada uma ação planejada e consciente que influencia o desenvolvimento psicológico do aluno. Desta forma, segundo Facci (2007, p. 152), os professores precisam:

[...] ser formados por cursos que realmente provoquem suas funções psicológicas superiores, com conteúdos científicos que contribuam para eles refletirem sobre sua prática, e com práticas que os façam discutir os conteúdos teóricos apresentados.

Nesta direção, Mello (2003, p. 73) comenta que:

[...] o bom ensino garante a nova aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento: o papel da escola é dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelo aluno, impulsionando novos conhecimentos e novas conquistas a partir daquilo que ele já sabe, desafiando-o para o que ele ainda não sabe ou só é capaz de fazer com a ajuda do educador.

Segundo Facci (2009), o aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam é o aprendizado. Desta forma, destaca-se a importância da clareza acerca da função da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos, pois é na escola, segundo Saviani (2003), que acontece o processo de humanização dos indivíduos, ou seja, é por meio da educação que os indivíduos se humanizam.

A escola, portanto, tem que estar atrelada ao processo de humanização dos homens, criando condições para que eles tenham o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Vigotski (2000) é categórico ao afirmar que a aprendizagem das crianças começa muito antes de frequentarem efetivamente a escola. O autor segue sua argumentação e defende que anterior a essa experiência escolar, tantas outras já aconteceram, as quais devem ser consideradas importantes, embora nitidamente diferentes do aprendizado escolar, pois este tem o foco na assimilação de fundamentos do conhecimento científico.

Com relação ao aprendizado escolar, Vigotski (2000) afirma que este produz algo de novo no desenvolvimento da criança: o nível de desenvolvimento próximo.

No intento de compreender como se dão as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, o autor sugere a determinação de dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível, denominado de *nível de desenvolvimento real* refere-se ao nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que já estão efetivados. Facci (1998, p. 72) completa essa ideia afirmando que:

Esse nível costuma ser determinado, através da solução individual do problema. Quando os psicólogos aplicam testes psicológicos de inteligência, o WISC, por exemplo, estão avaliando apenas as funções psicológicas que já foram desenvolvidas.

Assim, segundo a defesa de Vigotski (2000), o nível de desenvolvimento real revela que a criança pode solucionar problemas de forma mais independente, pois algumas funções já amadureceram, sendo, portanto, este um produto final do seu desenvolvimento. Assim, aquilo que a criança não consegue resolver sozinha é denominado por Vigotski (2000) de *nível de desenvolvimento próximo*, ou seja, as funções que ainda não amadureceram e estão em processo de desenvolvimento. Para o autor, por meio do desenvolvimento próximo é possível compreender melhor como se dá o desenvolvimento das crianças.

Vigotski (2000) chega a algumas conclusões quanto ao desenvolvimento dessas funções e destaca que o professor ao trabalhar a escrita provoca o desenvolvimento de outras funções que ainda não estão amadurecidas. O autor completa afirmando que no momento de apropriação de um conteúdo curricular as curvas do desenvolvimento não coincidem com as curvas do aprendizado, pois a “[...] aprendizagem está à frente do desenvolvimento” (p. 324).

Segundo os pressupostos do referido autor, as diferentes matérias interagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, evidenciando que o processo de desenvolvimento é dinâmico, pois todas as funções são ativadas quando o aluno aprende um conteúdo. Neste sentido, os professores devem compreender que as disciplinas não contribuem para desenvolver cada qual sua função psicológica isolada.

Facci (2009) menciona a valorização da imitação como outra conclusão importante de Vigotski quanto à intervenção no nível de desenvolvimento próximo, pois segundo os pressupostos do autor, a imitação é um indício de que o aluno está nesta zona de desenvolvimento, pois ele só consegue imitar aquilo que está neste nível. Sendo assim, Facci (2009) destaca que “[...] a imitação é a principal forma pela qual se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento” (p. 121).

Quanto aos pressupostos da imitação, é possível observar a consonância das ideias defendidas pela autora com as de Vigotski (2000), visto que o autor também defende que, ao imitar, a criança executa atividades que estão muito além das suas capacidades.

De acordo com Vigotski (2000), nos últimos tempos, a psicologia explicava a imitação de forma puramente intelectualista, no entanto afirma que é um processo muito mais complexo do que parece ser. O autor esclarece que muito se tem falado que não se pode explicar o desenvolvimento da linguagem da criança, dizendo que ela imita os adultos. Vigotski (2000) não nega o papel decisivo da imitação no desenvolvimento da linguagem infantil, ou seja, “[...] a imitação é, em geral, uma das vias fundamentais no desenvolvimento cultural da criança” (p. 137) e afirma que “[...] o próprio processo de imitação pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro” (p. 137), visto que a criança precisa compreender para imitar.

Neste sentido, o autor sinaliza que essa nova perspectiva da imitação só é possível na medida em que as formas vão acompanhadas pelo entendimento (p. 138).

É possível compreender a imitação estabelecendo os limites em nível de ação e acessíveis ao intelecto do animal e da criança. Ao por à prova os limites da possível imitação, temos também a prova dos limites do intelecto do animal. Por isso, a imitação é uma técnica muito útil, sobretudo na esfera genética (Vigotski, 2000, p.138).

Em resumo, “[...] as condições expostas nos impõem a renúncia da ideia que reduz a essência da imitação à simples formação de hábitos e compreender a imitação como um fator essencial no desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano” (Vigotski, 2000, p.138).

Neste contexto de aprendizagem, os conceitos espontâneos já internalizados são considerados na teoria Vigotskiana como fundamentais para a apropriação dos conhecimentos científicos que, segundo Facci (2009), ajudam na tomada de consciência do aluno, assim como nas generalizações e na compreensão da realidade de forma mais organizada. Neste sentido, a autora afirma que o professor precisa “[...] ter clareza da força do conhecimento científico na transformação da consciência do aluno e, conseqüentemente, na coletividade, possibilidades de transformação social” (Facci, 2009, p. 122).

A apropriação do conhecimento científico é outro aspecto desenvolvido por Vigotski (2000), que defende que o nível mais elevado de pensamento está nos conceitos científicos e este exige a tomada de consciência e arbitrariedade. Entretanto, esse conhecimento científico deve ser trabalhado a partir dos conceitos espontâneos que o aluno possui o que mostra a relação dialética existente entre ambos.

Os conceitos científicos, diferentemente dos conceitos espontâneos, são ensinados com a formalização de regras lógicas; sua assimilação envolve análise, que se iniciam com uma definição verbal, operações mentais de abstração e generalização. Apropriando-se do conhecimento científico, o aluno toma consciência desse novo conteúdo, faz generalizações e compreende de forma mais organizada a realidade. Neste processo, o ensino é fundamental. *A discussão e apresentação da diferenciação entre conhecimento espontâneo e conhecimento científico devem nortear a formação de professores, o que certamente deixará mais clara a valorização do seu trabalho* (Facci, 2009, p. 122, grifo nosso).

Nessa última parte da citação de Facci (2009), fica em destaque que ao compreender a força que o conhecimento científico tem para o desenvolvimento e transformação de consciência do aluno, o resultado esperado é a valorização do trabalho do professor, visto que esse conhecimento pode ser disseminado para a sociedade provocando uma transformação social.

Nesta direção, Meira (1997) destaca a importância de o profissional construir sua intervenção com base em um profundo conhecimento da realidade a ser trabalhada, sendo orientado por categorias de análise que garantam a apreensão das multideterminações presentes no encontro do sujeito humano e a educação. Ao nos pautarmos nos pressupostos Vigotskianos⁷³, fica claro que a Psicometria⁷⁴ não dá conta de analisar a complexidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que o trabalho do psicólogo deve se centrar na análise do que está no nível de desenvolvimento próximo do aluno e não o que está no nível de desenvolvimento real. Interessa saber como os alunos utilizam os recursos mediadores disponibilizados no ambiente para resolver os problemas propostos.

O psicólogo, ao usar o método instrumental de Vigotski, tem como finalidade compreender como acontece a reestruturação de todas as funções naturais, primárias, orgânicas de uma determinada criança em um determinado nível de educação. “O método instrumental procura oferecer uma interpretação acerca de como a criança realiza em seu processo educacional o que a humanidade realizou no transcurso da longa história do trabalho” (Vigotski, 1996, p. 99). O profissional, por fim, deve fazer uma avaliação que considere todos os aspectos que podem estar interferindo na apropriação do conhecimento pelo aluno: as condições histórico-sociais, fatores intraescolares e a dinâmica de funcionamento psicológico do aluno. A avaliação apresenta-se como o início de uma intervenção que deve contribuir para o processo de humanização.

⁷³ Não vamos mencionar novamente os pressupostos teóricos que norteiam nosso estudo, portanto estamos considerando que devem ser levados em conta e dirigir todas as nossas análises.

⁷⁴ Abordaremos o assunto mais detalhadamente mais adiante.

Os vínculos que o profissional estabelece também é um aspecto destacado por Meira (1997), o relacionamento do psicólogo com os possíveis usuários do seu serviço deve privilegiar o trabalho reflexivo e solidário. Na escola, o trabalho em prol da coletividade deve ser estabelecido como meta. O objetivo maior é desenvolver estratégias para que as ações sejam concretas e com propostas contextualizadas, comprometendo-se com a construção de um processo educacional que prime pela apropriação do conhecimento científico por todos os indivíduos que passam pela escola.

Em conformidade com essas ideias, Tanamachi e Meira (2003) também situam o psicólogo como “[...] mediador no processo de elaboração das condições necessárias para a superação da queixa escolar” (p. 27). Desta forma, as autoras defendem que a aprendizagem dos conceitos cotidianos e científicos deve ser a atividade principal da criança, “[...] para garantir o seu processo de humanização, uma vez que ela possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento do pensamento, tendo a linguagem, a consciência e as emoções como mediadoras desta ação” (p. 27). As autoras explicam que o objeto de intervenção da psicologia na educação passa a ser o modo como é determinada essa atividade da criança na educação e a relação entre as leis psicológicas que regem o processo.

Levando em conta todos esses aspectos que envolvem o trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem, não poderíamos deixar de mencionar a queixa escolar e a avaliação como elementos fundamentais para a construção de um processo ensino-aprendizagem efetivo.

3.3 A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO DIANTE DA QUEIXA ESCOLAR E DA AVALIAÇÃO.

Quanto à atuação do psicólogo no contexto escolar, Tanamachi e Meira (2003) propõem que seja feita “[...] a descrição e análise da relação entre o processo de produção da queixa escolar e os processos de subjetivação/objetivação dos indivíduos nele envolvidos, como uma mediação necessária à superação das histórias de fracasso escolar” (p. 27).

Tanamachi e Meira (2003) exemplificam esse processo de queixa escolar com o caso de uma criança, que foi atendida pelas alunas da graduação na UNESP-Bauru e supervisionado por Tanamachi.

Herbert⁷⁵ encontra-se com 8 anos, é agressivo, desobediente, não tem concentração na sala de aula e apesar de copiar muito bem quando quer, não sabe ler nada. Só vai passar de ano devido à

⁷⁵ Para evitar identificações foi atribuído esse nome ao garoto atendido. (Grifo das autoras). Para mais detalhes do caso, ler TANAMACHI, E.R, MEIRA, M. E. M. (2003) A atuação do psicólogo como expressão do

progressão continuada... afirma o encaminhamento feito pela escola (Tanamachi e Meira, 2003, pp. 28-29).

Tanamachi e Meira (2003) analisam a situação e mencionam que esta queixa deve ser entendida como uma síntese das múltiplas determinações, ou seja, estão envolvidos neste processo de queixa a família, os amigos, o contexto social e escolar, portanto a superação dessa condição depende do comprometimento e da ação consciente dos envolvidos, bem como a ação mediadora que o psicólogo pode promover.

No caso de Herbert, Tanamachi e Meira (2003, p. 30) descrevem que sua investigação permeou o contexto escolar questionando a professora, a coordenadora, a diretora sobre os momentos de aprendizagem do garoto, envolvendo questões como:

como os conteúdos são trabalhados em sala de aula? O que acontece quando a professora ensina? O que ensina? Quando os alunos aprendem? Quando os alunos não aprendem? O que ocorre que às vezes não dá vontade de ensinar, de aprender? O que acontece quando os alunos fazem uma parte do que é solicitado? Quando o aluno é encaminhado ao médico, ao psicólogo? O que ocorre quando o professor pede ajuda?

No trabalho com a família fica evidente, para as autoras, que a descrição dá ênfase nas coisas que o garoto faz e que considera ser errado, negativo, portanto a necessidade de levantar os afazeres realizados, as tarefas cumpridas, os carinhos ofertados, o tratamento diferenciado com relação aos demais filhos etc. A proposta envolve buscar as circunstâncias, “[...] porque estas podem ser transformadas” (p. 32).

Com uma atuação pautada nessa direção, Tanamachi e Meira (2003) afirmam que as perguntas são mudadas para que o foco não seja a pessoa em situação isolada, nem mesmo a família como a responsável ou culpada. Assim, “[...] a avaliação e a intervenção não podem se pautar por métodos que visem a encontrar nos indivíduos a explicação para a “queixa” (p. 32).

As autoras destacam que algumas estratégias foram utilizadas na intervenção como: temas/situações geradores, jogos coletivos, dinâmicas, leitura e discussão e textos, grupo de crianças, grupo de pais, grupo de professores, visitas domiciliares e ao bairro, apresentação em eventos científicos com a devida autorização dos pais e aluno.

O trabalho desenvolvido nesta direção pode ser considerado a expressão concreta do referencial anunciado, calcado na Psicologia Histórico-Cultural, pois segundo Tanamachi e Meira (2003, p. 42):

enfoca as diferentes relações das quais a criança participa, mobiliza todos os elementos presentes nessas relações e põe o psicólogo em condições de mediar, junto com o professor, a construção do sentido pessoal e social do processo de ensinar e de aprender de todos os participantes.

É possível encontrar na literatura, alguns exemplos de ações práticas do psicólogo escolar com relação às queixas escolares e, por considerar que estes exemplos possam nos ser elucidativos, passamos a apresentá-los a partir de então.

Em um artigo escrito por Facci (2007), a autora relata que em uma supervisão de estágio na área escolar a pergunta de uma criança de 1ª série feita às estagiárias de Psicologia de UEM mobilizou o grupo: “- Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” A autora comenta que há de se considerar o dilema dessa criança que está na escola para aprender ler e escrever e não consegue realizar com sucesso! Facci (2007) menciona que guiados pelo ideário neoliberal e pós-moderno seria fácil resolver a questão colocando a culpa na criança e em sua família, ou mesmo no professor. De acordo com esses pressupostos as ideias de “igualdade”, “liberdade” estão à disposição de todos, pois todos têm o mesmo direito o que falta é força de vontade, criatividade, qualificação pessoal. As justificativas para o não aprendizado estão em que o aluno mora na periferia, tem pais analfabetos, vem sujo para a escola porque não toma banho, não tem acesso a livros e revistas.

Direcionando nossa análise do caso acima, pautados no referencial Vigotskiano, teríamos outra leitura, mesmo porque consideramos o trabalho do professor no ensino-aprendizagem para além da ideologia capitalista que naturaliza as questões que são produzidas socialmente.

Sobre a atividade dominante, Facci (2007) menciona que, no exemplo acima, o garoto já passou pela fase pré-escolar onde o jogo e a brincadeira eram as atividades dominantes. Agora, na fase de estudos, na 1ª série, a cobrança está em torno da alfabetização. Deve-se levar em conta também todas as mudanças advindas desta nova fase, pois a partir de então as obrigações passam a estar mais relacionadas à sociedade e não somente aos pais como anteriormente. As conversas na família sempre levam à pergunta: “Como está a escola?”, “Já aprendeu a ler?”, “já passou de ano?”, “já fez a tarefa?”. Desta forma, Facci (2007) questiona como não se importar com o aprender ler e escrever se o estudo é a atividade dominante neste período da vida, visto que estamos inseridos em uma sociedade letrada. A leitura e a escrita são a permissão de acesso a vários tipos de conhecimento, é poder “ver” o mundo.

Poderíamos perguntar: “E os professores, como se colocam neste processo?” Em relação ao envolvimento destes, Facci (2007) menciona que a formação deste profissional é tema das pesquisas recentes. Os professores, segundo a autora, estão cada vez mais sendo retirados do processo pedagógico, sendo colocados em segundo plano, conforme já afirmamos anteriormente quando fizemos uma crítica ao Construtivismo.

De acordo com os estudos de Facci (2004a), o esvaziamento do trabalho do professor se dá ao negar a importância do conhecimento científico já produzido por outras ciências, entre elas Filosofia, Sociologia e Psicologia, e ao apropriar-se de novas teorias sem embasamento teórico-metodológico suficientes. Desta forma,

O profissional acaba sendo destituído daquilo que lhe é indispensável: a reflexão crítica sobre a profissão e a busca de alternativas para a superação das condições objetivas e subjetivas, profundamente alienantes, que caracterizam boa parte do trabalho docente na atualidade (Facci, 2007, p. 143).

Assim, como podemos pensar em um professor que realmente tenha tempo, disponibilidade e conhecimento teórico para compreender o sofrimento de uma criança que não aprende?

Facci (2007), em suas análises, menciona que as tendências pedagógicas como a Teoria do Professor Reflexivo, a proposta construtivista, o desenvolvimento de competências – tendências pedagógicas presentes na educação brasileira a partir da década de 1980 - “[...] não defendem uma posição ativa do professor no desenvolvimento psicológico do aluno”, por outro lado o destaque é atribuído ao aluno que “deve aprender a aprender” (p. 145). Além disso, as propostas pedagógicas desvalorizam o trabalho do professor na medida em que estes não precisam se apropriar dos conhecimentos científicos, contribuindo para a lógica dominante que exclui professores e limitam o acesso do saber aos alunos, ao passo que na perspectiva Histórico-Crítica Mello (2003) defende que o professor pode coordenar e dirigir as tarefas no sentido de desenvolver no aluno as qualidades ainda não desenvolvidas, compartilhando os passos de procedimentos didáticos, os objetivos das tarefas, a divisão das tarefas, assim como a avaliação de sua participação na atividade. Desta forma, o autor é categórico em afirmar que:

A participação do aluno em nenhum momento desqualifica o trabalho intencional do educador, ao contrário, qualifica-o ainda mais, uma vez que esse trabalho compartilhado possibilita a atuação do aprendiz em níveis cada vez mais elevados e a internalização de aptidões, habilidades e capacidades humanas cada vez mais elaboradas em sua consciência (Mello, 2003, p. 76).

Segundo Saviani (2003), é o professor que tem a função de transmitir os conhecimentos já produzidos pela sociedade ao aluno, bem como socializar esses conhecimentos científicos entre eles. Facci (2007) relata que em sua experiência se depara com professores que têm a clareza dessa função e estão realmente preocupados com a aprendizagem de seus alunos, assim como outros que não têm bem ao certo a clareza de sua função.

Sob a perspectiva Vigotskiana o caráter valorativo da escola e a valorização do professor são evidentes. A escola tem a função de socializar os conteúdos já elaborados pela sociedade, levando os alunos a se apropriarem de elementos que contribuam para sua formação humanizadora. Assim, para Facci (2007), “[...] a educação tem que partir sempre do saber objetivo, produzido historicamente, transformando-o em conteúdos curriculares” (p. 146). Quando se trata, portanto, de uma visão marxista, é necessário levar em conta esse esvaziamento do conteúdo que permeia a sociedade e a prática pedagógica. O profissional de psicologia, portanto, ao analisar a queixa escolar tem que ter clareza destas questões.

Exemplificando a afirmação da referida autora, mencionamos Proença (2002) e seu relato sobre um estudo exploratório, realizado em 1996, em cinco clínicas-escola⁷⁶ de atendimento psicológico oferecido à população como prestação de serviços na cidade de São Paulo.

A autora propõe a problematização de alguns aspectos entrelaçados nesta relação da Psicologia e Educação, ao observar “[...] a maneira como os psicólogos vêm desprezando os conhecimentos na área da educação para o entendimento da queixa escolar” (Proença, 2002, p. 178). Para tanto, levanta algumas questões, como:

Quais os motivos que levam professores e pais a encaminharem crianças e adolescentes ao psicólogo? Consideram pais e educadores que haja alguma inadequação da criança em seu desenvolvimento? Ou dificuldades no processo de aprendizagem? Essa inadequação poderia centrar-se na escola? (Proença, 2002, p. 178)

Segundo a pesquisadora, os prontuários⁷⁷ foram lidos, anotações foram feitas, sendo que algumas questões tiveram destaque, as quais passamos a abordar resumidamente.

⁷⁶ Segundo Proença (2002), foram objeto de análise 268 prontuários de crianças e adolescentes encaminhados para atendimento em 1995, com o objetivo de “principalmente dar oportunidade aos educadores, que pautam sua profissão no atendimento à criança e ao adolescente, de conhecerem aspectos que constituem os bastidores dos encaminhamentos aos consultórios psicológicos” (p. 178). As clínicas-escola atendem preferencialmente famílias das camadas populares, cujos filhos encontram-se estudando no sistema público municipal e estadual de ensino da capital (p. 179).

⁷⁷ Proença (2002) define prontuários como sendo o registro de atendimento psicológico oferecido ao cliente e composto pelos relatos de entrevistas e sessões de atendimento [...] são documentos sigilosos e de uso exclusivo do psicólogo (p. 179).

Proença (2002) relata que “[...] as crianças atendidas encontram-se, na sua maioria, no início do processo de alfabetização” (p. 179) e a justificativa dos educadores para tais encaminhamentos se baseia em motivos que denominam de “[...] problemas de aprendizagem atrelados a problemas de atitudes em sala de aula⁷⁸” (p. 180).

Proença (2002) identifica algumas descrições utilizadas nos prontuários que indicam a definição da categoria “problemas de aprendizagem”, entre eles estão:

“troca de letras”, “dificuldade em ler palavras”, “não consegue ler e escreve tudo amontoado”, “ainda está na fase dos rabiscos”, “não consegue copiar da lousa”, “dificuldade na coordenação motora fina”, “troca letras, não acentua palavras e não sabe quando tem que escrever uma letra maiúscula”, “não sabe ler e escrever, somente copia”, “só conhece a letra A”, “omite palavras, sílabas e letras em ditados e cópias e comete erros gramaticais”, “não acerta contas”, “vai mal em matemática”, “baixo rendimento escolar”, “é lento”, “não está acompanhando o ritmo das outras crianças”, “repetiu duas vezes a primeira série em razão de disritmia”, “é distraído”, “tem dificuldade em fazer a lição de casa” (Proença, 2002, pp. 181-182).

Quanto aos problemas de comportamento, Proença (2002) encontrou como descrição:

“não responde as chamada e às perguntas”, “sai da classe várias vezes”, “recusa-se a realizar tarefas determinadas, como leitura, por exemplo”, “compreende, mas não obedece a instruções”, “esquece as regras e fala baixo”, “não apresenta ordem em seu caderno”, “não consegue ficar sentado assistindo às aulas”, “é muito agressivo”, “briga e faz bagunça”, “é insuportável na escola: pegou um estilete para abordar as meninas, para aprontar”, “é calado”, “não fala com a professora, não conversa com os outros, não pede para ir ao banheiro”, “é facilmente enganado pelas outras crianças, não se interessa pela escola, só quer saber de brincar na escola”, “a professora falou que por qualquer coisa ele chora”, “não presta atenção ao que a professora fala”, “não tem interesse por nada na escola”, “muito nervoso, não aceita aprender por medo de errar”, “sempre foi o primeiro da classe; brigou com a professora de matemática e tirou nota vermelha”, “não teve integração com os professores”, “professora não consegue colocar limites”, dentre outros (Proença, 2002, p. 182).

Segundo a autora, essas queixas revelam o dia-a-dia da escola, os conflitos com os quais os professores e alunos se deparam e, supostamente, são as razões apresentadas pelos educadores na tentativa de justificar os encaminhamentos. Entretanto, concordamos com a autora quando menciona que a dimensão da análise proposta em relação às queixas, não se dirige às crianças como o centro do problema, portanto é preciso considerar que essas queixas se iniciam:

No conjunto de relações que são tecidas no processo de escolarização em que participam professores, alunos, pais, mecanismos institucionais de funcionamento, estrutura estatal, relações atravessadas por

⁷⁸ Na referencia recomendada, é possível encontrar a definição e descrição dos termos em questão. No entanto, a autora afirma que as crianças que chegam para o atendimento passam por uma triagem para assim serem encaminhadas. Dessas que chegam para atendimento, 50% são encaminhadas para Psicodiagnóstico e, embora a queixa seja escolar, apenas 8% são diretamente encaminhadas para um atendimento “psicopedagógico ou de distúrbios de aprendizagem” (Proença, 2002, p. 180).

preconceitos e estereótipos em relação às crianças pobres e suas famílias, por uma realidade educacional de grande precariedade no funcionamento da escola pública (Proença, 2002, p. 182).

Proença (2002) ressalta que as afirmações sobre as queixas indicam, na grande maioria, que essas são diretamente problemas das crianças, pois “[...] são elas que trocam letras, não aprendem, brigam com os colegas, desobedecem às regras estabelecidas, são nervosas ou choram muito, não sabem se defender ou se defendem até demais” (p. 183), o que revela as dificuldades no processo de escolarização, inclusive a dificuldade expressa do educador em ensinar, pois:

não sabe como lidar pedagogicamente com questões ligadas ao processo de alfabetização, principalmente das crianças ingressantes, com muitas expectativas em relação a ler e a escrever. As histórias de repetência confirmam essa dificuldade em ensinar, produzindo uma criança desinteressada, distraída, agressiva (Proença, 2002, p. 183).

A relação conflituosa entre escola e pais também é outro fato relacionado à queixa considerado por Proença (2002), pois “[...] vários pais se dizem obrigados a vir ao psicólogo para que seu filho não seja penalizado na escola” (p. 183), indicando a relação “[...] coercitiva, impositiva, de desconsideração aos argumentos dos pais a respeito de seus filhos, em que a ordem pedagógica se transforma em lei e determina o encaminhamento psicológico” (p. 183).

Com relação aos problemas de aprendizagem descritos pelos educadores, a referida autora remete sua análise ao supor que “[...] parcela dos professores está realizando seu trabalho de alfabetização a partir da concepção de que tudo o que se desvia do padrão estabelecido é patológico e, portanto, passível de atendimento psicológico” (p. 184). Essa concepção de distúrbios de aprendizagem é uma herança que vem desde 1960, que segundo a autora, cada diferença apresentada pela criança recebia um diagnóstico específico, como: disgrafia, dislexia, disortografia, dislalia, hiperatividade, entre outras.

Proença (2002) afirma que as propostas pedagógicas também são motivos de sua preocupação, pois constantemente são realizados remanejamentos de alunos entre as classes considerando a homogeneidade de trabalho que, segundo a autora, não existe; a situação de permanência dos alunos em sala de aula por cinco horas ou mais; problemas evidenciados com o espaço pedagógico para o desenvolvimento de atividades artísticas, culturais e de educação física etc.

A autora analisa que os problemas comportamentais apontados nos prontuários envolvendo questões como agressividade, timidez, choro, agitação, nervosismo denotam uma estratégia de entrevista que se baseia em explicações que remetem à “[...] criança, em sua

estrutura de personalidade e não na dinâmica de suas relações” (p. 188). Nesta direção, o trabalho do profissional se limita nas questões que se dirigem à criança, pois parte do pressuposto de que as dificuldades escolares têm sua causa expressa na criança.

Assim, poderíamos perguntar: O que a escola faz para solucionar o problema da queixa? Segundo Proença (2002), se a escola tem a perspectiva de que o problema está na criança, provavelmente direciona sua intervenção para o atendimento psicológico, dando ênfase no mundo interno da criança, suas fantasias, sua relação com pais e familiares. Assim, é possível observar que a concepção que se tem da queixa dirige a estratégia de atuação.

Proença (2002) propõe a análise dos processos de escolarização em detrimento dos problemas de aprendizagem, até então enfatizados, provocando assim, o “[...] deslocamento do eixo de análise do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas que se fazem presentes e constituem o dia-a-dia escolar” (p. 191). Concordamos com a autora quando completa sua defesa e afirma que:

Os aspectos psicológicos são parte do complexo universo da escola, encontrando-se imbricados nas múltiplas relações que se estabelecendo processo pedagógico e institucional nele presente. Tal concepção rompe com as explicações tradicionais sobre o fracasso escolar, mudando o foco do olhar de aspectos apenas psicológicos para a análise do indivíduo e suas relações institucionais (Proença, 2002, p. 192).

Baseado nas análises propostas pela autora, entendemos e concordamos que o trabalho do psicólogo ao receber uma queixa escolar precisa entender que “[...] esta constitui um fragmento de uma complexa rede de relações sociais que a priori esse profissional desconhece em função da complexidade do fenômeno e da formação restrita e fragmentada que recebe” (Proença, 2002, p. 192), pois ao eleger o psiquismo como o elemento principal de sua análise, o profissional incorre no erro de desprezar outras condições que são fundamentais para a compreensão do que está acontecendo com a criança neste contexto. Além disso, incita em defender que nesta forma de analisar por meio do psiquismo “[...] o psicólogo desconhece o que se passa na escola, não tendo a dimensão de que o fracasso ou sucesso no processo de aprendizagem escolar é muito menos determinado por questões individuais do que por mecanismos relacionais, pedagógicos, institucionais e políticos” (Proença, 2002, p. 192).

Neste sentido, a autora defende que a concepção teórica sobre a educação escolar se amplia, pois vislumbra a função de socialização, bem como o outro papel fundamental da escola, a democratização do estado. Assim, a autora completa que:

A consciência da educação para a democracia tem sido uma constante na história da educação e conseqüentemente põe em xeque o atual currículo e considera fundamental a construção de um novo currículo, para educadores e psicólogos, que inclua o movimento dialético presente na relação ensinar-aprender bem como as dimensões sócio-históricas do processo escolar. Esse

novo currículo precisa ser implementado tanto na formação de professores quanto na formação de psicólogos. (Proença, 2002, p. 193).

Ao refletir sobre os exemplos de práticas apresentados, voltamos a um ponto crucial, ao qual consideramos um divisor de águas: Como fica o uso dos testes? Em que se fundamenta o uso/não-uso destes? O que temos de recomendações sobre esta questão nesta perspectiva teórica?

Ao analisar a história da inserção da Psicologia na escola constatamos que esta teve como função, no final do século XIX, medir inteligência. Por meio de resultados dos testes psicológicos, explicavam-se as diferenças individuais e permitia-se afirmar, portanto, a existência de alunos aptos e não aptos para aprender.

Em consonância com Souza, Meira (2000) defende que ao avançarmos nas críticas quanto ao modelo clínico, torna-se necessária uma “[...] redefinição dos processos tradicionais de avaliação e diagnóstico” (Meira, 2000, p. 56). Assim, considerando o uso indevido dos testes, segundo a autora “[...] é preciso questionar o tipo de avaliação psicológica que tem sido realizada nas escolas e nos serviços de saúde pelos profissionais da Psicologia” (Meira, 2000, p. 56).

Segundo Facci, Eidt, Tuleski (2006), historicamente, os testes padronizados serviram como instrumento de medição de aprendizagem visando estabelecer igualdade entre as pessoas, ideologia pregada pelo capitalismo, que embora pregue a igualdade é promotora da exclusão social e se mantém pela legitimação dela.

Esses instrumentos marcaram a tendência de explicar a inteligência e a aprendizagem humana pelo fator hereditário, e segundo as referidas autoras se contrapuseram à formulação de que as funções mentais são formadas no processo de desenvolvimento histórico-social, por meio da apropriação da cultura. Embora tenha sido uma perspectiva forte e de repercussão, atualmente outras perspectivas e percepções bem mais avançadas e menos preconceituosas se apresentam, pois ao longo dos 46 anos de regulamentação a Psicologia tem construído um referencial teórico/profissional que se fortalece a cada ano.

Facci, Eidt, Tuleski (2006) sinalizam que “[...] os testes padronizados são construídos a partir da premissa de que todas as crianças avaliadas por esses instrumentos tiveram oportunidades equivalentes para se apropriarem do conhecimento exigido em tais provas” (p.103). Para as autoras, os testes psicológicos, da forma como vêm sendo utilizados, servem para atestar o postulado ideológico de que as pessoas estão em nível de igualdade e as dificuldades são justificadas por causas puramente individuais. Neste sentido, é possível observar a contradição social que prega uma coisa (direito, liberdade, igualdade) e na prática

promove outra, a expropriação e a exclusão que podem ser consideradas a marca dessa sociedade capitalista. Esses instrumentos marcaram a tendência de explicar a inteligência e a aprendizagem humana pelo fator hereditário, contrapondo-se à formulação de que as funções mentais são formadas no processo de desenvolvimento histórico-social, por meio da apropriação da cultura.

Eidt, Facci e Tuleski (2006) mencionam que as pesquisas desenvolvidas sobre as avaliações psicoeducacionais no Brasil⁷⁹ contribuem para denunciar o caráter ideológico dos testes psicométricos, pois implicitamente:

A testagem formal tem como base uma determinada concepção de homem e de sociedade, que generaliza comportamentos, habilidades e conhecimentos de uma determinada classe social, às outras classes sociais. A padronização dos testes psicológicos tem desconsiderado as desigualdades sociais e culturais existentes em nosso sistema capitalista (Eidt, Facci e Tuleski, 2006, p. 103)

Outro ponto a ser questionado é a rigidez e a centralização na quantidade de erros e acertos, o que desconsidera, segundo as autoras, o processo na resolução do problema. Neste sentido concordamos com Facci (1991), ao afirmar que as avaliações padronizadas têm o foco na dimensão psicológica e acabam privilegiando os “[...] processos internos do aluno e os aspectos psicopedagógicos da escola, o que impede uma compreensão mais ampla do processo educacional e sua vinculação com a dinâmica da sociedade” (Facci, 1991, p. 07).

Conforme Facci, Eidt, Tuleski (2006), os fundadores da Psicologia Histórico-Cultural, Lúria, Vigotski e Leontiev realizaram investigações quanto ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças normais e deficientes e “[...] conduziram à rejeição completa do uso de testes psicométricos e formal para dar um diagnóstico seguro, por definirem graus de subdesenvolvimento mental ou a extensão do defeito em termos apenas quantitativos” (p.106). Segundo as autoras, para esses psicólogos russos, a tarefa principal da investigação psicológica deveria estar pautada em “[...] uma definição precisa do problema, isto é, no estudo concreto da mudança qualitativa na estrutura dos processos psíquicos que resultam de uma determinada condição patológica do cérebro” (p 106). Diante disso, tentaram elaborar uma teoria que explicasse a organização funcional do cérebro, ou seja, os sistemas individuais que envolvem e regulam a atividade psicológica do homem.

Facci, Eidt, Tuleski (2006) mencionam que ao estudar as funções corticais e os processos psicológicos que afetam o comportamento humano, Lúria, Vigotski e Leontiev descobriram que quando ocorre uma lesão localizada, deveriam utilizar o método qualitativo

⁷⁹ Pesquisas como: Collares& Moysés, 1997, Machado 2000; Souza, 1997, dentre outras.

de investigação, caracterizado em uma prática flexível, mas sistemática de provas, em detrimento “[...] ao método psicométrico quantitativo, que assegurava que para todas as funções e habilidades há um padrão normativo ou uma média, a qual todos os indivíduos deviam ser comparados” (p.107).

Alguns pressupostos da avaliação qualitativa defendida pelos soviéticos, bem como em estudos de Luria com os lesionados da guerra, podem ser, segundo Facci, Eidt, Tuleski (2006), estendidas à avaliação psicoeducacional, caracterizada pelas autoras como:

É uma avaliação detalhada, dinâmica e flexível, baseada na aproximação investigativa, com aplicação de provas diversas dirigidas aos diferentes aspectos do comportamento; os dados obtidos são comparados com os dados da linha de base, buscando-se o “elemento comum” que está por debaixo dos tipos diferentes de sintomas manifestos em formas variadas no comportamento do paciente; realiza-se uma série de replicações e um estudo dos resultados obtidos, requerendo flexibilidade de pensamento do investigador, uma capacidade crítica para rejeitar hipóteses não apoiadas pelos dados, bem como para se chegar à *qualificação dos sintomas primários* e identificação da síndrome (Facci, Eidt, Tuleski, 2006, p.108).

Segundo Facci, Eidt, Tuleski (2006), em uma avaliação psicoeducacional, não é recomendável a utilização de um método que interprete somente os dados quantitativos unificados e acumulados sem o devido conhecimento da história da criança, pois, se assim o fizer, “[...] deixa-se de compreender o contexto em que a queixa escolar foi produzida, analisando-se tão somente o que o aluno apresenta nos testes, desconsiderando fatores histórico-sociais que têm produzido o fracasso escolar” (p.109).

Conforme mencionam as autoras, Luria faz críticas em relação à neuropsicologia ao processo de avaliação de crianças e adolescentes com problemas de escolarização, considerando o quadro mais grave, pois:

os testes padronizados quantitativos são realizados para diagnosticar e encaminhar crianças organicamente saudáveis, por meio de aproximação *cega* a padrões de normalidade que desconsideram a relação dialética entre o meio social e cultural e o organismo individual (Facci, Eidt, Tuleski, 2006, p.109).

Concordamos com as autoras e consideramos coerentes suas análises e as defesas, visto que se baseiam na Psicologia Histórico-Cultural, quando desenvolvem sua argumentação na direção contrária à defesa biologicizante ou naturalizante, o que consequentemente desloca a discussão do âmbito individual para o social. Se mantivermos a teoria defendida por Vigotski de que as funções psicológicas superiores⁸⁰ só são capazes de se desenvolverem a partir das mediações culturais, o foco de problema individual de incapacidade de aprendizagem se desloca para o social, confirmando a coerência da teoria.

⁸⁰ Como exemplo de funções psicológicas superiores, as autoras mencionam: a atenção voluntária, vontade ou volição, percepção, pensamento abstrato, memória, abstração, aquisição de instrumentos, fala.

Assim, passa a ser inevitável a discussão sobre a qualidade das mediações que a sociedade atual vem exercendo, dentro e fora da escola, que, ao invés de promover a transição das funções psicológicas primitivas ou inatas (biológicas) às funções superiores (culturais) nos indivíduos, vêm dificultando tal processo em um número cada vez maior de crianças, adolescentes e adultos. E a avaliação psicoeducacional, nesta ótica deve ser alterada de forma radical (Facci, Eidt, Tuleski, 2006, p.113).

Considerando que esta seria uma forma diferenciada de avaliação psicoeducacional, Facci, Eidt, Tuleski (2006) descrevem e defendem o que uma avaliação deve contemplar:

O desenvolvimento cultural da criança, as exigências que são feitas em seu entorno social, que produzem este ou aquele comportamento, pois não se trata como vimos enfatizando, de considerar somente os aspectos biológicos, mas sim de estabelecer o que a cultura provoca em termos de desenvolvimento psicológico, que tipos de instrumento a criança utiliza para resolver as atividades propostas e de que forma (Facci, Eidt, Tuleski, 2006, p.114).

Reafirmando a defesa acima, concordamos com as autoras ao mencionar que faz parte dessa avaliação:

A análise do desenvolvimento infantil de modo prospectivo, indicando aquelas noções e conceitos que estão no nível do desenvolvimento próximo. É, justamente, sobre essas noções e conceitos que deve centrar o ensino, a fim de serem desenvolvidas as funções psicológicas superiores (Facci, Eidt, Tuleski, 2006, p.118).

Neste sentido, a defesa das autoras se direciona em que uma avaliação psicoeducacional precisa:

Ir além da avaliação do aluno, de seus conhecimentos e competências como decorrentes de fatores orgânicos de desenvolvimento e maturação, precisa ser também uma avaliação da escola e de suas metodologias, dos conteúdos que esta oferece aos alunos, bem como da qualidade das mediações superiores (Facci, Eidt, Tuleski, 2006, p.120).

Em resumo, as autoras completam a ideia de que essa avaliação:

extrapola o âmbito psicoeducacional para o âmbito socioeducacional, ao considerar a escola e a sociedade onde a criança está inserida, sendo menos excludente e seletiva e mais dinâmica, desenvolvimentista e revolucionária, como proposta por Vigotski e seus continuadores (Facci, Eidt, Tuleski, 2006, p.120).

Facci, Tessaro, Leal *et al* (2007) também desenvolveram uma pesquisa e os resultados revelam que os testes psicológicos foram os instrumentos mais utilizados no processo de avaliação psicológica. Dentre os mais citados pelos participantes está o Wisc, seguido do Bender, Raven e Provas Piagetianas. No entanto, as autoras consideram um avanço o fato de não ocorrer uma hegemonia entre os participantes quanto aos instrumentos psicrométricos utilizados, assim como a busca de outros procedimentos como, por exemplo, entrevista com os pais, com a criança e com o professor, observações em sala de aula, análise do desempenho escolar etc.

Para concluir a defesa que se propõe através da arguição dos autores apresentados, relembremos alguns pontos considerados fundamentais, visto que a vertente tradicional, clínica e individualizante da Psicologia ainda está presente em muitas ações e produções teóricas. No entanto, pesquisas sobre a realidade da Psicologia Escolar sob uma perspectiva crítica têm sido realizadas⁸¹, conforme já mencionadas, indicando sérias críticas na direção de como se conduziu o processo de atuação e produção de conhecimento na área da Psicologia Escolar.

Defendemos que essas críticas contribuem para identificar os determinantes históricos e sociais que confirmam os desencontros da Educação e da Psicologia e também reafirmar a possibilidade da construção de novas perspectivas entendendo o ser humano como um sujeito histórico, não fazendo a dissociação do indivíduo e sua impregnação cultural, seu comportamento social e sua capacidade de se humanizar por meio da educação.

Consideramos que outra questão fundamental no trabalho a ser desenvolvido pelo Psicólogo Escolar, seria em como o olhar desse profissional se direciona ao fracasso escolar⁸². Embora o tema já tenha sido desenvolvido no capítulo II deste trabalho, retomamos o assunto a partir de então, tomando como base o referencial teórico apresentado neste capítulo III. Neste sentido, concordamos com Meira (1997), quando inclui o fracasso escolar como um dos elementos considerados indicativos do pensamento crítico voltado para uma prática de Psicologia Escolar, pois de acordo com suas defesas, para que a atuação do psicólogo escolar seja adequada e condizente com a base marxista, precisa desenvolver uma prática compromissada com propostas consistentes e pertinentes com a finalidade transformadora.

É neste sentido que consideramos fundamental apresentar os elementos que compõem um processo de patologização dos problemas escolares, o fracasso imposto, a situação política social do capitalismo e sua influência nas formas de intervenção, pautados nas defesas dos autores da perspectiva Histórico-Cultural, com seus fundamentos em Vigotski.

No decorrer da explanação, sinalizamos a superação e o rompimento com a postura tradicional embasados em autores que justificam teoricamente este rompimento. Para finalizar o item, levantamos os elementos de uma prática transformadora na concepção do fracasso e a instrumentalização dos professores em exercício na prática escolar para uma atuação crítica.

⁸¹ Após os trabalhos de Patto (1984, 1999), pesquisas foram desenvolvidas a partir de uma concepção crítica por Tanamachi (2000), Souza (2000, 2002), Facci (1998, 2004a, 2004b), (2007), Meira (1997), Meira e Facci (2004), Barroco (2007), entre outros autores.

⁸² Não poderíamos deixar de mencionar e reconhecer os avanços ocorridos na psicologia escolar ao longo do tempo, nem ao menos, desconsiderar todos os trabalhos já escritos e construídos sobre o fracasso escolar de base Vigotskiana.

3.4 O FRACASSO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA VIGOTSKIANA.

Para Meira (1997), espera-se que, pautado num referencial teórico crítico, os psicólogos escolares rompam com as explicações pseudocientíficas que buscam a origem dos problemas educacionais no aluno ou em sua família. Esse eixo é o mais fundante, porque, com base nessa concepção de fracasso, o profissional estrutura a sua prática, define as áreas de intervenção, organiza sua ação, delimita os procedimentos de avaliação e a construção de vínculos com os usuários do seu trabalho.

Meira (2000) avalia que existe um processo de patologização dos problemas escolares, no qual a culpa pelos problemas e fracasso escolar é imposta ao aluno. Esta posição patologizante é clara em várias abordagens teóricas, demonstrando a desconsideração pelas múltiplas determinações da educação. Considerar essas multideterminações contribui para o fortalecimento de uma visão crítica da Psicologia Escolar, caminho que tem quer ser trilhado com muito afinco.

Quanto ao fracasso escolar, Angelucci, Kalmus, Paparelli *et al.* (2004) apresentam dados de uma pesquisa realizada na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, onde 71 teses e dissertações foram encontradas e categorizadas, sendo que 13 foram analisadas em profundidade.

Segundo as autoras acima citadas, as teses e dissertações pesquisadas revelaram a posição quanto ao fracasso escolar, atribuindo como causa um problema essencialmente psíquico, atribui-se ao aluno a responsabilidade pelo fracasso, ocasionado por problemas cognitivos, psicomotores ou neurológicos; um problema meramente técnico que ora responsabiliza o aluno e ora o professor, propondo como solução técnicas de base teórica comportamental ou cognitiva; uma questão institucional ou uma questão política. Verificou-se, ainda, que existem teses em que permanecem o predomínio de concepções psicologizantes e tecnicistas do fracasso escolar, outras apresentam um discurso fraturado e também existem aquelas que avançam na pesquisa crítica, inserindo o fracasso escolar nas relações de poder estabelecidas nesta sociedade de classes.

Segundo a análise realizada por Angelucci, Kalmus, Paparelli *et al.* (2004), o aspecto que predomina na produção examinada é a concepção psicologizante, apesar de a concepção crítica estar despontando. As autoras defendem a proposta de uma análise crítica, na qual seja possível discutir o caráter ideológico de concepções do fracasso escolar, analisar o contexto econômico e político, incluindo a escola e suas práticas, bem como questionando o caráter neutro e desinteressado da ciência. O cerne da questão, portanto, é utilizar um método

histórico, capaz de captar todas as contradições da sociedade capitalista, se a escola “vai mal”, é porque a sociedade não está dando conta de lidar com todos os problemas presentes.

Nesta mesma direção, Facci (1991, p. 07)⁸³ analisa que as tentativas de restringir as questões educacionais a apenas sua dimensão psicológica não tem sido bem sucedida, pois o reducionismo privilegia “[...] processos internos do aluno e os aspectos psicopedagógicos da escola, o que impede uma compreensão mais ampla do processo educacional e sua vinculação com a dinâmica da sociedade”. A autora propõe um repensar sobre o insucesso que assola a escola e a relação deste como sendo algo produzido pela sociedade. Neste sentido, analisa que a crise da escola e seus insucessos são decorrentes da crise da sociedade capitalista, pois esta explica o fracasso da mesma forma que a burguesia analisa o real, colocando no indivíduo a causa dos seus problemas.

Tanamachi e Meira (2003) destacam que na situação política social do capitalismo, cabe a utilização de abordagens consideradas ‘tradicionais’, e a Psicologia se utiliza delas para explicar as exigências desse momento histórico, conseqüentemente mantém e reproduz essa condição hegemonicamente. Neste caso, para as autoras, a pergunta que o psicólogo se apegue é: “[...] por que os indivíduos não aprendem?”, o que aponta para a “ausência de compromisso da Psicologia com a condição multideterminada das circunstâncias nas quais os indivíduos se humanizam” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 15).

Essa postura tradicional e hegemônica da Psicologia na educação foi expressamente combatida e denunciada, inicialmente com os trabalhos de Patto (1984) e atualmente por diversos autores que se posicionam na direção contrária à dimensão ontológica, epistemológica e lógica do conhecimento, com explicações tradicionais que justificam o ‘adaptar-se ao momento atual social’, “[...] sem que seja necessário questionar as finalidades da organização social, da produção do conhecimento e dos próprios indivíduos” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 18).

Neste contexto, a tese aqui defendida refere-se ao rompimento com estas tendências, tanto por meio da explicitação de fundamentos teórico-filosóficos que permitiam discutir finalidades histórico-sociais concretas, quanto pela ênfase em referencial ainda pouco explorado como alternativo à superação dos conhecimentos elaborados pela Psicologia em relação à Educação (Tanamachi e Meira, 2003, p. 18).

Entendemos que o rompimento com essa psicologia tradicional inclui o rompimento com o modelo clínico de atuação, pois este se caracteriza e se volta para o diagnóstico e tratamento dos problemas que são considerados do aluno. Nessa direção, Saviani (1994),

⁸³ Para aprofundar as questões levantadas pela autora, recomendamos a leitura de sua Pesquisa Monográfica: A Reprodução do Modo Capitalista de Explicar o Fracasso Escolar – Uma Reflexão Preliminar.

Meira (2003), Boarini (1992) se posicionam na defesa de que este modelo contribui para a manutenção da ideologia liberal dominante, responsabilizando o indivíduo pelo sucesso ou pelo fracasso, impossibilitando mudanças e restando apenas a opção de contemplação dos problemas. Assim, em consonância com os referidos autores, consideramos que o profissional que dirige sua prática na perspectiva marxista entende que o fracasso escolar é fruto de uma sociedade capitalista que não permite a todos o acesso ao conhecimento.

Diante dessas argumentações, destacamos a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, considerando ser esta a grande chave para o processo de humanização proposto na teoria vigotskiana.

4. TRAÇANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Consideramos que ao propor uma forma de atuação do psicólogo escolar pautado nesta perspectiva crítica, o processo de formação desse profissional precisa ser colocado em tela.

Checchia e Souza (2003) explicitaram bem o tema ao apresentar a condição dos primeiros currículos dos cursos de Psicologia enfatizando a formação clínica, pautada no modelo médico de atendimento individual. Neste sentido, Facci (1991, p. 07) analisa esta forma de atuação e defende que ao desenvolver uma prática imediatista, que pauta suas análises no pressuposto de que a escola e seus elementos são e devem ser o ponto de partida, pouco se avançará, pois desta forma, “[...] permanece-se nos limites da relação do cotidiano da escola, do seu fazer prático-imediato e na busca de soluções práticas e imediatistas para os seus problemas”.

Assim, destacamos a importância dos cursos de graduação em Psicologia como instrumentos fundamentais que contribuem para a reflexão sobre a ação do profissional, garantindo a transformação na prática. É necessário criar espaço para reflexão e desenvolvimento de projetos juntamente com profissionais que estão atuando no mercado de trabalho, visando a refletir as práticas desenvolvidas mediante o aporte teórico-prático. O encontro que se dá entre teoria e prática é a possibilidade para conquista e mudança no sentido de romper com o círculo vicioso em que se encontram as universidades. Os currículos aplicados nos cursos de graduação excluem vários aspectos da realidade social do país; no entanto, em uma perspectiva crítica, esses aspectos são essenciais para a formação do profissional, portanto deveriam estar no centro das discussões e metas curriculares.

Tuleski (2004) enfatiza a necessidade de superar a visão dicotômica e fragmentada da psicologia ao entender o homem e a sociedade. A autora defende que “[...] as características humanas são históricas e determinadas pela forma de organização da sociedade em cada período” (Tuleski, 2004, p. 141). É nesta defesa que acreditamos e concordamos expressamente com a autora quando enfatiza que para a construção de uma psicologia com essas bases, é preciso que os profissionais se disponham a:

Um compromisso político com a superação da sociedade burguesa e não com a adesão aos ideários neoliberal e pós-moderno, mantenedores desta estrutura social. [...] um posicionamento científico e político. [...] posicionar-se contra as correntes psicológicas que explicam o homem pelas leis naturais e invariáveis. [...] empreender esforços para desenvolver uma psicologia que compreenda o homem em sua totalidade, nos diversos elos que unem os aspectos sociais e individuais. [...] solidificar um referencial de análise que entenda a natureza humana como histórica e, assim o sendo, em constante e permanente transformação. [...] romper com a visão fragmentada, particularizada e subjetivista que entende problemas humanos como restritos ao âmbito individual (Tuleski, 2004, p. 142).

Finalizando nossa reflexão, reafirmamos que o ser humano é resultado de sua história e de relações com outras pessoas, com a família, com os grupos sociais, com a cultura elaborada no decorrer da história, com as condições sócio-econômicas que produzem determinada forma de ser. Por isso, os profissionais da Psicologia, com base em uma visão marxista de homem, precisam estar atentos, porque “[...] temos o privilégio de estarmos inseridos em um dos processos mais vitais e fundamentais da humanização do homem: o movimento em que ele pode apropriar-se do conhecimento e fazer dele um instrumento de desenvolvimento de suas potencialidades” (Meira, 2000, p. 67).

Para dar o devido destaque à questão acima, finalizamos com uma citação de Vygotsky (2004, p. 12), que alerta sobre o seguinte: “Tão-só uma elevação de toda a humanidade a um nível mais alto de vida social – a libertação de toda a humanidade – pode conduzir à formação de um novo tipo de homem.” É nesse novo tipo de homem que a Psicologia Escolar deve investir.

IV - A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Esta é uma pesquisa que faz parte de um projeto de maior abrangência, que teve seu início em 2008, intitulado *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*, coordenado pela Prof^a Dra. Marilene Proença Rebello de Souza da Universidade de São Paulo. A pesquisa teve com pretensão analisar a atuação do psicólogo escolar nos seguintes estados brasileiros: São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rondônia, Santa Catarina, Paraná e Acre⁸⁴.

No Paraná, tivemos o início da pesquisa em 2008, sob a coordenação da Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, sendo que neste período ela conseguiu entrar em contato com menos de um terço das cidades paranaenses para investigar se tinham Psicólogos trabalhando na educação. Diante desses dados, o interesse se intensificou no sentido de ampliar as cidades a serem contatadas, uma vez que o Estado do Paraná conta com as 395 cidades inclusas nos Núcleos Regionais de Ensino - NRE. Foi a partir de então que começamos a nossa trajetória rumo à pesquisa.

Ressaltamos que não existe nenhum banco de dados, mesmo no Conselho Regional de Psicologia, sobre as cidades e instituições que possuem psicólogos atuando nas instituições de ensino, fator que contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa, pois consideramos que esses dados são importantes para a categoria.

1. PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A COLETA DE DADOS

Como o projeto já estava em andamento desde 2008, os Núcleos Regionais de Educação do Estado foram contatados, para se obter informações acerca das cidades que tinham psicólogos em suas Secretarias de Educação. Oficialmente temos registrado 395 municípios no Estado do Paraná vinculados aos Núcleos Regionais de Ensino. Conforme os dados iniciais coletados por Facci⁸⁵ (2008), 99 municípios foram contatados no final de 2008 e em 56 municípios foram localizados psicólogos atuando na escola. Foram enviados 39 questionários⁸⁶, mas 29 retornaram.

⁸⁴ Conforme dados mencionados na introdução desta dissertação.

⁸⁵ Dados apresentados pela autora no 7º Seminário de Pesquisa do LIEPPE-USP- 2008

⁸⁶ O questionário faz parte da primeira fase da pesquisa como veremos logo a seguir.

O início da pesquisa se deu em 2008, no entanto como não foi possível entrar em contato com todos os municípios, a continuidade da mesma foi proposta como forma de projeto de pesquisa, para essa dissertação, com a intenção de ampliar os dados estendendo a todas as cidades do Paraná. Portanto, os contatos telefônicos foram mantidos em 2009 com os 32 NRE para obter mais informações a respeito das cidades e a forma de atuação dos profissionais. A pretensão em ampliar o projeto esteve ligada à ampliação da pesquisa até as 395 cidades levantadas nos NRE.

A referida pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com seres Humanos da UEM, conforme anexo 1, sendo aprovada assim, para fins da dissertação. Obtivemos também a aprovação do Projeto de Pesquisa submetido à Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná e tivemos recursos financeiros para dar continuidade à pesquisa.

Neste segundo momento da pesquisa, do segundo semestre de 2009 ao primeiro semestre de 2010 foi feito um levantamento pela internet de todos os NRE e as cidades que compõem cada um deles no Estado do Paraná. A relação de núcleos e número de cidades está apresentada no Apêndice 1. Na sequência, todos os telefones de núcleos e Prefeituras das cidades foram levantados para o primeiro contato. Nesses contatos, geralmente com profissionais que trabalhavam no NRE ou Secretarias Municipais de Educação, objetivou-se obter informações a respeito da existência de psicólogos ou equipes de psicólogos que estivessem atendendo às demandas escolares no município ou região. Diante da aprovação do projeto, foi possível fazer as ligações de um telefone da Universidade Estadual de Maringá para as cidades, localizando os psicólogos.

Uma vez localizados os psicólogos, estabelecemos contato com os mesmos por meio de telefone e/ou e-mail, a fim de apresentar os objetivos da pesquisa e fazer o convite para responder ao questionário para levantamento de dados.

Os participantes foram informados de que a sua participação seria voluntária em qualquer fase da pesquisa, sendo convidados para responder ao questionário, o qual foi enviado via email com a cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide Apêndice 2) para a formalização da participação na pesquisa.

Como parte dos dados coletados nesta segunda fase, 373 cidades foram levantadas, sendo que em algumas delas fizemos contato por mais de uma vez, dentre as quais 276 possuem psicólogo trabalhando na educação, sendo que 67 cidades não possuem o profissional na educação. Destas 276 cidades que possuem o psicólogo, encontramos 356

profissionais, os quais receberam o questionário para responder e participar da pesquisa. No entanto, apenas 66 profissionais deram-nos retorno com sua participação.

Fazendo uma síntese, a partir dos dois momentos da coleta de dados, chegamos às seguintes informações: das 395 cidades vinculadas ao NRE no Estado do Paraná, com 45 cidades não conseguimos estabelecer contato. Das 350 cidades que entramos em contato, localizamos 291 cidades que têm psicólogo. Considerando que existem cidades que possuem mais de um psicólogo, no total foram localizados 385 psicólogos.

Encaminhamos questionários via email para todos os psicólogos localizados, no entanto, dos 395 questionários enviados nos dois momentos da pesquisa, tivemos o retorno de 95.

Dentre as dificuldades encontradas nessa fase, podemos elencar o difícil acesso aos profissionais pelo telefone, pois algumas secretarias não divulgam o número para contato e, em alguns casos, embora tivesse o número para contato, mesmo diante de várias tentativas, não conseguimos falar com a secretaria.

A falta de retorno de todos os questionários, apesar da pesquisa ter sido bem aceita entre os profissionais quando feito o contato por telefone, também pode ser apontada como uma dificuldade enfrentada.

Outra dificuldade é que tínhamos um horário para fazer essas ligações e nem sempre nesse horário foi possível encontrar os profissionais no local de trabalho, sendo esse aspecto também um fator que prejudicou um pouco os contatos, pois alguns profissionais não puderam atender à ligação por estar em atendimento. Dessa forma, contamos a existência desse profissional no NRE, embora ele não tenha recebido o questionário para responder. É preciso salientar que todos profissionais que responderam aos questionários tiveram o contato pessoal pelo telefone, com todas as explicações e esclarecimentos sobre a pesquisa.

Consideramos que o questionário respondido é um instrumento simples e rápido, de caracterização da equipe e de seus integrantes. Suas questões giraram em torno do tempo de trabalho do profissional na equipe, seu cargo, formação e, de modo amplo, sua filiação teórica e modalidades de atuação de que se utiliza para responder às demandas escolares, conforme pode ser observado no Apêndice 3. Tentamos seguir o que recomenda a literatura, pois segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201) “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Os questionários foram enviados e recebidos por e-mail, sendo que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi encaminhado pelos participantes da pesquisa por meio do correio.

O roteiro de questionário utilizado para a coleta das informações seguiu o modelo traçado pela pesquisadora Prof^a Dra. Marilene Proença Rebello de Souza da Universidade de São Paulo – USP, elaborado para coleta de dados da pesquisa anteriormente citada.

A segunda fase da pesquisa compreende em entrevistas, realizadas com psicólogos selecionados a partir dos seguintes critérios: a) apresentação pelo profissional de elementos que compõem uma concepção crítica de atuação⁸⁷, b) o profissional demonstrar disponibilidade para participar da entrevista.

Quanto a essa fase da pesquisa, encontramos Bogdan e Biklen (1994) ao afirmar que a entrevista consiste em uma conversa entre duas ou mais pessoas na qual uma delas desempenha papel mais diretivo com o intuito de saber a respeito da(s) outra(s). Por se tratar de um instrumento de coleta da linguagem própria do entrevistado, possibilitando ao investigador desenvolver uma ideia de como o sujeito interpreta aspectos da vida social, a entrevista é amplamente utilizada em pesquisas de cunho qualitativo, sobretudo na área educacional.

As entrevistas têm um caráter semiestruturado, ou seja, seguem um roteiro básico, o que possibilita comparações entre os vários sujeitos entrevistados, assegurando que o foco da entrevista se articule com os objetivos da pesquisa, proporcionando, no momento em que se desenvolve a entrevista, exploração de assuntos de interesse levantados pelo entrevistado.

Por outro lado, compreendemos que o caráter semiestruturado da entrevista oferece a oportunidade ao entrevistado para que discorra com certa liberdade sobre uma série de temas ligados aos objetivos da pesquisa, de modo que possa expressar o que pensa e sente a respeito. As entrevistas seguiram o roteiro proposto, que pode ser visualizado no apêndice 5.

O roteiro para a entrevista teve como norte o modelo traçado pela pesquisadora Prof^a Dra. Marilene Proença Rebello de Souza da Universidade de São Paulo – USP, no entanto fizemos algumas modificações no intento de direcionar as questões para a queixa escolar. Salientamos que foram selecionados para as entrevistas somente os participantes do segundo momento da pesquisa, de 2009 a 2010, sendo nove psicólogos, considerando que houve modificações no roteiro da entrevista e o quanto seria difícil retomar entrevistas já realizadas anteriormente⁸⁸. Feita a seleção dos profissionais a serem entrevistados, entramos em contato com os mesmos para proceder às entrevistas. Ressaltamos que todos os profissionais se colocaram à disposição prontamente para participar.

⁸⁷ Critérios nomeados por Meira (2000) conforme vimos na fundamentação deste trabalho.

⁸⁸ Na primeira fase da pesquisa, localizaram-se 11 profissionais que apresentavam elementos de crítica na sua forma de atuação.

Para o momento da qualificação foram realizadas duas entrevistas em caráter presencial, como forma de pré-teste, depois incorporadas às demais, pois consideramos que o seu conteúdo continha os elementos suficientes para análise dos dados posteriores.

Ao considerar o curto espaço de tempo, a agilidade na coleta e a economia de custos, decidimos realizar as entrevistas via Skype. Assim, foi marcado com os profissionais o horário disponível e acessando à internet procedemos as entrevistas. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para as devidas análises. Cinco profissionais foram entrevistados pessoalmente e quatro profissionais foram entrevistados via Skype.

Dos 10 profissionais selecionados para a entrevista, um deles ficou impossibilitado de participar por motivos particulares. No entanto, consideramos que os nove profissionais entrevistados nos forneceram dados suficientes para nossas análises, assim como, na direção a atingir os objetivos propostos para a pesquisa.

Na análise dos dados dos questionários, priorizamos a forma de atuação do profissional. No entanto, nas entrevistas, embora tivéssemos nos dirigindo conforme o roteiro inicial proposto pela equipe da USP, decidimos nos ater às questões que nos trariam o foco para as queixas escolares e a fundamentação teórica, considerando que as mesmas nos trariam indícios de elementos de criticidade no trabalho do psicólogo.

Ressaltamos ainda, que o roteiro da entrevista foi aplicado de forma integral, sendo selecionadas as questões apenas após a sua realização. Embora tenhamos feito uma delimitação nas questões, consideramos que todas são muito importantes e pertinentes para a compreensão do trabalho desenvolvido pelos profissionais da área.

2. FORMA DE ANÁLISE E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES:

No que se refere à análise das informações tanto dos questionários como das entrevistas, consideramos que esteja presente em todas as etapas do processo de pesquisa (Rockwell, 1987), desde as decisões iniciais sobre quais serão os objetos de estudo, passando pelas estratégias metodológicas adotadas, até a condução da análise, propriamente dita, para a redação do texto final da pesquisa.

Assim como Facci (1998), na análise dos dados coletados nos questionários e entrevistas realizadas neste projeto de pesquisa procuramos trabalhar com a dialética do universal e do particular e não analisar a situação específica de um grupo psicólogos, na

forma de simples constatação e descrição das singularidades do grupo, como se tais singularidades fossem independentes do contexto social, econômico, político e ideológico que caracterizam a sociedade contemporânea como um todo. Nesse aspecto, Lukács (*apud* Facci, 1998, p.85) mostra como Marx trabalhou, em sua obra, com essa dialética:

Trata-se sempre de esclarecer a forma concreta de sua relação [entre o particular e o universal], caso por caso, em uma determinada situação social, com respeito a uma determinada relação da estrutura econômica, mas também – o que é decisivo – de descobrir em que medida e em que direção as transformações históricas modificam essa dialética. De uma similar análise concreta, surge sempre e por toda parte a relativização da dialética do universal e do particular, em determinadas situações concretas o universal se especifica, em uma determinada relação se torna particular, mas pode também ocorrer que o universal se dilate e anule a particularidade, ou que um anterior particular se desenvolva até a universalidade e vice-versa.

Neste sentido, encontramos Kosik (1976), na defesa de que a razão dialética é um processo universal e necessário que se destina em conhecer e plasmar a realidade, de forma a não deixar de fora nada de si, tendo como tarefa “propor e resolver os contrastes” (p. 108). Assim, o autor afirma que:

A razão dialética não existe fora da realidade e tampouco concebe a realidade fora de si mesma. Ela existe somente enquanto realiza a própria razoabilidade, isto é, ela se cria como razão dialética só enquanto e na medida em que cria uma realidade razoável no processo histórico (Kosik, 1976, p. 108).

Assim, segundo Facci (1998), a própria dialética entre universal e particular não pode ser resumida numa única, imutável e universal fórmula. O pensamento científico deve buscar compreender como o particular e o universal se relacionam em cada situação específica. Do nosso ponto de vista, assim como o defendido pela autora, podemos dizer que nossas análises não se pautam na neutralidade, pois o nosso método de análise procura guiar-se pela historicidade de todos os fenômenos humanos.

Pautados na concepção histórica, concordamos com Martins (2008) quando cita que “segundo esta concepção, a história é o produto dos modos pelos quais os homens organizam sua existência ao longo do tempo e diz respeito ao movimento e as contradições do mundo, dos homens e de suas relações” (p. 42).

Análises pautadas nessa fundamentação teórica podem contribuir para a elucidação da realidade escolar vivida, do desempenho de professores, da vida dos alunos, bem como dos pais, rompendo assim com os modelos de atuação adaptativos e descontextualizados praticados pelos profissionais da Psicologia. Os dados coletados e as análises contribuirão para se conhecer melhor “*Quem é o Psicólogo Paranaense e qual o trabalho que este vem realizando no contexto escolar*”. Como profissionais da Psicologia estamos inseridos em

processos de desenvolvimento e aprimoramento e lidamos com o que é mais precioso: o ser humano. A reflexão sobre as formas como utilizamos nosso saber e compreensão sobre esses processos deve ser constante em nossa prática. Neste sentido, o exercício de análise histórica é fundamental na tentativa de compreender e analisar a Psicologia Escolar em cada contexto social-histórico, bem como as mudanças que vem sofrendo em sua nomenclatura e concepções.

A pesquisa busca refletir quanto à utilização deste corpo teórico para a compreensão dialética das relações no contexto escolar, bem como as imbricações da prática do profissional de Psicologia.

O primeiro momento de análise dos dados se deu por ocasião da finalização da primeira etapa da pesquisa. Tal fase possibilitou que fossem recolhidas informações preliminares, de caráter predominantemente quantitativo, a respeito do trabalho dos psicólogos na área de educação. Consideramos que tais informações são um avanço no sentido de mapearmos a atuação dos psicólogos na área de educação da rede pública do Estado do Paraná. Mas, além disso, foram cruciais para que as decisões para a etapa seguinte da presente pesquisa fossem tomadas.

Para a análise dos dados coletados nos questionários, utilizamos o modelo de análise e a categorização desenvolvida pela equipe da referida pesquisa em São Paulo – USP, coordenada pela Prof^a Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, com exceção das variáveis Projetos desenvolvidos (variável 13) e Projetos citados (variável 14).

Esta categorização pretende ser um guia para a compreensão dos dados apresentados e analisados no programa estatístico SPSS. Para cada resposta do psicólogo às perguntas do questionário, um número foi atribuído para ser incluído na base de dados do programa. Em cada variável foram apresentados números referentes a cada resposta. No caso das perguntas em que não houve resposta/ resposta em branco, foi atribuído o número 99, indicando a falta de resposta, para que na análise o SPSS dessa resposta não interferisse nos dados, conforme veremos abaixo:

Variável 1: **SEXO**

1 - Feminino

2 – Masculino

Variável 2: IDADE

- 1 – 23 a 30 anos
- 2 – 31 a 40 anos
- 3 – 41 a 50 anos
- 4 – Acima de 51 anos

Variável 3: CARGO

- 1 – psicólogo
- 2 – psicólogo escolar (ex: psicólogo da educação, psicólogo educacional, psicólogo escolar).
- 3 – professor (ex. professor, educador, professor assessor, professor coordenador).
- 4 – outros (ex. chefe de seção, coordenador, coordenador de projeto político - pedagógico, técnico da equipe Psicopedagógica, coordenador da educação especial, supervisor escolar, funcionário público, assessoria do planejamento administrativo, cargo de confiança, autônomo, estatutária, assessor técnico).

Variável 4 - FUNÇÃO

- 1 – psicólogo
- 2 – psicólogo escolar (psicólogo escolar, psicólogo educacional, psicólogo da educação).
- 3 – outros (coordenação, técnico da equipe pedagógica, atendimento psicopedagógico, psicopedagoga, supervisor escolar, Educação Especial).

Variável 5 - TEMPO NO CARGO

- 1 – até 1 ano
- 2 – 1 a 3 anos
- 3 – 3 a 6 anos
- 4 – 6 a 9 anos
- 5 – mais de 9 anos

Observação: Se o participante estiver há 3 anos na secretaria, ele entra na categoria 2. Se o participante estiver há 3 anos e 1 mês, entra na categoria 3.

Mesmo que a resposta tenha sido dada há um ano, os dados não foram atualizados.

Variável 6 - TEMPO DE FORMAÇÃO

- 1 – até 1 ano
- 2 – 1 a 3 anos

3 – 3 a 6 anos

4 – 6 a 9 anos

5 – mais de 9 anos

Observação: Usamos o mesmo critério da variável 5.

Variável 7 - **INSTITUIÇÃO FORMADORA**

1 – estadual

2 – particular

3 – federal

4 – municipal

Variável 8 - **CURSOS**

No caso de o participante relatar ter feito mais de um tipo de curso, consideramos o de maior nível.

1 – especialização / aprimoramento

2 – outros / atualização

3 – mestrado

4 – doutorado

Variável 9 - **ÁREA DOS CURSOS**

Este item foi baseado no que o participante especificou a respeito de sua formação. No caso de serem citados vários cursos, consideramos para categorização os cursos mais recentes, já que eles podem falar melhor sobre a área de atuação atual do profissional.

1 – educação

2 – clínica

3 – educação e clínica

4 – Outros

Variável 10 – **NÍVEIS DE ENSINO**

1 – só ensino infantil

2 – só ensino fundamental

3 – ensino infantil e ensino fundamental

4 – educação especial/inclusiva (não importa o que tenha colocado nos demais itens. O critério para ser colocado nesse grupo é fazer referência à educação inclusiva/especial).

5 - EJA e Ensino Médio (Se o participante citou EJA ou ensino médio é colocado nessa categoria, a não ser que tenha citado também Educação Especial. Nesse último caso foi colocado na categoria 4).

As próximas três categorias não fizeram parte da proposta da USP, acrescentamos ao longo das análises dos questionários.

6. Formação de docentes

7. Fundamental e Médio

8. Outro

Variável 11 - PÚBLICO ALVO

1 – Aluno e Família (só alunos, só pais, alunos e pais)

2 – Corpo docente e funcionários (funcionários, professores, diretores)

3 – Pais, alunos e professores (nos casos que citaram apenas alunos e professores também enquadrados nessa categoria)

4 – Todos (Esta categoria representa o participante que trabalha com diferentes esferas. Exemplo: pais, professores e funcionários; ou alunos, funcionários e/ou comunidade (Programas Sociais, participação em rede social, projetos governamentais).

Variável 12 - MODALIDADES DE ATUAÇÃO

1 – Institucional

2 – Clínica

3 – Institucional e clínica

Observação: Considerar apenas o item selecionado com um X pelo participante, não o que foi escrito. Este material será considerado na análise qualitativa.

Para a **variável institucional (1)**, o profissional marcou as alternativas:

- () Formação de professores _____
 () Assessoria às escolas _____

Para a **variável Clínica (2)**, as opções marcadas foram:

- () Avaliação psicológica _____
 () Atendimento clínico _____

O profissional que marcou todos os itens de resposta enquadrou-se na variável Institucional e clínica.

Variável 13 – **PROJETOS DESENVOLVIDOS**

Para esta variável, categorizamos os projetos utilizando números para se referir aos projetos, resultando a seguinte distribuição:

1. **Orientação Educacional:** campanhas educativas para a comunidade; relações interpessoais; resgatando autoestima;
2. **Prevenção:** do sofrimento psíquico; qualidade de vida e saúde mental; educação e saúde na escola; atendimento e proteção ao menor; alimentação e hábitos saudáveis;
3. **Avaliação Psicológica:** plantão psicológico relacionados a problemas emocionais e relacionais;
4. **Problemas de Aprendizagem:** representações sociais nos transtornos de aprendizagem nos profissionais de ensino fundamental; transtorno global do desenvolvimento; deficiência intelectual; transtornos funcionais específicos;
5. **Inclusão:** diferenças na escola; educação especial; educação psicomotora; classes especiais; sala de recursos; atendimento em classes especiais; sala de recursos multifuncionais; política de inclusão;
6. **Acompanhamento de Professores:** formação de docentes e profissionais na educação; autoestima do professor;
7. **Orientação a Pais:** relações familiares; palestras;
8. **Grupo de Adolescentes:** combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes; redução de danos – álcool; trabalhando com as diferenças; lúdico; orientação profissional; regras, limites e deveres;
9. **Avaliação Psicoeducacional;**
10. **Proposta Pedagógica;**
11. **Estudos de Casos.**

Variável 14 - **PROJETOS CITADOS**

Nesta variável, levantamos quais projetos dentre os desenvolvidos nas secretarias foram os citados. Levamos em conta que se o profissional citou o projeto, significa que para ele tem relevância.

A categorização desta variável obedeceu aos mesmos critérios da variável anterior.

Variável 15 – AUTORES

- 1 – educação (Autores da educação e da psicologia da educação)
- 2 – clínica
- 3 – educação e clínica (ex.psicopedagogia)
- 4 – Outros (Ex: Ligados à área médica, ou de autoajuda).

OBS: Categoria Outros: levamos em conta para esta categoria de respostas, os profissionais que responderam a um grupo muito diverso de autores, seja pela área, pela perspectiva teórica ou pela atuação.

Variável 16 - CONTRIBUIÇÕES DO PSICÓLOGO À EDUCAÇÃO

- 1 – Crítico
- 2 – Não crítico
- 3 – Crítico e Não crítico

Para este item, levamos em conta a descrição do profissional quanto à sua atuação, observando os autores citados e as atividades desenvolvidas descritas na modalidade de atuação. As descrições que incluem autores, considerados da psicologia crítica, com outro olhar de atuação da psicologia no contexto escolar, foram incluídos na perspectiva crítica de atuação, inclusive os que mencionaram a psicologia Histórico cultural e a base teórico-metodológica da Psicologia Marxista (1). Os profissionais que tiveram descrição clara de atividade que nos remetem à psicologia tradicional, com ações envolvendo aplicação de testes, atendimento individual, foram incluídos na perspectiva não-crítico (2). Para o item (3) crítico e não – crítico, incluímos as respostas cujas descrições perpassam por uma perspectiva e outra.

No que se refere à análise dos dados das entrevistas, para compor as análises, excluimos as questões do **Eixo Serviço**, selecionamos algumas questões do **Eixo Atuação** e desenvolvemos as análises com todas as questões do **Eixo Queixas Escolares** e **Eixo Fundamentação Teórica**.

Optamos por fazer esta seleção, pois consideramos que seriam muitas questões para a discussão o que provocaria uma abertura muito ampla de diversas frentes de análise. Ao selecionar as questões, fizemos cuidadosamente no sentido de abordar as questões que nos respondem aos objetivos propostos inicialmente na pesquisa: 1º) identificar e analisar as

práticas desenvolvidas pelos psicólogos na rede pública do estado do Paraná; 2º) examinar como ocorre o processo de atendimento às queixas escolares no grupo investigado.

Conforme mencionamos anteriormente, no período de 2008 a 2009 foi realizada a primeira fase da pesquisa na qual foram aplicados questionários e realizadas dez entrevistas. No entanto, decidimos desconsiderá-las visto que, ao retomar a pesquisa no segundo semestre de 2009, acrescentamos algumas questões o que impediu a utilização das mesmas, pois ficaria inviável outro contato com os profissionais para completar as entrevistas

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste item faremos a apresentação e discussão dos dados coletados nos questionários e entrevistas.

3.1 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS.

Apresentaremos neste capítulo os dados coletados nos questionários aplicados entre 2008 a 2010. As informações gerais encontram-se no Quadro 1, apresentado a seguir:

Quadro 1: Dados gerais da pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Conforme observamos o quadro anterior, do total das 395 cidades que compõem os NRE do Paraná 350 cidades foram contatadas; não tivemos acesso a 45 cidades para contato e nem informação se possuem ou não psicólogo. O total de cidades que possuem o psicólogo trabalhando na educação é de 291 e o total de psicólogos é de 385, os quais receberam o questionário para responder e participar da pesquisa. No entanto, apenas 95 profissionais nos deram retorno com sua participação.

O Quadro 2, apresentado a seguir, demonstra a relação de cidades com as quais entramos em contato no período da pesquisa, de 2008 a 2010, considerando que neste período algumas alterações podem ter ocorrido nas secretarias de educação e que não foram do nosso alcance controlá-las. Sendo assim, no Quadro 2 apresentamos as cidades que possuíam psicólogos na época da coleta de dados.

Quadro 2: Cidades do Paraná que possuem Psicólogo na Educação entre 2008 e 2010

	Cidade	Frequên- cia			
1.	A CHATEAUBRIAND	1	5.	ALM TAMANDARE	1
2.	ABATIA	1	6.	ALTAM DO PARANA	1
3.	ADRIANOPOLIS	1	7.	ALTO PARAISO	1
4.	AGUDOS DO SUL	1	8.	ALTO PIQUIRI	1
			9.	ALTONIA	1

10.	ALVORADA DO SUL	1
11.	AMPERE	1
12.	ANAHY	1
13.	ANTONIO OLINTO	1
14.	APUCARANA	1
15.	ARAPONGAS	1
16.	ARARUNA	1
17.	ARIRANHA IVAI	1
18.	ASSAI	1
19.	ASTORGA	1
20.	BALSA NOVA	1
21.	BANDEIRANTES	1
22.	BARBOSA FERRAZ	1
23.	BELA V PARAISO	1
24.	BELA V. CAROBA	1
25.	BITURUNA	1
26.	BOA ESP IGUACU	1
27.	BOA V APARECIDA	1
28.	BOA V SAO ROQUE	1
29.	BOCAIUVA DO SUL	1
30.	BOM JESUS SUL	1
31.	BOM SUCESSO	1
32.	BOM SUCESSO SUL	1
33.	BORRAZOPOLIS	1
34.	BRAGANEY	1
35.	BRASILANDIA SUL	1
36.	CAFEARA	1
37.	CAFELANDIA	1
38.	CAFEZAL DO SUL	1
39.	CALIFORNIA	1
40.	CAMBARA	1
41.	CAMBIRA	1
42.	CAMPINA LAGOA	1
43.	CAMPO MAGRO	1
44.	CAMPO MOURAO	1
45.	CANDOI	1
46.	CANTAGALO	1
47.	CAPANEMA	1
48.	CARAMBEI	1

49.	CARLOPOLIS	1
50.	CASCAVEL	1
51.	CASTRO	1
52.	CATANDUVAS	1
53.	CENTENARIO SUL	1
54.	CEU AZUL	1
55.	CHOPINZINHO	1
56.	CIANORTE	1
57.	CIDADE GAUCHA	1
58.	CONGONHINHAS	1
59.	CONS MAIRINCK	1
60.	CONTENDA	1
61.	CORN PROCOPIO	1
62.	CORONEL VIVIDA	1
63.	CORUMBATAI SUL	1
64.	CRUZ MACHADO	1
65.	CRUZEIRO DO SUL	1
66.	CRUZEIRO IGUACU	1
67.	CRUZEIRO OESTE	1
68.	CRUZMALTINA	1
69.	CURITIBA	1
70.	CURIUVA	1
71.	DOIS VIZINHOS	1
72.	DOURADINA	1
73.	E RIOS OESTE	1
74.	ENEAS MARQUES	1
75.	ENG BELTRAO	1
76.	ESPERANCA NOVA	1
77.	F. PINHEIRO	1
78.	FENIX	1
79.	FLOR SERRA SUL	1
80.	FLORAÍ	1
81.	FLORESTOPOLIS	1
82.	FORMOSA D OESTE	1
83.	FOZ DO IGUACU	1
84.	FRANCISCO ALVES	1
85.	GAL CARNEIRO	1
86.	GODOY MOREIRA	1
87.	GOIOERE	1

88.	GRANDES RIOS	1
89.	GUAIRA	1
90.	GUAIRACA	1
91.	GUAPIRAMA	1
92.	GUAPOREMA	1
93.	HONORIO SERPA	1
94.	IBAITI	1
95.	IBEMA	1
96.	IBIPORA	1
97.	ICARAIMA	1
98.	IGUATU	1
99.	IMBAU	1
100.	INAJA	1
101.	IPORA	1
102.	IRACEMA D OESTE	1
103.	IRETAMA	1
104.	ITAIPULANDIA	1
105.	ITAMBÉ	1
106.	ITAPEJARA OESTE	1
107.	IVAIPORA	1
108.	JACAREZINHO	1
109.	JAGUAPITA	1
110.	JAGUARIAIVA	1
111.	JANDAIA DO SUL	1
112.	JANIOPOLIS	1
113.	JAPIRA	1
114.	JAPURA	1
115.	JARDIM ALEGRE	1
116.	JARDIM OLINDA	1
117.	JESUITAS	1
118.	JOAQUIM TAVORA	1
119.	JUNDIAI DO SUL	1
120.	JURANDA	1
121.	JUSSARA	1
122.	KALORE	1
123.	LARANJ DO SUL	1
124.	LARANJAL	1
125.	LEOPOLIS	1
126.	LINDOESTE	1

127.	LOBATO	1
128.	LUIZIANA	1
129.	LUNARDELLI	1
130.	LUPIONOPOLIS	1
131.	MANDIRITUBA	1
132.	MANFRINOPOLIS	1
133.	MANOEL RIBAS	1
134.	MARIA HELENA	1
135.	MARIALVA	1
136.	MARILANDIA SUL	1
137.	MARILENA	1
138.	MARILUZ	1
139.	MARIOPOLIS	1
140.	MARIPA	1
141.	MARMELEIRO	1
142.	MARQUINHO	1
143.	MARUMBI	1
144.	MATELANDIA	1
145.	MATINHOS	1
146.	MATO RICO	1
147.	MAUÁ DA SERRA	1
148.	MERCEDES	1
149.	MIRASELVA	1
150.	MISSAL	1
151.	MORRETES	1
152.	NOVA AM COLINA	1
153.	NOVA AURORA	1
154.	NOVA CANTU	1
155.	NOVA E SUDOESTE	1
156.	NOVA FATIMA	1
157.	NOVA LONDRINA	1
158.	NOVA OLIMPIA	1
159.	NOVA P IGUACU	1
160.	NOVA SANTA ROSA	1
161.	NOVA TEBAS	1
162.	PAIÇANDU	1
163.	PALMAS	1
164.	PALMITAL	1
165.	PALOTINA	1

166.	PARANACITY	1
167.	PARANAPOEMA	1
168.	PATO BRAGADO	1
169.	PATO BRANCO	1
170.	PAULA FREITAS	1
171.	PAULO FRONTIN	1
172.	PEROBAL	1
173.	PEROLA	1
174.	PINHAL S BENTO	1
175.	PINHALAO	1
176.	PINHAO	1
177.	PITANGA	1
178.	PITANGUEIRAS	1
179.	PLANALTO	1
180.	PONTA GROSSA	1
181.	PONTAL PARANA	1
182.	PORECATU	1
183.	PORTO AMAZONAS	1
184.	PORTO BARREIRO	1
185.	PRADO FERREIRA	1
186.	PRANCHITA	1
187.	PRESIDENTE CATELO BRANCO	1
188.	PRIMEIRO MAIO	1
189.	PRUDENTOPOLIS	1
190.	QUEDAS IGUACU	1
191.	QUERENCIA NORTE	1
192.	QUINTA DO SOL	1
193.	QUITANDINHA	1
194.	RAMILANDIA	1
195.	RANCHO A OESTE	1
196.	RANCHO ALEGRE	1
197.	REALEZA	1
198.	REBOUCAS	1
199.	RENASCENCA	1
200.	RESERVA	1
201.	RESERVA IGUACU	1
202.	RIB DO PINHAL	1
203.	RIO AZUL	1
204.	RIO B IGUACU	1

205.	RIO BOM	1
206.	RIO BRANCO SUL	1
207.	RIO NEGRO	1
208.	RONDON	1
209.	S C M CASTELO	1
210.	S CARLOS IVAI	1
211.	S J PATROCINIO	1
212.	S JERON SERRA	1
213.	S JOAO TRIUNFO	1
214.	S JORGE D OESTE	1
215.	S JOSE B VISTA	1
216.	S JOSE PALMEIRA	1
217.	S MIG IGUACU	1
218.	S PEDRO IGUACU	1
219.	S SEB AMOREIRA	1
220.	SALGADO FILHO	1
221.	SALTO LONTRA	1
222.	SANTA CRUZ	1
223.	SANTA FÉ	1
224.	SANTA HELENA	1
225.	SANTA LUCIA	1
226.	SANTA MARIANA	1
227.	SAO JOAO	1
228.	SÃO JORGE DO IVAI	1
229.	SAO MANOEL PR	1
230.	SAO MATEUS SUL	1
231.	SAOPEMA	1
232.	SARANDI	1
233.	SAUDADE IGUACU	1
234.	SERRAN. IGUACU	1
235.	SERTANOPOLIS	1
236.	SIQUEIRA CAMPOS	1
237.	STA IZABEL OEST	1
238.	STA MARIA OESTE	1
239.	STA TER ITAIPU	1
240.	STO A PARAISO	1
241.	STO A SUDOESTE	1
242.	STO ANT CAIUA	1
243.	SULINA	1

244.	TERRA RICA	1
245.	TIJUCAS DO SUL	1
246.	TOMAZINA	1
247.	TUPASSI	1
248.	TURVO	1
249.	UBIRATA	1
250.	URAI	1
251.	VERA C DO OESTE	1
252.	VERE	1
253.	VIRMOND	1
254.	VITORINO	1
255.	WENCESLAU BRAZ	1
256.	XAMBRE	1
257.	*TAPEJARA	2
258.	ARAUCARIA	2
259.	CAMBE	2
260.	CAMPO BONITO	2
261.	CAMPO LARGO	2
262.	CLEVELANDIA	2
263.	CORBELIA	2
264.	FRANC BELTRAO	2
265.	GUARANIACU	2
266.	IRATI	2
267.	LAPA	2
268.	MEDIANEIRA	2
269.	PALMEIRA	2
270.	PORTO VITORIA	2
271.	RIBEIRAO CLARO	2
272.	ROLANDIA	2
273.	SERTANEJA	2
274.	T BARRAS DO PR	2
275.	TELEMACO BORBA	2
276.	TOLEDO	2
277.	UNIAO D VITORIA	2
278.	*CAP L MARQUES	3
279.	GUARAPUAVA	3
280.	IPIRANGA	3
281.	NOVA ESPERANCA	3
282.	STO ANT PLATINA	3
283.	MARINGÁ	4
284.	PINHAIS	4
285.	UMUARAMA	4
286.	COLOMBO	6
287.	LONDRINA	8
288.	TAPIRA	11
289.	S JOSE PINHAIS	24

***As cidades com essa marca foram contatadas nas duas fases da pesquisa, portanto o total de cidades que possuem psicólogos é de 291, conforme já apresentado anteriormente.**

Fonte: Dados da pesquisa realizada em 2008 a 2010 no Paraná

Os dados, apresentados a seguir, refletem a realidade encontrada na primeira fase da pesquisa por meio dos questionários respondidos pelos psicólogos, na busca de identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública do Estado do Paraná, frente às queixas escolares, visando compreender em que medida apresentam elementos inovadores e pertinentes às discussões recentes na área de Psicologia Escolar e Educacional. Optamos por apresentar os dados em forma de tabelas, no entanto, o leitor interessado em acessar outra forma de apresentação dos dados, também poderá visualizar os dados em figuras, conforme apêndice 4 seguindo respectivamente a numeração das tabelas.

3.1.1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Tabela 1: Dados de identificação

	N	Mínimo	Máximo	Média
Idade	95	23,00	54,00	35,4000
Tempo no cargo	94	,10	25,00	5,4445
Tempo de formação	94	,90	30,00	8,1670

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Por meio das análises realizadas pelo SPSS e conforme as tabelas 1 a 5, podemos resumir algumas informações que serão apresentadas a seguir.

A maior parte dos participantes da pesquisa foram mulheres com 91,6% (Tabela 2). Os dados encontrados na pesquisa sinalizam para a característica eminente da profissão, ou seja, a maior parte dos psicólogos em geral são as mulheres.

A média de idade dos profissionais que responderam ao questionário no período total da pesquisa é de 35 anos e 4 meses; 95 psicólogos responderam a essa questão e o mínimo de idade encontrada foi de 23 anos e o máximo foi de 54 anos. Pode-se observar que 41 profissionais estão na faixa de idade de 23 a 30 anos, o que denota que estão no início da carreira (Tabela 3) e na fase produtiva da vida, provavelmente, próximos à conclusão da graduação.

Tabela 2: Sexo dos participantes da pesquisa

Sexo	Frequência	Percentual Válido
Feminino	87	91,6
Masculino	8	8,4
Total	95	100,0

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Tabela 3: Faixa Etária

Faixa Etária	Frequência	Percentual Válido
23 a 30 anos	41	43,2
31 a 40 anos	21	22,1
41 a 50 anos	24	25,3
Acima de 51 anos	9	9,5
Total	95	100,0

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Quanto ao tempo de cargo apresentado na tabela a seguir, observamos que o Mínimo de tempo respondido ficou em 10 meses e o Máximo em 25 anos. A média de tempo no cargo entre os profissionais foi de 5 anos e 4 meses. Conforme os dados da Tabela 4, o tempo de cargo que mais se destaca é de 1 a 3 anos com 28,4% seguido de até 1 ano com 27,4%. O tempo relacionado a mais de 9 anos também merece destaque, pois aparece com 24,2% da amostra. Agrupando algumas informações apresentadas nesta tabela, verificamos que 53 psicólogos estão no cargo no máximo há três anos; pode-se afirmar, portanto que é um grupo de profissionais com pouca experiência, ainda, na área escolar.

Tabela 4: Tempo no Cargo

Tempo de Cargo	Frequência	Percentual Válido
até 1 ano	26	27,4
1 a 3 anos	27	28,4
3 a 6 anos	18	18,9
6 a 9 anos	1	1,1
mais de 9 anos	23	24,2
Total	95	100,0

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Na questão tempo de formação, a declaração dos profissionais fica em: no Máximo 30 anos e no Mínimo 9 meses. A média do tempo de formação indica um índice de 8 anos e 1 mês. O tempo de formação que teve respostas mais significativas foi de 1 a 3 anos com 33,7% e mais de 9 anos, com 29,5%.

Tabela 5: Tempo de Formação Profissional

Tempo de Formação	Frequência	Percentual Válido
até 1 ano	6	6,3
1 a 3 anos	32	33,7
3 a 6 anos	24	25,3
6 a 9 anos	5	5,3
mais de 9 anos	28	29,5
Total	95	100,0

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Tabela 6: Cargo exercido pelos profissionais

Cargo	Frequência	Percentual Válido
Psicólogo	71	79,8
Psicólogo Escolar	1	1,1
Professor	12	13,5
Outros	5	5,6
Total	89	100,0
Sem resposta	6	
Total	95	

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

O cargo desempenhado, conforme contrato estabelecido com a Secretaria de Educação, pela maioria dos profissionais (Tabela 6) é de psicólogo com 79,8%. Em seguida, o índice que aparece em evidência é o cargo de professor com 13,5% dos profissionais, o que indica que esta parcela da amostra está trabalhando com registro em cargo de professor, ou seja, em desvio de função. Somente um psicólogo foi contratado como psicólogo escolar.

A função desempenhada (Tabela 7) que se evidencia com destaque é a de psicólogo com 58,5% das respostas, seguido do psicólogo escolar com um índice de 24,5%. Vemos, portanto, que nem sempre os psicólogos colocam-se denominando o seu trabalho como psicólogo escolar, mesmo estando na Secretaria de Educação.

Tabela 7: Função desenvolvida

Função	Frequência	Percentual Válido
Psicólogo	55	58,5
Psicólogo Escolar	23	24,5
Outros	16	17,0
Total	94	100,0
Sem resposta	1	
Total	95	

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Como instituição formadora, encontramos o maior índice nas instituições particulares com 60% das respostas, seguidas da pública com 33,7%, indicando que a maioria dos profissionais ligados à educação teve sua formação em instituições privadas (Tabela 8).

Tabela 8: Instituição de Formação Profissional

Instituição	Frequência	Percentual Válido
Estadual	32	33,7
Particular	57	60,0
Federal	6	6,3
Total	95	100,0

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Dentre as instituições privadas, a Universidade Norte do Paraná - UNIPAR teve o maior índice de repostas com 11 profissionais declarando-a como instituição formadora, seguida da Universidade Tuiuti do Paraná com 8 repostas. As instituições Centro Universitário Filadélfia de Londrina - UniFil e Centro Universitário de Maringá - CESUMAR tiveram o mesmo índice de repostas, 6.

Em relação às instituições Estaduais ou Federais, a Universidade Estadual de Maringá obteve o maior índice de repostas, com 15 profissionais declarando sua formação nesta instituição de ensino. Na sequência, aparecem a Universidade Estadual de Londrina com 10 repostas e depois a Universidade Federal do Paraná com 4 citações.

Diante dos dados, podemos observar que existe um índice significativo na formação dos profissionais que estão atuando na área da Psicologia Escolar e Educacional em instituições de ensino no Paraná, no entanto, não podemos deixar de lado as citações de instituições de ensino superior de outros Estados, mesmo que citados em uma frequência de menor escala, como Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Universidade Comunitária

da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Campus Marília e Assis – UNESP e Universidade Federal de Santa Catarina, dentre outras.

Sinalizamos ainda que, dentre esses dados, apenas 5 pessoas não responderam à questão.

Quanto aos cursos realizados pelos pesquisados, a especialização e o aprimoramento aparecem com maior índice de respostas (86,2%), os quais consideramos com uma porcentagem expressiva, sinalizando a busca pela melhora profissional.

Tabela 9: Cursos realizados

Cursos	Frequência	Percentual Válido
Especialização/aprimoramento	81	86,2
Atualização ou outros	4	4,3
Mestrado	9	9,6
Total	94	100,0
Sem resposta	1	
Total	95	

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Os índices da especialização se mostram expressivos também em Minas Gerais, com 83% e em São Paulo 61,61% dos profissionais investiram nos cursos de especialização, segundo Souza e Silva (2009) ⁸⁹.

No que se refere à pós-graduação *stricto sensu* no Paraná, mestrado, uma minoria o fez, 9,6% dos pesquisados, sendo que o Doutorado não obteve nenhum índice nas respostas.

Comparando os dados do Paraná com São Paulo e Minas Gerais, observamos que a especialização ainda se faz predominante na formação dos profissionais, até mesmo como forma de complementação da formação inicial.

Dentre os cursos de Especialização, a Educação Especial obteve maior índice de respostas, com 24,2%, seguida da Especialização em Psicopedagogia com 17,9% das declarações. A Especialização em Saúde Mental e Intervenções Psicológicas aparece com 13,7% das respostas. Considerando que esses cursos tiveram a maior frequência nas respostas,

⁸⁹ Os dados de São Paulo e Minas Gerais utilizados nas próximas análises são o resultado da pesquisa desenvolvida em alguns Estados brasileiros sob a coordenação da Dr^a. Marilene Proença Rebello de Souza, pesquisa tal referida na introdução desta dissertação. Para ao Estado de São Paulo, ressaltamos o apoio recebido do CNPq e da FAPESP. No Paraná recebemos subsídios da Fundação Araucária.

podemos observar que os profissionais dedicam tempo para o seu aprimoramento concentrando na área da educação, pois se somarmos educação especial com psicopedagogia teremos um índice de 42%, o que difere do estado de Minas Gerais em que o curso de Educação Especial foi citado apenas uma vez, conforme Souza e Silva (2009).

Na especialização Psicopedagogia, ao comparar os índices de São Paulo (14%) e Paraná (17,9%), observamos este último em destaque, sendo que o mesmo acontece com a Educação Especial, pois no Paraná teve o maior índice das respostas (24,2%) e em São Paulo, de acordo com Souza e Silva (2009), os números ficam em 4,04%.

Exemplificando nossa afirmação, encontramos a gama de cursos citados pelos profissionais, dentre os quais estão: Especialização em Educação Inclusiva, Especialização em Psicologia Cognitivo-Comportamental, Especialização em Terapia Familiar Sistêmica, Especialização em Psicossomática, Especialização em Neuropsicologia, Especialização em Políticas Públicas, Especialização em Alfabetização, Especialização em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, e Especialização em Psicologia Infantil, entre outros.

Embora observemos que ainda exista essa variedade de cursos de especialização, conforme veremos na Tabela 10, a área dos cursos que mais se destaca ainda é a educação, no entanto, sinalizamos que os índices da clínica, educação e clínica devem ser considerados como expressivos, pois interferem na forma de conduta do profissional.

Tabela 10: Área dos Cursos

Área cursos	Frequência	Percentual Válido
Educação	36	42,4
Clínica	21	24,7
Educ. e Clín.	22	25,9
Outros	6	7,1
Total	85	100,0
Sem resposta	10	
Total	95	

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Ao observar os dados, verificamos que a área dos cursos realizados, seja em nível de Mestrado, Especialização ou aprimoramento/aperfeiçoamento, a que mais se destaca é a área de educação com 42,4% das respostas. Como exemplos de cursos citados na área estão: Educação Especial, Psicopedagogia, Psicologia aplicada à Educação, Psicologia Escolar e Educacional, Sociologia da Educação, Psicomotricidade.

Os índices de educação e clínica, 25,9%, aparecem bem próximos da opção clínica com 24,7%, sinalizando que embora o profissional esteja desenvolvendo seu trabalho no contexto escolar, ainda permanece a influência da clínica na sua atuação.

Neste sentido, consideramos importante destacar alguns cursos, os quais indicam estar mais voltados para a prática clínica em Psicologia, embora não tenham sido citados com índices expressivos como: Terapia Familiar Sistêmica, Psicologia Clínica Humanista, Psicologia Clínica e Saúde, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Psicologia Infantil, Análise do Comportamento dentre outros.

Ao refletir sobre esse tipo de conduta profissional, encontramos na literatura a posição de Chechia e Souza (2003) ao denunciar que os primeiros currículos dos cursos de Psicologia enfatizavam a formação clínica, pautados no modelo médico de atendimento individual, consideramos que seja um tipo de formação que não contribui para uma visão crítica da Psicologia na área escolar, mas que permanece na atualidade e pode explicar os dados coletados no grupo de psicólogos no que se refere à pós-graduação realizada. Nesta mesma direção, encontramos Mello (1978) que defende a ideia de que os alunos foram transformados em psicólogos clínicos mesmo estando em área industrial ou escolar.

Conforme comentamos no capítulo II, a formação e a atuação do psicólogo têm sido objetos de críticas e estudos, visto que as grades curriculares em diversas instituições que oferecem o curso de psicologia contemplam fundamentações epistemológicas insuficientes para o exercício e intervenções profissionais com finalidades transformadoras. Desta forma, Yaslle (1997) avalia que os profissionais acabam por transpor as práticas do consultório para o contexto escolar, pois foi a forma que aprenderam na graduação.

3.1.2 DADOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

Os níveis de ensino onde os profissionais atuam e merecem destaque são: Infantil e Fundamental com 53,7% das respostas. O nível Fundamental aparece com 14,7%, seguido pela Educação Inclusiva, com uma representatividade nos dados de 10,5% das respostas (Tabela 11).

Quanto a essa concentração do trabalho dos profissionais no nível infantil e fundamental, Souza e Silva (2009) comentam que isso pode se dar pelo fato da idade em que as crianças chegam aos serviços públicos para o atendimento, ou nas clínicas-escola com queixas relacionadas às dificuldades na alfabetização e na aprendizagem. Segundo as autoras,

essas dificuldades de aprendizagem ocupam e preocupam os psicólogos, “[...] seja porque as escolas continuam encaminhando alunos para esses profissionais, seja porque esse pedido também é acolhido pelo psicólogo, e muitas vezes sem a implicação da escola no processo” (Souza e Silva, 2009, p. 89). Em consonância com as referidas autoras, acreditamos que um olhar mais apurado para as demandas da queixa escolar é fundamental para compreender como os profissionais lidam e atuam com essa queixa.

Tabela 11: Níveis de Ensino para o trabalho

Níveis ensino	Frequência	Percentual Válido
Infantil	4	4,2
Fundamental	14	14,7
Fundamental, EJA e ens. médio	1	1,1
Inf. e Fund.	51	53,7
Inf., Fund. e Médio	5	5,3
Educ. Inclusiva	10	10,5
EJA	6	6,3
EJA, Inf. e Fund.	1	1,1
Fundamental e Médio	1	1,1
Outro	2	2,1
Total	95	100,0

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Outro dado que consideramos importante aparece na tabela 11 e se refere ao surgimento da Educação Inclusiva, a qual podemos observar ser uma tarefa recente e, que de certa forma, está sendo imposta ao psicólogo desempenhar. Lidar com a inclusão se constitui um aspecto bastante complexo para o psicólogo, pois muitas vezes as condições objetivas (número de alunos em salas de aula, formação do professor para lidar com a deficiência, por exemplo) não são propícias para que ocorra, realmente, a inclusão do aluno especial.

Neste sentido, Barroco (2007), amparada em pressupostos marxistas, considera que ao debater a questão da inclusão, seja necessário oportunizar o desvendamento do homem desses dias atuais, pois para a autora, o estudo da inclusão põe em destaque o estudo da exclusão, “já que só se busca incluir o que está excluído” (Barroco, 2007, p. 159).

Concordamos com Barroco (2007) quando afirma que, em geral, ao falar sobre exclusão se reconhece que tem uma parcela da população que fica à margem, está marginalizada. No entanto, a autora analisa que na sociedade capitalista, dividida em classes, os marginalizados não estão excluídos. Essa afirmação parece não ser coerente, mas Barroco

(2007, p. 160) explica que “o capitalismo inclui a todos; todos são partícipes, de um modo ou de outro; todos estão incluídos para participarem de alguma forma peculiar de tal sociedade”.

Segundo a autora, a ideia de que todos estão incluídos parte desse projeto societário capitalista, onde a forma de participação fica reduzida a uma parcela da população que se apropria e usufrui de tudo o que a humanidade produziu em forma de bens materiais, como conhecimento científico, as artes etc. A outra parte da população, a maioria, Barroco (2007, p. 160) explica que a sua participação fica no sentido de “estar à margem dessa apropriação, fruição e usufruto”. Embora a população fique dividida para o acesso aos bens produzidos pela humanidade, estão adequados ao projeto societário capitalista, portanto incluídos.

Neste sentido, Barroco⁹⁰ (2007, p. 160) defende que essa lógica da exclusão precisa ser mais abordada e compreendida, de forma a propor intervenções pedagógicas voltadas para o interior da sala de aula, além do que, os adjetivos atribuídos a alunos, professores e pais não têm levado a um estado de melhor consciência a respeito de si mesmos e do mundo, ao contrário disso, pois segundo Barroco (2007) essas atribuições só tem contribuído para estabelecer relações interpessoais nada educativas.

Tabela 12: Público Alvo atendido

Público alvo	Frequência	Percentual Válido
Aluno e família	14	14,7
Prof. e func..	1	1,1
Pais, alunos e prof.	33	34,7
Todos	47	49,5
Total	95	100,0

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Observando a tabela 12, verificamos que o público mais mencionado pelos profissionais como alvo de atuação foi a categoria *todos* a qual incluímos: pais, alunos, professores e funcionários, com 49,5% das respostas. Pais, alunos e professores vêm na sequência com 34,7%.

Ao refletir sobre esses dados, podemos concluir que demonstram certa mudança na forma de intervenção, pois, como já vimos no capítulo I dessa dissertação, a Psicologia tem uma história marcada pela conduta profissional pautada em trabalhos dirigidos

⁹⁰ Para mais detalhes sobre o assunto recomendamos a leitura de BARROCO, S. M. S. (2007) Psicologia e Educação: da inclusão e da exclusão ou da exceção e da regra. In: MEIRA, E. M.; FACCI, M. G. D; (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 157-184.

exclusivamente ao aluno, enfatizando sua capacidade/incapacidade individual de fazer algo e ter sucesso.

Essa característica da psicologia mais voltada para o aluno, atrelada à utilização dos instrumentos de medição, marcou o início do trabalho da Psicologia no contexto escolar, por volta de 1940, conforme encontramos em Patto (1984), Vasconcelos (1996), Yazlle (1997). Desta forma, Maluf (1994) afirma que o psicólogo escolar surge impondo sua prática e enfrentando as situações-problema que surgiam na escola, contando com os recursos e com o tipo de ação que até então lhe tinham sido ensinados.

Conforme mencionado no capítulo II, Maluf (1994), a partir de uma visão crítica da Psicologia Escolar e Educacional, expõe sua posição de que no início da profissão os psicólogos tinham a característica de técnico, com uma atuação voltada mais para o aspecto curativo, na qual buscavam resolver os problemas de aprendizagem, de rendimento escolar, utilizando os testes de inteligência e encaminhando os alunos para os mais diversos tipos de tratamento. Segundo a autora, mesmo quando a atuação passou a ter certo caráter preventivo, teve dificuldades de se afastar totalmente do modelo clínico, continuando a tratar os problemas de forma centrada no indivíduo. Essas práticas deixavam de considerar que os problemas são de origem multideterminada e que são socialmente influenciados, mesmo que em certos casos se observe que a causa maior vem de natureza orgânica.

Diante das arguições de Maluf (1994) é possível observar a característica de uma forma de atuação voltada para o indivíduo, sendo ressaltada pela autora quando sinaliza que o papel tradicionalmente desempenhado pelo Psicólogo escolar tinha dois enfoques: o de psicometrista, patologizando os problemas escolares e atribuindo-os exclusivamente ao aluno e outro que seria o papel de clínico em que o Psicólogo “[...] trata o baixo rendimento escolar do aluno fora do seu contexto, reduzindo-o a pretense resultado de anomalias existentes na criança ou em sua família” (p. 173). Desta forma, os laudos psicológicos apontam para os distúrbios que essas crianças possuem, para sua incapacidade, comprovada cientificamente.

Em concordância com a referida autora, encontramos Souza (1997) ao afirmar que sob esta perspectiva de avaliação, existe o predomínio do modelo psicológico clínico em relação aos problemas escolares.

Se essa forma de condução se mantém, o que acontece é o que Machado (1997, p. 75), também respaldada por uma concepção crítica, afirma: “Assim, passamos a produzir “crianças com distúrbios”, “crianças deficientes”, bem como os “profissionais competentes para avaliar”, que têm instrumentos para medir essas coisas. Produzimos esses sujeitos”.

No entanto, foi no período do final da década de 1970 e início dos anos de 1980 que

se iniciaram as discussões sobre os caminhos e descaminhos da Psicologia Escolar, marcando o fato com a publicação, em 1984, do livro *Psicologia e Ideologia – uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de Maria Helena de Souza Patto. Assim, as discussões se abriram no sentido de ter uma crítica mais profunda sobre a inadequação da atuação do psicólogo na escola. A partir de então, as intenções da Psicologia sinalizam mudanças, pois se volta mais para uma “[...] visão crítica, contextualizada e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa” (Maluf, 1994, p. 194).

Neste sentido, encontramos a proposta de Machado e Souza (1997), que fazem crítica à Psicologia Escolar nos moldes tradicionais e afirmam a necessidade de envolver todos que estão à volta da criança nesse processo, inclusive a escola e a família, promovendo em sua prática formas de conhecer a professora da criança, de verificar como esta entende os problemas do aluno, de obter informações sobre o contexto da sala de aula, de obter dados sobre a história escolar, ou seja, de ampliar as informações referentes à queixa envolvendo os professores, pais e toda equipe escolar possível.

Souza (2007) complementa que é possível utilizar alguns procedimentos como: triagem de orientação aos pais, encontros com as crianças ou adolescentes, interlocução com a escola, entrevistas de fechamento e acompanhamento. Assim, observando essa forma de conduzir o trabalho, a escola é incluída na investigação e na intervenção da queixa, pois, segundo Souza (2007), a escola não é a estrutura intocável. Diante dessa argumentação, o objetivo que deve ser conquistado é uma movimentação nessa rede para que se direcione no sentido do desenvolvimento de todos os seus participantes. É por esse motivo que a autora se coloca em contraposição às práticas adaptacionistas, que entendem a superação da queixa escolar como uma mudança apenas da criança/adolescente portadora da queixa, que embora abranja a família, deixa de lado escola.

Diante das considerações e pautados na fundamentação que orienta o nosso trabalho concluímos que o público alvo da intervenção não deve ser puro e tão somente a criança. Em consonância com essas defesas, encontramos em nossa pesquisa a postura profissional, no Paraná, que sinaliza coerência nessa busca para a intervenção, saindo a intervenção do âmbito do aluno para o envolvimento da comunidade escolar.

Tabela 13: Modalidades de Atuação dos Profissionais

Modalidades atuação	Frequência	Percentual Válido
Institucional	25	26,6
Clínica	18	19,1
Inst. e Clín.	51	54,3
Total	94	100,0
Sem resposta	1	
Total	95	

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

No que se refere à modalidades de atuação dos profissionais, ressaltamos que para a análise desta questão, utilizamos a categorização de forma que o profissional que marcou as duas alternativas, formação de professores e assessoria às escolas, foi encaixado na **variável institucional (1)**; o profissional que marcou as alternativas, Avaliação psicológica e atendimento clínico, foi encaixado na **variável Clínica (2)**; e o profissional que marcou todos os itens de resposta, foi enquadrado na **variável Institucional e clínica(3)**.

Em análise geral dos índices, encontramos que a modalidade de atuação que mais se destacou foi institucional e clínica com 54,3% das respostas dos participantes, seguida da institucional com 26,6%. Em último lugar, aparece a variável clínica com 19,1% das respostas.

Os dados apresentam índices interessantes quanto à modalidade de atuação, pois na variável institucional (1) 62,1% dos participantes marcaram a opção assessoria às escolas e 52,6% marcaram formação de professores. Na variável clínica (2), 87,4% dos participantes marcaram a opção avaliação psicológica e 37,9% marcaram o atendimento clínico. Comparando os dados entre as opções na variável, encontramos o maior índice de avaliação psicológica sobrepondo o atendimento clínico e na outra variável, a assessoria às escolas com maior índice em relação à formação de professores.

Comparando os dados coletados quanto à avaliação psicológica, Souza e Silva (2009) apresentam que, no Estado de Minas Gerais, a opção teve um índice de 77,77% das respostas; em São Paulo o índice foi de 45,45%; sendo que no Paraná tivemos 87,4%⁹¹. Diante disso, podemos concluir que entre esses Estados brasileiros, o Paraná é o Estado que se destaca em avaliação psicológica, isso porque muitas vezes o profissional é contratado justamente para avaliar. Em São Paulo, a opção que se destacou foi formação de professores

⁹¹ É importante ressaltar a limitação do instrumento, questionário, pois nem todos os participantes descreveram que meios e recursos utilizam para a realização dessas avaliações.

com 65,65% das respostas e em Minas Gerais, o destaque ficou para a assessoria às escolas com 88,88%.

Conforme abordado no capítulo I, encontramos as defesas de Yazlle (1997), ao avaliar que historicamente a Psicologia esteve comprometida com a ordem e o controle, preocupando-se com padrões gerais de comportamento medidos estatisticamente. Indo ao encontro dessas ideias, Patto (1984) declara que a primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino, “[...] foi a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares” (p. 99).

Ao retomar essas ideias na história da Psicologia, verificamos que o papel desempenhado pelo psicólogo escolar, conforme Maluf (1994), seria de psicometrista, ao avaliar e redigir laudos psicológicos apontando para distúrbios, incapacidades, os quais comprovados cientificamente.

Neste contexto, Facci, Leal, Barroco e Silva (2010), com base em pressupostos Vigotskianos, trazem como informação para a compreensão do trabalho de avaliação psicológica, pelo profissional da Psicologia, atrelado à Deliberação N.º 02/03, aprovada em 02/06/03, no Estado do Paraná, que estabelece normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. As autoras mencionam que tal deliberação acaba servindo de apoio para a inclusão do psicólogo nas escolas, uma vez que determina que uma equipe multiprofissional faça avaliação do aluno para que este possa frequentar a Classe Especial ou Escola Especial e nesta equipe o psicólogo deve estar presente.

O artigo 16 desta deliberação destaca que:

Art. 16 Os estabelecimentos de ensino regular poderão criar, sempre que necessário, classes especiais, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, cuja organização fundamente-se na legislação vigente, em caráter transitório, a alunos que apresentem:

- I. casos graves de deficiência mental ou múltipla que demandem ajuda e apoio intensos e contínuos que a classe comum não consiga prover;
- II. condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos;
- III. condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos.

Parágrafo único - Para encaminhamento de alunos com casos graves de deficiência mental ou múltipla e condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos, deverá ser assegurada avaliação, realizada por equipe multiprofissional. (SEED – artigo 16 da Deliberação N.º 02/03)

As autoras também mencionam a INSTRUÇÃO N.º 011/08 - SUED/SEED que define os critérios para o funcionamento da Sala de Recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Essa instrução apresenta

a seguinte ideia, em relação à avaliação do aluno que é encaminhado para essa modalidade de Ensino:

Ter sido submetido á avaliação psicoeducacional no contexto escolar, realizada inicialmente pelo professor da classe comum, com apoio do professor especializado e/ou da equipe pedagógica da escola e, complementada por psicólogo e outros profissionais (neurologista ou psiquiatra), além da equipe do Núcleo Regional de Educação e da Secretaria Municipal de Educação, ainda, quando necessário, pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da SEED. (INSTRUÇÃO N.º 011/08 - SUED/SEED)

As autoras analisam que estes documentos auxiliam a contratação dos psicólogos escolares pelas Secretarias de Educação, por um lado, e por outro já define, de antemão, que este deverá fazer avaliação.

Essa informação pode ser constatada no relato da profissional 7 ao escrever no item sobre a avaliação psicológica o objetivo dessa atividade: *“Emitir parecer psicológico para o ingresso do aluno na sala de recursos”*.

Quando categorizamos as respostas na variável clínica, relacionada à avaliação psicológica, cabe destacar que na nossa forma de organização não investigamos como essa avaliação psicológica era realizada. É importante mencionar que fazer avaliação psicológica nem sempre denota um modelo de intervenção clínica, pois esta dependerá da forma que está sendo realizada essa avaliação, dos instrumentos utilizados, dos personagens envolvidos no processo de avaliação, entre outros fatores.

Tabela 14: Projetos Desenvolvidos

Projetos desenvolvidos	Frequência	Percentual válido
Orientação Educacional	5	4,8
Prevenção	8	7,7
Avaliação Psicológica	3	2,9
Problemas de Aprendizagem	7	6,7
Inclusão	16	15,4
Acompanhamento de professores	19	18,3
Orientação a Pais	17	16,3
Grupo de Adolescentes	18	17,3
Avaliação Psicoeducacional	7	6,7
Proposta Pedagógica	3	2,9
Estudos de Caso	1	1
Total	104	100

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Conforme os dados apresentados na tabela 14, podemos observar a gama de projetos⁹² desenvolvidos pelos profissionais, somando um total de 104 projetos desenvolvidos.

Sinalizamos que dentre os que tiveram maior frequência estão: o acompanhamento de professores com 18,3% das respostas, seguido de grupos de adolescentes com 17,3% das respostas. Na sequência aparece a orientação de pais com 16,3% e a inclusão com 15,4%.

Tabela 15: Projetos Citados como mais relevantes

Projetos Citados	Frequência	Percentual válido
Orientação Educacional	1	2,5
Prevenção	4	10
Problemas de Aprendizagem	2	5
Inclusão	11	27,5
Acompanhamento de professores	8	20
Orientação a Pais	7	17,5
Grupo de Adolescentes	4	10
Avaliação Psicoeducacional	1	2,5
Proposta Pedagógica	1	2,5
Estudos de Caso	1	2,5
Total	40	100

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Esses dados indicam que os profissionais estão empenhados em promover projetos que envolvam a comunidade escolar, deixando de lado a postura de desenvolver apenas atividades direcionadas ao aluno.

Diante dos dados é possível observar que entre os projetos mais citados como de maior relevância (Tabela 15), estão os mesmos que foram elencados inicialmente pelos profissionais. No entanto, os projetos direcionados à inclusão tiveram o índice mais elevado de citações, 27,5%, sendo assim mencionados por 11 profissionais.

⁹² Ressaltamos que os projetos foram incluídos nas 11 categorias criadas para a melhor visualização dos dados e podem ser encontrados no início do capítulo: Apresentação, discussão e análise dos dados dos questionários.

3.1.3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA O TRABALHO:

Tabela 16: Autores citados pelos Profissionais

Autores	Frequência	Percentual Válido
Educação	45	51,7
Clínica	5	5,7
Educação e Clínica	33	37,9
Outros	4	4,6
Total	87	100,0
Sem resposta	8	
Total	95	

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Os autores a que os profissionais mais se referiram, dando base à sua atuação, estiveram entre a categoria educação com 51,7% das repostas. Em seguida, a opção educação e clínica aparece com 37,9% das respostas e por último a clínica com 5,7% das menções.

Diante desses dados, observamos que a maioria dos profissionais se dedica em direcionar sua prática baseados em autores da educação, o que nos parece ser coerente, considerando o contexto em que estão desenvolvendo seu trabalho.

No entanto, observamos que, na progressão das porcentagens, a opção educação e clínica se mostra evidente nas escolhas, aparecendo em segundo nível, o que nos faz pensar que a influência da clínica ainda se mantém na forma de atuação dos profissionais, mesmo estando em contexto escolar. Para exemplificar, apresentamos os autores que tiveram até 6 menções dos profissionais e que evidenciam a nossa afirmativa quanto à opção educação e clínica, sendo: Vigotski, Piaget, Freud, Maria Helena de Souza Patto, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Leontiev, Luria, Saviani, Marilene Proença, Skinner, Içami Tiba, Winnicott, Marilda Gonçalves Dias Facci, Newton Duarte e Vitor da Fonseca.

Ressaltamos que os autores da tabela 17 foram escritos da forma como os participantes denominaram no questionário, sem a pretensão de inferir sobre qual autor poderia ser e correr o risco do erro, visto que alguns autores possuem sobrenome semelhante, o que dificulta identificar exatamente o autor citado pelo participante.

Tabela 17: Autores citados e Frequência no período de 2008 a 2010

AUTORES	FREQUÊNCIA		
Vigotski	48	Jesusalinski	3
Jean Piaget	29	Joan Bonals	3
Freud	16	Manoel Sanches	3
Maria Helena Souza Patto	15	Maria Helena Novaes	3
Paulo Freire	14	Melaine Klein	3
Emilia Ferreiro	9	Moreno	3
Leontiev	9	Parametros Curriculares	3
Luria	9	Nacionais	
Saviani	9	Aaron e Judith Beck	2
Marilene Proença	8	Adalberto Barreto	2
Skinner	8	Alvaro Marchesi	2
Içami Tiba	7	Ana Beatriz Barbosa Silva	2
Winnicott	7	Aquino	2
Marilda Gonçalves Dias	6	Barroco	2
Facci		Carl Rogers	2
Newton Duarte	6	Carmem Rodrigues Costa	2
Vitor da Fonseca	6	Catania	2
Capovilla	5	Celso Antunes	2
Jurema Alcides Cunha	5	Claudio Roberto Batista	2
Maria Cristina Machado	5	Guzzo	2
Kupfer		Hellen Bee	2
Maria Lucia Weis	5	Hugo Otto Beyer	2
Newra Tellechea Rotta	5	Leo Buscaglia	2
Rosita Edler Carvalho	5	Lino Macedo	2
Sara Pain	5	M. Ocampo	2
Tania Zagury	5	Maria Tereza Mantoan	2
Vicente E. Caballo	5	Maturano	2
Almir e Zilda Del Prette	4	Meira	2
Cesar Coll	4	N. Bossa	2
Rosita Eulalia Bassedas	4	Nagel	2
Silvana Calvo Tuleski	4	Nilza Sanches Tessaro	2
Ana Bock	3	Paula Ines Cunha Gomide	2
Augusto Cury	3	Roberto Banaco	2
Bandura	3	Rodhe e Benczik	2
Gessel	3	Simone Aparecida Capellini	2
Jacques Lacan	3	Sylvia Ciasca	2
Jésus Palacios	3	Wallon	2
		Zorzi	2

ABRAPEE	1
Agnes Heller	1
Alicia Fernandes	1
Alicia Fernandes	1
Almeida, S. F. C.	1
Ana Cordie	1
Ana Costa Polonia	1
Antonio Pamplona	1
Ariés	1
Arminda Aberaustry	1
Aroldo Rodrigues	1
Bakhtin	1
Bassedas	1
Beatriz Padolan	1
Beatriz Paula Souza	1
Biaggio	1
Bleger	1
Boarini	1
Bowlby	1
Broka	1
Brunner	1
Bustos	1
C. R. Costa	1
Cagliari	1
Carles Monereo	1
Chamat	1
Coco e Hailer	1
Collares	1
D. Marcelli	1
Delboux Couto	1
Denise Mascarenha	1
Dewey	1
Eiguer	1
Eliane Marta Lopes	1
Eneida Simões da Fonseca	1
Engels	1
Erickson	1
Fatima Conte	1
Festinger	1
Fiorini	1

Fontana	1
Foucault	1
Françoise Dolto	1
Frigotto	1
Fritz Peres	1
Fritz Redl	1
G. Frigotto	1
G. Lapassade	1
Gasparin	1
Giroux	1
Golder	1
Gramsci	1
Guirado	1
Haim Gruspun	1
Hoffmann	1
Hubner	1
Ivo Tonet	1
J. C. Marques	1
J. Cunha	1
Jack I. Bardon	1
Jaqueline Sanson	1
Jean Le Boulch	1
Jesus Necásio Garcia Sanchez	1
Jimena Furlani	1
Joan Bonals	1
John Wood	1
Johnson e Myklebust	1
Jorge Visca	1
Josafá Moreira Cunha	1
José Antonio Torres	1
Gonzales	
Jose Raimundo Facion	1
Kaes	1
Kaplan e Sadok	1
Klein	1
LDB	1
Leny Mrech	1
Lidia Natalia Dobriansky	1
Weber	

Linhares	1
Lucchese	1
Luciana Aguiar	1
Lukacs	1
M. T. Maldonado	1
Madalena Freire	1
Magalli Bussab Pichi	1
Magda Pestun	1
Makarenko	1
Manoni	1
Mantoan	1
Marcel Rufo	1
Marcia Neder Bacha	1
Marcondes	1
Marcos Ribeiro	1
Maria Auxiliadora Dessen	1
Maria Cecilia Castro	1
Maria de Fatima M Caldeira Silva	1
Maria Zilá Silva Brandão	1
Marilda Novaes Lipp	1
Marx	1
Mary Neide Damico Figueiró	1
Mattos	1
Mauricio Andolfi	1
Mello	1
Mézaros	1
Minayo	1
Minuchin	1
Moysés	1
Mukina	1
N. Balaban	1
Nasio	1
Nóvoa	1
Oliveira	1
Olívia Porto	1
Oswaldo Dante Di Loretto	1
P. Gentilli	1
P. Mattos	1

Paulo Mattos	1
Pavlov	1
Pfromm	1
Pfromm Neto	1
Pino	1
Pozzo	1
R. Garcia	1
Rappaport	1
Raquel Soifer	1
Reger, R.	1
Renata Jardini	1
Rene Spitz	1
Revista Escola	1
Ricardo Rodolfo	1
Rohde	1
Rosangela Machado	1
Roseli Caldas	1
Rubem Alves	1
Salvador Nunuchin	1
Sam Goldeinstein	1
Sanches Cano	1
Sartre	1
Scapato	1
Shön	1
Sidman	1
Silvia Alapanian	1
Silvia Lesser Mello	1
Sonia Maria Robcaglio	1
Sonia Shima	1
Spitz	1
Stainback	1
Sternberg	1
Teberosky	1
Teresa Lechia Arribas	1
Tereza Cristina S. Erthal	1
Thomas W. Phelan	1
Tomanik	1
Topczwski	1
Violet	1
Violet Ao Klander	1

Virginia C. Bebbett	1
Wadsworth	1
Walter Trinca	1
Watson	1
Yazlle e Cunha	1

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Diante desses dados, observamos que Vigotski foi o autor que teve a maior parte da citação dos profissionais (50,5%), isto é, 48 profissionais citaram esse autor no questionário. Piaget vem na sequência, com 29 profissionais mencionando sua teoria como embasamento de sua prática, ou seja, 30,5% das citações.

Comparando os dados coletados no Paraná com a pesquisa coordenada pela Dr^a. Marilene Proença na USP, encontramos os dados do Estado de São Paulo e Minas Gerais congruentes aos dados do Paraná, ou seja, nos dois Estados os autores Vigotski e Piaget tiveram o maior índice de citações, sendo Vigotski 47,47% em SP e 66,7% em MG, seguido por Piaget com 29,29% em SP e 44,4% em MG. Freud aparece como o terceiro da lista nos três Estados, sendo que no Paraná o índice de citações foi de 16,8%.

Em análise dos questionários observamos que alguns participantes listaram autores os quais identificamos estar em posições antagônicas acerca da visão de mundo e de proposta de trabalho, como por exemplo: “Piaget, Emilia Ferreiro, Içami Tiba”; “M. L. S de Ocampo, Vitor Fonseca, Valter Trinca, Silvia Alapanian”; “Marx, Vigotski, Pino, Paulo Freire, Moreno, Fiorini, Bustos, Melaine Klein”; “Patto, Augusto Cury, Paulo Freire”; “Raquel Soifer, Léo Buscágli, Emilia Ferreiro, Celso Antunes, Piaget, Luria, Paulo Freire,”; “Freud, Piaget, Ana Bock, Eiguer, Kaës”; “Freud, Piaget, Vigotski, Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Patto, Silvia Lesses de Mello, Bandura, Minayo, Adalberto Barreto”; “Skinner, Patto, Emilia Ferrerio, Bandura”; “Paulo Freire, Ana Bock, Assron Beck, Tânia Zagury, Içami Tiba, Piaget”.

Em alguns questionários há menção de que não há um autor que embasa o trabalho, observadas nas afirmativas, como: “*Não utilizo autores específicos, acabo lendo um pouco de tudo*”; “*Vários*”; “*O projeto está em planejamento, portanto sua elaboração não foi iniciada*”.

No tocante à situação do profissional declarar que não possui um autor que embasa seu trabalho, concordamos com Souza e Silva (2009), ao questionar a formação deste

profissional, assim como a sua forma de atuação, pois:

Sua afirmação chega a soar ingênua, pois sempre há uma teoria a embasar a sua prática, mesmo que o profissional não a explicita. Além disso, o diálogo com autores precisa ser constante e cotidiano, para que a prática não resvale para o senso comum (Souza e Silva, 2009, pp. 97-98).

Percebemos que muitas vezes o ecletismo impera entre os profissionais, não observando as bases filosóficas e epistemológicas dos autores mencionados. Isto pode ser observado na junção entre Piaget e Vigotski. É importante atentar para a situação em que encontramos 23 profissionais (24,2%) que incluíram Vigotski e Piaget juntos em suas citações, o que indica a intenção dos participantes em considerar os dois autores como base teórica para o seu trabalho. Essa postura teórico-metodológica, segundo as defesas de Duarte (2007), sinaliza certa incoerência, considerando que são duas propostas pedagógicas antagônicas.

Neste sentido, o autor menciona que as características dos referidos autores se diferem na medida em que Vigotski possui uma abordagem historicizadora do psiquismo humano, ou seja, o psiquismo humano “não pode ser compreendido se não for abordado enquanto um objeto essencialmente histórico” (Duarte, 2007, p. 84), enquanto que no modelo epistemológico de Piaget o psiquismo humano é abordado de forma biológica, que segundo o referido autor, “não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social”.

Quanto à ausência dessa historicidade no entendimento do ser humano, encontramos a posição crítica de Facci (2004) à teoria de Piaget, defendendo que numa perspectiva historicizadora, o ser humano é considerado como um ser de relações e sua individualidade é intrinsecamente social. Assim, o trabalho educativo desenvolvido dos professores sobre seus alunos, contribui para o processo de humanização.

Nesta mesma direção, Duarte (2007, p. 86) é contundente em defender que o mais importante para a escola de Vigotski é buscar compreender as especificidades dessa relação quando sujeito e objeto são históricos e quando a relação entre eles também é histórica. Portanto, quando se adota o modelo biológico da interação entre organismo e meio ambiente conforme a teoria Piagetiana, não é possível compreender essas especificidades.

Já num contexto da escola tradicional, Piaget (1998) menciona que as relações sociais nela estabelecidas ficam entre a ação do professor sobre o aluno, pois este deve obediência ao professor que exerce um caráter coercitivo caso não haja a submissão e se esta ocorrer de forma normal esta pressão pode ser aceita suave e facilmente pelo aluno.

Ainda refletindo sobre a educação tradicional, Piaget (1998) afirma que esta escola “sempre tratou a criança como um pequeno adulto, um ser que raciocina e pensa como nós, mas desprovido simplesmente de conhecimentos e de experiência” (p. 163). Nesta direção, o autor defende que se a criança está em um momento de pensamento qualitativamente diferente do adulto, a educação deve compor a razão intelectual e moral, utilizando meios e métodos para ajudar a criança a constituí-los. Macedo (1994) menciona que o interesse desse pesquisador suíço era descobrir como se aprende, como se dá o conhecimento.

Facci (2004) menciona que as ideias de Piaget começaram a ser divulgadas com muita ênfase nos meios educacionais, a partir da década de 1920, com a chamada da Escola Nova. Esta última, segundo a autora, tinha o objetivo de rever as formas tradicionais de ensino.

Desta forma, Vasconcelos (1996) analisa que enquanto na escola tradicional se propagava a ideia de que os homens são iguais e as oportunidades diferentes, na Escola Nova⁹³ as oportunidades eram iguais, sendo que as pessoas tinham potencial diferente. Entretanto, para o autor, os preceitos escolanovistas estavam ligados às questões político-sociais, promovendo uma prática sem nenhuma ênfase nos atributos individuais e destacando a necessidade de preparar esse aluno para uma sociedade solidária.

Segundo Facci (2004), neste contexto escolanovista, a ênfase passa a ser a criança, o respeito à sua individualidade. O professor e conteúdos passam para um segundo plano. Assim, sob esta perspectiva, o aluno deve construir os seus conhecimentos, guiado por seus interesses e suas necessidades. A autora menciona que os defensores do escolanovismo tinham como crença que a escola poderia ser um instrumento adequado para a criação de uma sociedade solidária e cooperativa e acreditavam que essa inovação pedagógica poderia mostrar melhores resultados na formação do que os obtidos até então pela Escola Tradicional.

Desta forma, Piaget (1978) reforça o princípio de que o ideal não é aprender o máximo, ou seja, não importa o aprendizado, mas sim o “aprender a aprender”, lema que já havia sido enfatizado pela Escola Nova no início do século XX.

É conhecido que Piaget se tornou referência mundialmente na educação e, segundo Duarte (2000^a), é reconhecido no Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCN). As ideias de Piaget se fazem presentes também na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 4024/61), que por meio desta

⁹³ O objetivo de nossa proposta não envolve detalhar o ideário escolanovista, entretanto para tal recomendamos a leitura de autores como Saviani, 1985; Nagle, 1974; Campos, 1930;

criaram-se novas propostas de ensino. Segundo Facci (2004), outra contribuição seria a participação de César Coll, construtivista espanhol, na elaboração dos PCNs publicados pelo Ministério da Educação em 1998. Neste sentido, a autora afirma que “atualmente, o construtivismo configura-se como a maior corrente propulsora da difusão das ideias de Piaget no Brasil”⁹⁴.

Embora não desconsideremos a importância de Piaget e sua teoria para a história da Psicologia, ao observar os dados coletados, podemos supor que a utilização de Vigotski pela maioria dos profissionais, como o autor que embasa seus trabalhos, pode ser o indício de que mudanças estão acontecendo, ou seja, o foco da intervenção que por hora era centrada no biológico e no indivíduo está sendo repensada.

Tabela 18: Contribuições do Psicólogo à Educação

Contribuições	Frequência	Percentual Válido
Discurso crítico	17	18,5
Discurso não crítico	50	54,3
Disc. Crít/não crít.	25	27,2
Total	92	100,0
Sem resposta	3	
Total	95	

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

As respostas sobre as contribuições que o psicólogo pode dar à educação estiveram mais evidente no discurso não-crítico com 54,3% das respostas, seguidas do discurso crítico e não- crítico com 27,2%.

Em último lugar, aparece o discurso crítico com 18,5% das respostas, evidenciando o tipo de atuação e formação que os profissionais estão desenvolvendo no seu cotidiano.

Salientamos que a categorização do discurso dos profissionais seguiu o critério de categorização apresentado no capítulo V: Apresentação e Discussão dos Resultados da Pesquisa de Campo.

Considerando que o termo crítico e não-crítico é o foco da análise da tabela 18, propomos a retomada de alguns elementos mencionados no capítulo III, os quais caracterizam essa forma de atuação.

⁹⁴ Embora a autora assim afirme, faz uma crítica ao construtivismo mais detalhadamente em sua obra: FACCI, M. G. D. (2004^a). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados.

Meira (2000), que se embasa em uma concepção marxista, levanta o questionamento de que existe uma tendência atual em abordar a Psicologia sob uma visão crítica, no entanto, o que se pode observar é o desconhecimento desta fundamentação teórica e a inadequação na sua utilização no cotidiano da vida escolar. A autora menciona a situação de trabalhos desenvolvidos por profissionais que pregam ter uma visão crítica, mas que inclui em suas práticas ações da Psicologia tradicional, puramente clínica.

A autora remete à necessidade de não correremos o risco de banalizar o conceito de crítica, considerando que é um conceito que pode ter diferentes significados em decorrência da posição teórico-filosófica adotada. Neste sentido, a autora propõe a análise de alguns elementos os quais considera imprescindíveis, pois são constitutivos do pensamento crítico, a saber: reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e a possibilidade de ser utilizado como um instrumento de transformação social.

Concordamos com a referida autora e encontramos Tanamachi e Meira (2003) que também incluem como fatores que caracterizam uma concepção crítica em Psicologia a referência teórico-filosófica e metodológica o Materialismo Histórico Dialético como uma das condições para uma concepção crítica. Segundo as autoras, essa perspectiva teórica dá um enfoque “[...] nas categorias que têm implicações imediatas para a compreensão do processo de humanização dos indivíduos no contexto sociohistórico atual (Tanamachi e Meira, 2003, p.18), destacando Marx, Lucian Sève, Lev Semynovich Vygotsky, Alexei Nikolaievich Leontiev como os autores que embasam essa concepção.

Concordamos com Meira (1997), quando afirma que alguns elementos podem ser observados na prática do Psicólogo, que indicam o pensamento crítico em sua atuação, como por exemplo, como o psicólogo compreende o fracasso escolar? Quais as áreas de intervenção escolhidas? Qual o modelo de atuação no qual o trabalho se assenta? Como são utilizados os processos de avaliação das queixas escolares? Quais os vínculos que o profissional estabelece com a comunidade escolar? Todas essas questões sinalizam para a forma como o profissional compreende o fenômeno e como direciona sua atuação na busca da superação do problema.

No entanto, concordamos com Meira (2000), quando sinaliza para existência de certa postura profissional em que declara desenvolver práticas com uma postura crítica, mas que na sua forma de atuação podemos reconhecer estratégias que permeiam uma postura tradicional. Essa postura tradicional pode ser caracterizada pelo uso dos testes psicológicos como único instrumento de avaliação, cujo foco fica no resultado do indivíduo, sem levar em conta o contexto em que está inserido, bem como a pobreza na análise das condições de acesso aos bens produzidos socialmente. No entanto, existem casos de profissionais que desenvolvem

estratégias de intervenção pautadas não somente no uso exclusivo de avaliação psicológica e, mesmo sem pretensão, desenvolvem um trabalho com característica crítica e questionadora.

Diante dessas considerações, levantamos alguns questionamentos como, por exemplo, sempre que um profissional declara desenvolver o uso de testes como instrumento de trabalho, significa que está direcionando sua prática de forma tradicional? São todos os profissionais que declaram ter uma visão crítica do processo ensino-aprendizagem que conseguem pôr esta visão em prática no seu trabalho?

Embora o discurso crítico tenha se apresentado nas declarações dos profissionais do Paraná em porcentagem inferior aos demais (18,5%), ainda assim consideramos relevante exemplificar com algumas declarações dos profissionais que indicam ter um discurso e uma prática coerente com a proposta crítica de atuação:

Acredito que o psicólogo escolar pode ser um profissional de grande relevância para a educação de maneira geral, uma vez que seu trabalho permite muito mais do que avaliar alunos com dificuldades. No entanto, ainda hoje há uma dificuldade de compreensão sobre a abrangência da atuação desse profissional, talvez por isso a dificuldade que encontramos ao ampliar nosso trabalho para outras questões além da avaliação individual do aluno. Entendo que o psicólogo escolar pode contribuir para a criação de um espaço de reflexão acerca de diversos temas pertinentes à educação. Possibilitando uma mudança de postura e de paradigmas, atuando também junto a todos os envolvidos, a saber: alunos, pais, professores, equipe pedagógica, direção e outros funcionários (Psic. 6).

Pode contribuir para humanizar os relacionamentos no ambiente de trabalho; favorecer o questionamento dos ideais neo-liberais (de que o indivíduo se forma sozinho, aprende sozinho, dependendo somente de uma “maturação” para a aquisição de conhecimentos), afirmando a importância da mediação na Educação e mobilizando as expectativas dos educadores com relação aos alunos (Psic. 1).

Acredito que as contribuições são muitas, mas dependerá da compreensão de que seu trabalho é parte de um contexto mais amplo que a própria escola. As escolas ainda nos apresentam a demanda por um trabalho clínico, terapêutico, individualizado. Contudo, mesmo quando se é dada a ênfase à dimensão subjetiva e à vivência pessoal do processo de aprendizagem, jamais podemos nos esquecer que esses processos são constituídos socialmente e por isso o foco deve estar na instituição como um todo. Dentro de uma perspectiva crítica, o psicólogo deve agir como o mediador dos processos de ensino-aprendizagem, das relações sociais e da socialização que se passa na escola. Pode assim, contribuir para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, resgatando a importância do professor no processo de aprendizagem, colaborando para a melhoria das relações interpessoais – seja entre professores, os alunos e ou a comunidade escolar, enfim, pode contribuir para a melhoria do processo educativo (Psic.8).

Ao avaliar os índices de respostas dessa questão, podemos suscitar duas frentes de análise.

A primeira frente seria que o discurso não-crítico com 54,3% teve o maior índice de

respostas e que somado ao discurso crítico e não- crítico com 27,2% obtemos um resultado que demonstra a perspectiva de que a grande maioria dos profissionais não contemplam em sua atuação elementos que caracterizam uma prática inovadora na área escolar e educacional, conforme proposto como objetivo geral deste trabalho. Ao comparar os índices do Paraná com os índices do Estado de São Paulo e Minas Gerais, surpreendemo-nos com a alta porcentagem nestes Estados também, pois os índices chegam a 70% em São Paulo e 88,89% em Minas Gerais.

No entanto, a outra frente de análise sinaliza para a condição de que ao somar os discursos considerados críticos (18,5%) aos discursos crítico/não críticos (27,2%), encontramos o índice médio de 42% das respostas. Neste sentido, as respostas dos profissionais são significativas na medida em que encaminham para um momento de transição na psicologia escolar e educacional. É possível identificar que as declarações permeiam formas de atuação diferenciadas àquelas desenvolvidas no início da história da psicologia, considerada por nós nesse trabalho, como tradicionais.

Se formos levar em conta somente a primeira frente de análise, vamos encontrar elementos que retomam a característica marcante inicial da Psicologia Escolar: voltada para a patologização dos problemas escolares, a culpabilização das crianças e suas famílias pelo sucesso ou fracasso, assim como o foco nos problemas emocionais como a causa dos problemas de aprendizagem, levando a uma psicologização do contexto escolar.

Há de se considerar que os cursos de formação precisam ser revistos, pois, segundo Souza e Silva (2009, p. 102), “[...] não apenas porque os cursos de graduação nem sempre conseguem formar profissionais críticos, mas também porque a prática cotidiana precisa andar de mãos dadas com o conhecimento produzido nos principais centros de pesquisa”.

3.1.4 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS OBTIDOS NOS QUESTIONÁRIOS

Diante dessa realidade paranaense, consideramos relevante a discussão de alguns aspectos que sinalizam a forma como a atuação do psicólogo vem ocorrendo no Estado.

Por meio dos questionários respondidos, observamos um significativo avanço na atuação dos profissionais, pois em seus relatos mencionam estar preocupados e voltados para os atendimentos que incluem os alunos, os pais, os professores, a equipe pedagógica, a direção da escola, o que demonstra uma postura de intervenção em que não se prendem

apenas à atuação com os alunos.

Outro ponto a considerar, seria em relação à condução teórica do trabalho pelo fato de ter Vigotski e Piaget como os autores mais citados pelos profissionais. Ao refletir sobre esse dado, consideramos fundamental levantar alguns questionamentos, pois, embora tenhamos identificado que os profissionais estão envolvendo toda a comunidade em seu trabalho e quase 50% destes profissionais utilizam Vigotski como referencial e suporte teórico, ainda assim continuam com uma postura, na maioria das vezes, sem muitos elementos de crítica, pois segundo a categorização proposta para essa questão, demonstrou ser o discurso não - crítico o que teve o maior índice das respostas (54,3%).

Em consonância com as defesas dos autores de base marxista, buscamos refletir que, ao contrário da sociedade neoliberal que não valoriza o conhecimento e que, segundo Duarte (2008, p. 78), [...] “freqüentemente concebe o processo educativo como um processo de interação entre significados subjetivos e individuais”, encontramos outra perspectiva que tem como base a disseminação do saber objetivo e socialmente construído. Segundo o referido autor, sob esta última perspectiva, o trabalho educativo produz a humanidade, ou seja:

Alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização (Duarte, 2008, p. 34).

Neste sentido, entendemos que a formação do indivíduo é um processo educativo, mesmo que não exista uma relação consciente de que este processo está se efetivando e ocorrendo de uma forma espontânea, ainda assim é educativo. Portanto, pautados na teoria marxista, justifica-se a importância da educação e a apropriação do conhecimento que, segundo Duarte (2008), constitui enquanto elementos de valorização por Vigotski, sendo: os conceitos cotidianos, conceitos científicos, a arte, todos esses inclusos no processo de desenvolvimento humano, assim como a existência das formas culturais mais desenvolvidas. Nessa direção, a proposta fundamental para os educadores se torna: o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar, quando ensinar e por que ensinar.

Considerando que os participantes da pesquisa são profissionais psicólogos ligados às secretarias de educação, consideramos coerentes suas posturas ao declararem os cursos realizados em nível de especialização, estando a maioria direcionada à educação.

Quanto ao quesito avaliação psicológica, identificamos que a maioria dos profissionais menciona a sua utilização. Neste sentido, consideramos importante refletir sobre a forma como essas avaliações estão sendo conduzidas. Direcionamos nossa reflexão sobre a possibilidade de que um atendimento individual nem sempre significa uma intervenção de

forma condizente a uma postura tradicional. Assim, a pergunta que levantamos é: Que tipo de avaliação é essa? Os profissionais estão utilizando outros recursos em conjunto com a avaliação de forma a complementar os resultados procurados?

Em algumas descrições⁹⁵, encontramos indícios de uma forma de atuação tradicional⁹⁶, pois aparece nas declarações: “*Avaliação psicométrica com a aplicação de testes para verificar o potencial intelectual do aluno*”; “*Emitir parecer psicológico para o ingresso do aluno na sala de recursos*”; “*Avaliar a maturidade intelectual do aluno*”; “*Aplicação dos testes: WISC-III, Columbia, Raven, Bender*”; “*Aplicação de testes psicométricos para a detecção de deficiências*”.

Em análise aos questionários encontramos referências dos participantes a formas de atuação, em que descrevem, por exemplo, entrevistas com famílias, entrevistas com professores, observações em sala de aula, no intervalo e no caderno da criança, aplicação de testes formais e informais, entrevista com a equipe pedagógica, avaliação psicopedagógica para identificar as dificuldades de aprendizagem, encontros com a criança e a utilização de jogos além da testagem formal, regularização da sala de recursos e/ou classe especial e os devidos encaminhamentos necessários, avaliação no contexto escolar, estudo de caso com a equipe pedagógica.

Outras descrições nos levam a considerar que a forma como está sendo conduzida a avaliação psicológica tem uma análise mais ampla do contexto como um todo, como por exemplo, as descrições que enfatizam:

A avaliação é realizada sempre que a equipe pedagógica observa que, embora tenha buscado vários decursos metodológicos, ainda assim a criança não obtém sucesso no processo ensino-aprendizagem. A avaliação psicoeducacional é realizada com a finalidade de compreender os diferentes fatores que estão interferindo nesse processo e, sobretudo para se elaborar um projeto de intervenção que auxilie no desenvolvimento da criança e da escolarização (Psic. 8).

Investigar como o aluno aprende, considerando o contexto escolar (Psic.1).

Esta é a modalidade mais requisitada no meu trabalho, tendo como objetivo auxiliar o atendimento diferenciado para os alunos avaliados. A secretaria de educação prima por uma avaliação dentro do contexto, incentivando que professores e equipes pedagógicas acompanhem de perto o aluno que apresenta dificuldades e, caso houver necessidade, esse aluno será avaliado psicologicamente. No entanto, os profissionais das escolas ainda têm a falsa ideia de que ao avaliar um aluno, imediatamente suas dificuldades serão sanadas⁹⁷. Por isso, fazemos um trabalho de conscientização nesse sentido (Psic.6.).

⁹⁵ Limitamo-nos a colocar apenas algumas descrições.

⁹⁶ Levamos em conta o referencial teórico de base Marxista para as análises.

⁹⁷ Grifo Nosso.

Diante das descrições é possível observar a forma como os profissionais vêm conduzindo seu trabalho e que ao longo da história a avaliação é a porta de entrada para o psicólogo no contexto escolar. No entanto, não é nossa intenção inferir e afirmar que os profissionais do Paraná estão ou não realizando a avaliação psicológica de forma correta, mas sinalizar, com os dados que obtivemos, a existência de uma possível postura com análise mais ampla e, ao mesmo tempo, a existência de uma postura, diríamos, tradicional ao utilizar o recurso da avaliação psicológica. A reflexão que intentamos promover parte do princípio de que o profissional deve ter acesso ao conhecimento de que existem formas mais amplas para a realização desta tarefa, caso haja necessidade da sua realização.

Desmistificando a premissa de que uma avaliação pode trazer um resultado mágico, mencionamos Moysés e Collares (1997), quando afirmam que uma proposta bem fundamentada, para uma avaliação adequada, envolve avaliar todas as condições das crianças, assim, o objetivo do profissional é buscar o que a criança já sabe, o que tem, o que pode aprender a partir de então.

Para Moysés e Collares (1996) a concepção de que ‘criança doente não aprende’ continua sendo o pensamento dominante na escola e na sociedade, desde a constituição da medicina enquanto ciência moderna.

As autoras ilustram a questão do fracasso imposto, a culpabilização e a patologização com o relato de uma situação onde a professora encaminhou um aluno para o médico. A professora havia diagnosticado “doenças na cabeça” da criança e não aceitou o laudo médico de que a criança nada tinha, no argumento de que a médica era incompetente e a criança só seria aceita na escola se fosse medicada.

Neste sentido, Moysés e Collares (1996) sinalizam para a frequência em que ocorrem casos como o dessa criança, pois tem sua individualidade retirada e as histórias se repetem: profissionais que não possuindo uma formação crítica reforçam o “diagnóstico” da existência de uma doença; professores que baseados nesses diagnósticos identificam facilmente os alunos que vão aprender e aqueles que não vão aprender.

Segundo as autoras, os preconceitos e mitos barram até mesmo as discussões com os profissionais envolvidos, no sentido de mudança. Esses preconceitos e juízos recaem sobre o aluno e sua família sem qualquer evidência empírica que confirme sua veracidade. O que acaba acontecendo é que a explicação sobre o fracasso recai sobre o aluno e seus pais, de forma que se propagam ideias tais como: “crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque são nordestinas, ou provenientes de zona rural; são imaturas, são

preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam os filhos” (Moysés e Collares, 1996, p. 26).

Em análise dessas condições em que se dão preconceitos, juízos e explicações ao fracasso, as autoras defendem que, quando a sociedade atribui as doenças à ignorância da população, as orientações se centram na figura da criança e encontra a solução que é ensinar, assim, o raciocínio se fecha: “[...] para ter saúde é preciso ter conhecimentos e para aprender é preciso ser sadio” e o reverso: “[...] a causa da doença é a ignorância e a causa de não aprender é a doença?” (Moysés e Collares, 1996, p. 74).

De acordo com as autoras, é preciso ter clareza de que sob o enfoque da medicalização, “[...] o que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual” (Moysés e Collares, 1996, p. 75).

As questões que se referem à saúde são muito fortes e aparecem até mesmo na fala das crianças, exemplificado pelas autoras na situação de uma criança de sete anos que ao desenhar sua escola, diz: “Na minha escola, todo mundo fica doente”. (Moysés e Collares, 1996, p. 150).

Diante do exposto, Eidt e Tuleski (2007) pontuam alguns aspectos a serem considerados: as explicações das patologias pela via do biológico, que centralizam sua ênfase na medicação, deixam para segundo plano as relações sociais estabelecidas na sociedade. No caso das crianças indisciplinadas, ou falta de controle, as autoras enfatizam que esses acompanhamentos muitas vezes desconsideram “[...] a sala de aula, a relação professor-aluno, as questões pedagógicas e as influências da sociedade que perpassam o contexto escolar” (Eidt e Tuleski, 2007, p. 236).

Neste sentido, levantamos a discussão: quem faz avaliação psicológica como forma de intervenção, não é crítico? Quem considera o seu trabalho como crítico, não realiza avaliação psicológica? O profissional que trabalha em instituição e não na clínica, pode ser considerado crítico? Gostaríamos de ressaltar que nesses questionamentos não intentamos enquadrar os trabalho desenvolvido pelos profissionais em crítico ou não-crítico, mas sim, destacar o processo de transição que observamos no trabalho dos psicólogos participantes da pesquisa, o que nos faz pensar que, enquanto categoria, estamos repensando nossa prática e buscando novas alternativas.

Não poderíamos deixar de mencionar as questões que envolvem as condições econômico-social da sociedade neoliberal e pós-moderna que dão ênfase ao liberalismo e incentivam o individualismo acirrado, a competição, o consumo, causando nas pessoas a

perspectiva de que aquele que não se sai bem é porque não quer, ou porque não se esforça o bastante.

Considerando que na sociedade em que estamos inseridos predominam essas ideias neoliberais, haja vista a influência na forma de atuação e na formação acadêmica dos profissionais, supomos a justificativa para o alto índice de respostas consideradas não críticas de acordo com os critérios estabelecidos para esta análise.

Embora todas essas questões estejam muito presentes nas características da sociedade, o projeto de Lei 837, de 05 de julho de 2005, foi criado no Paraná prevendo a inserção do Psicólogo na escola pública. Conforme a resolução, encontramos:

Projeto de Lei em exame de forma a assegurar atendimento por psicólogos e assistentes sociais a alunos das escolas públicas de educação básica que dele necessitarem, por meio da articulação dos sistemas de ensino com os sistemas públicos de saúde e assistência social; [...] Portanto, optamos pela obrigatoriedade do atendimento aos alunos das escolas públicas (Comissão de Educação e Cultura, Lei 837, de 05 de julho de 2005).

Finalizando, diante dessa realidade, levantamos a seguinte reflexão: Embora exista a Lei que regulamenta e exige a presença do psicólogo na rede pública de educação do Estado do Paraná, ainda encontramos cidades que não possuem no quadro efetivo da Secretaria de Educação, o profissional da psicologia. Esse dado nos leva a pensar que a importância do trabalho desse profissional ainda não está clara para a sociedade, sendo necessário um melhor reposicionamento dos profissionais quanto ao trabalho e às contribuições, além do que pode ser desenvolvido.

3.2 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS:

Foram entrevistados nove psicólogos, os quais, segundo nossa análise, apresentavam elementos de uma atuação crítica quando da realização dos questionários. Iniciamos a análise com as questões referentes ao **Eixo Atuação**⁹⁸.

⁹⁸ Ressaltamos que os trechos que compõem os depoimentos dos profissionais utilizados para as análises das entrevistas foram transcritos de acordo com a forma original do momento da entrevista.

3.2.1: EIXO: ATUAÇÃO

Na questão sobre “**QUE PRÁTICAS SÃO REALIZADAS**” na intervenção do psicólogo na escola, dos 9 profissionais que responderam, encontramos três que fazem referência à realização do trabalho a partir do encaminhamento, para a Secretaria de Educação, de uma ficha com todos os dados do aluno, apresentando a queixas com as dificuldades que o aluno está enfrentando. Essa ficha é avaliada e são tomadas as devidas providências para a avaliação da criança.

Encontramos no relato da profissional 7 a menção sobre a frequência e o número elevado, segundo a mesma, de pedidos de avaliações enviadas à Secretaria de Educação para que proceda a avaliação, conforme observamos no relato:

Quando cheguei ao serviço tinha uma fila com mais de 150 alunos na espera para avaliação psicológica; a escola preenche uma ficha com relação ao aluno, com uma avaliação psicopedagógica e encaminha para o serviço (Psic. 7).

Segundo as defesas de Machado (2003), a partir de uma visão crítica da Psicologia, a essa tendência que impulsiona o pedido dessas avaliações deve ser dada a devida importância, pois, segundo a autora, é comum as explicações pelo fracasso serem atribuídas ao indivíduo e este ser encaminhado para a avaliação psicológica. A autora destaca que, algumas práticas poderiam ser desenvolvidas por uma equipe sem atribuir tanta ênfase na avaliação psicológica, como, por exemplo, ir à escola, entrar em contato com as professoras, com mães e pais, com as crianças, pesquisar os bastidores de cada encaminhamento, conhecer as várias versões sobre as histórias escolares, problematizar as expectativas dos profissionais das escolas, saber o que as pessoas pensam e falam sobre o fato de a criança ser encaminhada.

No entanto, esse tipo de avaliação baseada apenas nos problemas que a criança apresenta é um procedimento que nem sempre agrada aos psicólogos que sentem necessidade de envolver outras pessoas da escola no processo de avaliação, não ficando somente no atendimento ao aluno encaminhado, conforme podemos observar no excerto da entrevista do mesmo profissional, a qual consideramos condizente com as recomendações da referida autora acima, conforme podemos ver:

continuei com o trabalho de avaliação, mas sempre questionando por que a demanda é muito alta e fazer só o trabalho de avaliação e não intervir diretamente com o professor e o aluno, do que adianta?⁹⁹; incluí ir até a escola para coletar dados, conversar com os professores porque as fichas que preenchem vêm com informações inadequadas, com julgamentos em relação ao aluno; orientamos os professores em como fazer esse primeiro

⁹⁹ Os grifos em negrito encontrados em todos os relatos das entrevistas sinalizam dados que consideramos relevantes nas declarações, portanto deve ser considerado grifo nosso.

parecer; nossa intenção é ir à escola para conhecer o contexto escolar e não ficar só fazendo avaliação; fomos atrelando o nosso trabalho de avaliação com o contato com os professores; a gente não fica só na sala esperando para fazer laudos; desenvolvemos projetos, por exemplo, na queixa de criança que estava mordendo na sala os colegas, fizemos atividades com a turma, com acompanhamento, no sentido de diagnosticar o que estava acontecendo com aquelas crianças, porque tanta agressividade; desenvolvemos a prática da formação continuada; reunimos a maior parte dos professores e passamos algumas coisas referentes à teoria para eles, porque estavam no “achismo”, sempre falando acho que é assim....; infelizmente não deu certo por causa da carga horária que ficou sobrecarregada. (Psic. 7).

Dentre as profissionais, seis deixam claro em seus relatos que vão até a escola para observar a dinâmica da instituição, para desenvolver atividades com alunos, com professores, por exemplo, com a finalidade de ampliar o trabalho realizado na Secretaria de Educação e conhecer a realidade dos alunos que são encaminhados.

O relato da psicóloga 8 nos chama atenção quando defende a ideia sobre a importância de ter horários fixos na escola “*pra conhecer, pra fazer parte da escola e não ser aquele invasor*”. Ao completar sua defesa sobre as práticas que desenvolve, afirma que:

tenho a postura de sentar com o professor pra ouvir e tentar encontrar a resposta que talvez ele sozinho não está encontrando; se vem a demanda de fazer avaliação com uma criança, chamo todo mundo pra sentar e discutir sobre isso; muitas vezes no meio do processo, os atores concordam que não é caso de avaliação; quando o professor tem que parar pra pensar o que foi feito por aquele aluno, a maioria concorda que não foi feito o suficiente; tenho essa postura de sentar, de encontrar um horário, de trabalhar com o professor na hora atividade, de pensar nas estratégias, no que ele tem feito pra tentar superar aquela dificuldade; a maioria das queixas, da demanda é fazer avaliação, mas vi muitas crianças que tinham essa queixa inicial e no meio do processo tomou outro rumo..., mas tudo isso com a possibilidade de sentar e refletir junto, de pensar junto sobre a criança e isso demanda tempo, muito mais do que aplicar um WISC; outra prática é o acompanhamento dos professores na hora atividade, o trabalho de formação; participação nos conselhos de classes; fazemos visita na casa da criança que está com dificuldade (Psic. 8).

Todos os psicólogos declaram que fazem avaliação psicológica das crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem, e, geralmente, fazem uma avaliação em contexto, envolvendo professores, pais e equipe pedagógica.

Um trabalho mencionado por um dos profissionais é a atividade de itinerância para as classes de necessidades especiais, oferecendo apoio para as oito professoras itinerantes. O trabalho envolve reuniões todas as semanas e, como um tipo de supervisão, completa que desenvolvem ainda:

a leitura de algum material que envolve assim, pertinente ao tema, sobre preconceito, de como que a nossa sociedade em geral e especificamente o espaço escolar acolhe o diferente, e como que acolhe o aluno com necessidade especial; [...] elas iniciaram assim, fazendo um levantamento desses casos, de alunos e agora, assim, quando elas têm alguma dúvida, na condução, como que encaminha o trabalho, elas levam pra nós. (Psic. 1).

Como definição deste trabalho, a profissional relata: “*As professoras itinerantes vão de escola em escola e dão assistência para o aluno com dificuldades que está inserido na sala regular, é essa a nossa proposta*” (Psic. 1).

É importante mencionar que uma psicóloga destaca o fato de não conseguir estruturar o trabalho, lidando mais com as emergências que surgem no cotidiano escolar e que são levadas para a Secretaria de Educação para tomar providências.

Dentre as respostas sobre **QUEM É O ALVO DA INTERVENÇÃO, COM QUE SE TRABALHA**, encontramos a referência sobre o trabalho desenvolvido com os alunos, pais e professores, considerando praticamente maciça as declarações nesse sentido. Desta forma, observamos a coerência na prática e no relato dos profissionais que procuram fazer uma análise mais ampla das queixas escolares, o que pode contribuir para não se colocar a culpa do fracasso ou sucesso em um dos atores envolvidos no processo.

No sentido de superar da visão do psicólogo que só aplica teste, encontramos na literatura a menção de Machado (1997) ao explicar que muitas vezes os psicólogos utilizam instrumentos que acabam por prejudicar a vida escolar dos alunos, pois deixam de considerar o contexto onde a queixa é produzida e acabam por produzir um efeito rotulador. Assim, a autora, amparada em uma visão crítica, coloca a intervenção voltada para as relações, considerando que esta seria a forma de superar a visão de que o problema está em uma pessoa apenas.

Consideramos que a visão do psicólogo que só aplica teste se enquadra em uma postura da psicologia tradicional, Tanamachi e Meira (2003), a partir de pressupostos marxistas, referem-se à necessidade de analisar a situação política social do capitalismo e a postura de intervenção que realmente condiz com essa condição política, sendo as abordagens consideradas ‘tradicionais’ o que contribui para manter e reproduzir a condição hegemônica. Neste caso, para as autoras a pergunta que o psicólogo se apega é: “[...] porque os indivíduos não aprendem?”, o que aponta para a “ausência de compromisso da Psicologia com a condição multideterminada das circunstâncias nas quais os indivíduos se humanizam” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 15). Estamos na defesa de que quando o psicólogo se envolve com a comunidade escolar aumenta a possibilidade de compreender as queixas escolares para além de questões individuais.

Essa postura tradicional e hegemônica da Psicologia na educação foi expressamente combatida e denunciada, inicialmente com os trabalhos de Patto (1984) e atualmente por diversos autores que se posicionam na direção contrária à dimensão ontológica, epistemológica e lógica do conhecimento, com explicações tradicionais que justificam o

‘adaptar-se ao momento atual social’, “[...] sem que seja necessário questionar as finalidades da organização social, da produção do conhecimento e dos próprios indivíduos” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 18).

Tanamachi e Meira (2003) defendem o rompimento com essas tendências por meio de fundamentos teórico-filosóficos, assim como pela ênfase na superação do que foi construído ao longo da história da psicologia quanto à educação.

Entendemos que o rompimento com essa psicologia tradicional inclui o rompimento com o modelo clínico de atuação, pois este se caracteriza e se volta para o diagnóstico e tratamento dos problemas que são considerados do aluno. Nessa direção, Meira (2003), Boarini (1992), por exemplo, se posicionam na defesa de que este modelo contribui para a manutenção da ideologia liberal dominante, responsabilizando o indivíduo pelo sucesso ou pelo fracasso, impossibilitando mudanças e restando apenas a opção de contemplação dos problemas. Assim, em consonância com os referidos autores, consideramos que o profissional que dirige sua prática na perspectiva marxista, entende que o fracasso escolar é fruto de uma sociedade capitalista que não permite a todos o acesso ao conhecimento.

Souza (2007), na defesa de que a escola deve ser incluída na investigação e na intervenção da queixa, levanta questões como: “Em que tipo de classe está? Quantos professores teve este ano? Onde se senta na classe? Qual a frequência com que ocorrem faltas de professores? Em que momento da carreira escolar emergiu a queixa em questão?” (p. 99).

Coadunamos com as defesas de Machado e Souza (1997) e acreditamos que a postura que envolve todos os atores é a forma coerente de se avaliar, levando em conta todo o contexto social em que está inserido, as condições concretas de acesso, os impedimentos e o que pode ser disponibilizado.

Nesse sentido, chama-nos atenção a declaração da psicóloga 1 ao posicionar seus questionamentos sobre a atual postura da sociedade e afirma que:

O alvo são os alunos, mas os alunos pensados em grupo, de maneira coletiva, e não assim individualizada, que às vezes é até uma tendência, não porque é da escola, mas porque é geral, é da nossa sociedade a competência do indivíduo, e aí, a proposta é justamente procurar mostrar outra coisa, tentar ir na contramão disso, a ideia é essa (Psic. 1).

Consideramos que essa forma de desenvolver a prática no dia-a-dia vem ao encontro das defesas de Meira (2003) quando apresenta que práticas criticamente comprometidas envolvem buscar a compreensão mais aprofundada do fenômeno educacional como síntese das múltiplas determinações no contexto histórico concreto. Concordamos com a autora, quando inclui nessas múltiplas determinações as relações familiares, os grupos de amigos, o

contexto social e escolar e, fundamentalmente, a forma como a sociedade está estruturada, as condições de diferentes classes que interferem e produzem as relações sociais.

Levando em conta essas defesas, e no sentido de exemplificar a forma de intervenção a qual consideramos adequada e condizente com o referencial teórico que se direciona para uma atuação crítica, apresentamos as declarações da psicóloga 3 ao afirmar que:

A gente trabalha tanto com os alunos, tanto com os professores, os funcionários, os pedagogos, direção, então toda a equipe da escola e mais a equipe do próprio órgão, do próprio núcleo e os setores que têm ali dentro. Às vezes de uma forma mais direta, às vezes de uma forma mais indireta, mas são essas pessoas, e aí nisso a gente tem contato com outros profissionais porque daí a gente precisa usar a rede dos serviços que existem, de outras secretarias e até de outros níveis de administração, então, por exemplo, a gente trabalha muito com o pessoal de outros municípios..., mas o alvo maior é o aluno e a condição escolar, o contexto escolar, esse é o trabalho basicamente (Psic. 3).

Encontramos nas entrevistas, dois psicólogos que afirmam, ainda, que atuam com alunos da inclusão, conforme observamos os relatos:

Eu faço acompanhamento com crianças inclusas nos “semeis”, nas creches, nas escolas; são crianças que apresentam qualquer tipo de deficiência: deficiência física, neuromotora, sensorial ou intelectual; a gente acompanha crianças que tenham altas habilidades e as crianças que têm o transtorno global do desenvolvimento; esse é o público alvo da educação especial com a nova diretriz do MEC; o alvo são as crianças inclusas, mas principalmente os profissionais que estão atendendo essas crianças (Psic. 5).

O alvo da intervenção são as crianças da rede municipal; inclusive agora com a inclusão, então na verdade agora, assim, as escolas estão recebendo todos os tipos de crianças com deficiências. Então tem crianças, que quando têm um comprometimento motor muito acentuado, deficientes físicos que precisam que troquem fraldas..., que precisam assim, não comem sozinhos, então a secretaria de educação libera o professor de apoio, então nós temos vários professores de apoio pra deficientes físicos, pra crianças com problemas de transtornos comportamentais e então assim, devido à necessidade a secretaria vai liberando, então aquele professor de apoio fica as 4 h com aquela criança (Psic. 2).

Visto a importância do assunto, remetemo-nos de forma resumida às Leis que regulamentam e compõem o quadro de análise sobre a inclusão¹⁰⁰, prerrogativas

¹⁰⁰ **Convenção da Deficiência:** Um acordo foi celebrado em 25 de agosto de 2006 em Nova Iorque, por diversos Estados em uma convenção preliminar das Nações Unidas sobre os direitos da pessoa com deficiência, o qual realça, no artigo 24, a Educação inclusiva como um direito de todos. O artigo foi substancialmente revisado e fortalecido durante as negociações que começaram há cinco anos. Em estágio avançado das negociações, a opção de educação especial (segregada do ensino regular) foi removida da convenção, e entre 14 e 25 agosto de 2006, esforços perduraram até os últimos dias para remover um outro texto que poderia justificar o segregação de estudantes com deficiência. Após longas negociações, o objetivo da *inclusão plena* foi finalmente alcançado e a nova redação do parágrafo 2 do artigo 24 foi definida sem objeção. Cerca de sessenta delegações de Estado e a Liga Internacional da Deficiência (International Disability Caucus), que representa cerca de 70 organizações não governamentais (ONGs), apoiaram uma emenda proposta pelo Panamá que obriga os governos a assegurar que: *as medidas efetivas de apoio individualizado sejam garantidas nos estabelecimentos que priorizam o desenvolvimento acadêmico e social, em sintonia com o objetivo da inclusão plena*. A Convenção preliminar antecede a assembleia geral da ONU para sua adoção, que se realizará no final deste ano. A convenção estará então aberta para assinatura e ratificação por todos os países membros, necessitando de 20 ratificações para ser validada. A **Convenção da Deficiência** é o primeiro tratado dos direitos humanos do Século XXI e é amplamente reconhecida como tendo uma participação da sociedade civil sem precedentes na história, particularmente de organizações de pessoas com deficiência.

garantidas pelas leis e a evolução das emendas para defender os direitos de pessoas com necessidades especiais na sala de aula, como as seguintes leis: Lei Federal nº 7853/89; Constituição Federal em 1988, Lei nº 9394/96, Decreto Federal nº 3298/99; Estatuto da Criança e do Adolescente em **1990** (Lei 8.069); Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001; Decreto 3.956 da Presidência da República do Brasil, que reconhece o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiências (Convenção da Guatemala); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) **em 2003**.

Embora tenhamos todo esse aparato que defende a inclusão dessas crianças, não podemos deixar de considerar as dificuldades e dúvidas mencionadas pelos profissionais ao desenvolver sua atuação de forma eficaz com essas crianças. Conforme já mencionamos nas análises dos questionários, Barroco (2007) menciona que lidar com a inclusão se constitui em um aspecto bastante complexo para o psicólogo, pois muitas vezes as condições objetivas (número de alunos em salas de aula, formação do professor para lidar com a deficiência, por exemplo) não são propícias para que ocorra, realmente, a inclusão do aluno especial. E neste sentido, Barroco¹⁰¹ (2007, p. 160) analisa e defende que essa lógica da inclusão precisa ser repensada, pois evidencia uma forma de exclusão, portanto deve ser mais abordada e compreendida, de forma a oferecer subsídios para a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

No quesito sobre **A METODOLOGIA UTILIZADA**, constatamos que os psicólogos entrevistados geralmente trabalham em conjunto com demais profissionais da escola, ou seja, membros da equipe pedagógica e professores. Uma das psicólogas que trabalha na Educação Especial ainda menciona, no trabalho realizado, o contato com outros profissionais que trabalham na educação especial, como também o fonoaudiólogo.

Um dos psicólogos resgata o conceito de mediação em sua intervenção, conforme observamos a seguir:

A base da avaliação como equipe é a mediação; então a avaliação foca muito nisso, então faz a avaliação, vê o que a criança faz sozinha; ou, as professoras quando avaliam, vão fazendo a mediação e vendo o que a criança consegue fazer e a gente coloca a “mediação” como ponto central na avaliação, porque não é aquela avaliação do que ele consegue fazer sozinho, absolutamente não..., tanto que no teste formal não tem como inventar muito, mas por isso eu uso o informal; eu digo que a mediação é decisiva na hora da gente fechar o caso, então por

Esses dados podem ser mais detalhados no site: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Educaçã](http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_especial/http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/leis-da-inclusao-394687.shtml) especial/
<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/leis-da-inclusao-394687.shtml> acesso em 20/09/2010 as 09:29 hs

¹⁰¹ Para mais detalhes sobre o assunto recomendamos a leitura de BARROCO, S. M. S. (2007) Psicologia e Educação: da inclusão e da exclusão ou da exceção e da regra. In: MEIRA, E. M.; FACCI, M. G. D; (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural*: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 157-184.

isso que nós colocamos a mediação como a metodologia de avaliação que nós utilizamos, porque acreditamos que a criança tem que ser trabalhada, ver o que é capaz de fazer (Psic. 9).

Por esse relato é possível observar como colocar na prática os conceitos defendidos por Vigotski e que por vezes os profissionais questionam e colocam suas dúvidas na forma correta de conduzir o processo pautado nesses conceitos. No entanto, conseguimos identificar a coerência da profissional e sua adequação da teoria na prática.

Assim, com relação ao processo educacional e à aprendizagem, seguindo a afirmação vigotskiana, encontramos Facci (2007) ao defender a ideia de que a boa aprendizagem só é aquela que se adianta ao desenvolvimento. Desta forma os alunos devem ser ajudados pela escola e professores a fim de expressarem e desenvolverem o que sozinhos não conseguiriam fazer por estar na zona de desenvolvimento próximo.

De acordo com a teoria Vigotskiana, por meio dos conteúdos escolares, é possível desenvolver as funções psíquicas da criança que ainda não estão formadas. “O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, ajudando a criança a guiar o seu comportamento” (Facci, 2007, p. 151). Em consonância com essa defesa, concluímos que o professor atua como mediador entre o conhecimento científico e o aluno.

Imbricada na metodologia, encontramos, acerca da avaliação, outro ponto interessante a ser discutido, pois a forma como esta vinha sido desenvolvida, mais nos moldes tradicionais, com aplicação de testes, principalmente, não estava sendo satisfatória, conforme surge no relato da profissional 7 que declara:

Temos a inquietação de que só o trabalho da avaliação não está bom, mas sem o parecer a criança não é promovida, então fomos descobrindo alternativas para fazer essa avaliação de forma diferente, com o contato com o professor, fazendo essas devolutivas gerais e juntando teoria e prática; acho que sabia que tinha que ter teoria e prática juntas, mas não sabia como colocar isso na prática (Psic. 7).

Considerando as declarações da referida profissional, observamos a inquietação quanto à forma que estava sendo desenvolvida a avaliação e ao mesmo tempo a dúvida de como fazer na prática o que a teoria recomenda. Na literatura ainda são poucos os trabalhos que dão suporte necessário embasado em uma atuação pautada nos pressupostos Vigotskianos. Nesse sentido, é importante mencionar Facci, Eidt e Tuleski (2006), que buscam compreender o processo de avaliação nesta linha de pensamento.

Conforme já abordado no capítulo III, essas autoras estendem a avaliação psicoeducacional a partir dos pressupostos da avaliação qualitativa defendida pelos soviéticos, assim como os estudos que Luria desenvolveu com os lesionados da guerra, caracterizando

uma avaliação psicoeducacional como um processo que deve se deter não somente no que está aparente, nos sintomas, mas sim analisar a produção das dificuldades, as potencialidades dos alunos avaliados, a forma como os mesmos estão se utilizando dos instrumentos criados pelos homens para resolver os problemas propostos.

Segundo as referidas autoras, em uma avaliação psicoeducacional, não é recomendável a utilização de um método que interprete somente os dados quantitativos unificados e acumulados sem o devido conhecimento da história da criança, pois se assim o fizer, “[...] deixa-se de compreender o contexto em que a queixa escolar foi produzida, analisando-se tão somente o que o aluno apresenta nos testes, desconsiderando fatores histórico-sociais que tem produzido o fracasso escolar” (p.109).

Considerando a utilização de uma forma diferenciada de avaliação psicoeducacional, Facci, Eidt, Tuleski (2006) são contundentes em defender que uma avaliação deve contemplar o desenvolvimento cultural da criança, não dando ênfase somente aos aspectos biológicos, mas observar quais as exigências que o meio social da criança contribui para a produção deste ou daquele comportamento e quais os instrumentos que a criança utiliza para resolver as atividades propostas e de que forma as resolve.

Reafirmando a defesa acima, concordamos com as autoras ao mencionar que uma avaliação diferenciada, pautada nos pressupostos Vigotskianos inclui analisar o desenvolvimento infantil indicando as noções e conceitos que estão no nível do desenvolvimento próximo. Segundo essa perspectiva, é sobre essas noções e conceitos que deve centrar o ensino, para que sejam desenvolvidas as funções psicológicas superiores desses alunos.

Quanto **AOS INSTRUMENTOS DE TRABALHO**, quatro profissionais mencionam os testes psicológicos como forma de intervenção, sendo que um deixa claro que utiliza somente em último caso, como a psicóloga 7, ao mencionar que: *“Anamnese é muito utilizada; alguns testes como: HTP, WISC, mas eu tento utilizar só em último caso; além disso, usamos cartazes, massa de modelar, lápis de cor, vários instrumentos do dia-a-dia com as crianças do centro de educação infantil”*.

Além dos testes, em dois casos foi citada a utilização da anamnese; dois citaram a utilização de material pedagógico; um citou o portfólio e outra a pesquisa. É interessante quando o profissional menciona a pesquisa como instrumento de trabalho, o que denota uma preocupação com a relação teoria e prática.

Nesta mesma direção, encontramos a psicóloga 5 ao declarar que:

Entrevista, observação e avaliação de conduta; dificilmente faço avaliação com teste padronizado; a sessão de avaliação é que faz esses testes, faz as avaliações e eu acompanho os alunos que eles avaliaram; normalmente faço avaliação de conduta e observação mesmo, às vezes técnicas de entrevistas, trabalho com Anamnese e com observação participante (Psic. 5).

Diante das declarações dos profissionais do Paraná, percebemos a tendência de alguns municípios terem em sua política na secretaria o serviço de avaliação psicoeducacional. Em alguns casos existe a referência a centros de atendimento e avaliação, como no relato da referida profissional ao mencionar que os testes são aplicados por uma equipe que só avalia e que o seu trabalho fica direcionado para o acompanhamento dessa criança que foi avaliada. No entanto, observamos que as ações relatadas pela profissional, incluem ações que não se restringem à aplicação de testes formais o que vem ao encontro das recomendações encontradas na literatura no sentido de desenvolver novas formas de avaliação com a utilização de diversas fontes de instrumentos para a intervenção.

Em consonância com esses aspectos, para que essa seja uma avaliação eficaz, Tanamachi e Meira (2003) sugerem a análise da vida cotidiana na escola, promovendo análises mais críticas dessa realidade, na busca da compreensão de como aconteceu a construção social dessa dinâmica. As autoras mencionam sobre a reflexão e planejamento de ações que podem ser desenvolvidas buscando as transformações desejadas e nesta direção incluem desenvolvimento de projetos com ações concretas o compromisso ético, político e profissional com a construção de processos educacionais humanizadores. A construção de relações sociais que propiciem a formação de vínculos também é mencionada pelas autoras, no sentido de garantir o máximo de desenvolvimento possível das possibilidades humanas de todos os envolvidos, promovendo a ampliação da participação popular na escola.

Para compor inicialmente a avaliação, Tanamachi e Meira (2003) recomendam o levantamento de dados relativos à organização da escola, os recursos físicos que a escola possui, as informações sobre o corpo docente, o trabalho pedagógico que desenvolvem, a forma como a equipe dirige a escola, quais os elementos quantitativos que indicam a progressão escolar dos alunos, dados sobre as condições socioeconômicas dos alunos, como foi o surgimento inicial dessa escola, em que bairro a escola está inserida nesta cidade, enfim, todos os elementos que envolvem o dia-a-dia da escola e sua história de constituição.

Para estes profissionais que atuam na escola, seja professor ou psicólogo, ao definir objetivos, planejar as atividades educacionais, as recomendações vêm no sentido de levar em conta o nível de desenvolvimento, os interesses e a realidade dos alunos, direcionado sua análise para a identificação e a remoção dos obstáculos que estejam impedindo os alunos de se apropriarem dos conhecimentos. Tanamachi e Meira (2003) recomendam que os

psicólogos participem da definição de conteúdos e métodos de ensino que expressem o objetivo de formação de um ser humano pleno de potencialidades e possibilidades, com todo o cuidado que se deve ter até mesmo na escolha dos materiais didáticos, de forma que estimulem o pensamento crítico e criativo dos alunos.

Pensando ainda nas contribuições que o psicólogo pode dar, concordamos com as autoras quando ressaltam que as questões referentes ao trabalho do psicólogo, em qualquer que seja o contexto, não podem ser pensadas de forma desvinculada, pois ao construir suas propostas de trabalho, o profissional está sujeito a diversos fatores que podem interferir em seu posicionamento filosófico, teórico-metodológico. Concordamos com as autoras quando defendem que não podemos deixar de considerar a política educacional das instituições, assim como as expectativas construídas em relação à ação da Psicologia, pois de maneira geral as solicitações vêm carregadas de realização de diagnóstico e atendimento de casos individuais de alunos considerados problemáticos.

Quanto **AO EXEMPLIFICAR UMA AÇÃO BEM SUCEDIDA EM SEU TRABALHO**, todos os profissionais fizeram menção de alguma ação colocada em prática e que avaliam ter dado certo.

Nos relatos, encontramos: trabalhos desenvolvidos com a família, com a escola, com a direção da escola, os alunos, as devolutivas feitas ao aluno, à escola e à família, formação com os pedagogos da rede, discussões de caso na equipe, a reflexão da equipe durante o processo de avaliação conseguindo chegar à conclusão de que é necessário fazer mais coisa por aquela criança, o desenvolvimento de pesquisa na educação, a devolutiva para a escola de uma forma a não ficar só centrada da criança, a discussão sobre a metodologia, a estrutura da escola, as condições que a escola está submetida, o salário de professores, a importância das redes de apoio, o trabalho da sala de recursos e da sala de condutas típicas, a discussão com os professores, os cursos de capacitação mais continuada, grupos de estudos, palestras nas escolas, acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e o trabalho dentro da sala de aula com a turma.

Ao rever esses exemplos, consideramos que os profissionais têm em mãos uma gama de possibilidades de formas de atuação que não limita o foco apenas na criança com dificuldades, o que denota uma preocupação com a totalidade da escola e não especificamente o trabalho com o aluno. Somente dois profissionais relataram um trabalho de sucesso especificamente na avaliação e atendimento de casos específicos.

Podemos observar que o olhar se ampliou e, como Meira (1997) coloca, alguns elementos podem ser observados na prática do Psicólogo, sinalizando indicativos do

pensamento crítico na atuação do profissional, por exemplo, como o psicólogo compreende o fracasso escolar; quais as áreas de intervenção escolhidas; em qual modelo de atuação o seu trabalho se assenta; como são utilizados os processos de avaliação das queixas escolares; quais os vínculos que o profissional estabelece com a comunidade escolar.

Neste sentido, acreditamos que a superação do ‘modelo tradicional’, no qual se desenvolvem práticas com a atenção do psicólogo centrada na criança de forma individual e específica, considerando-a como portadora dos problemas de aprendizagem, pode perfeitamente ocorrer. Nessa nova perspectiva de atuação, essa atenção se direciona também para a escola e as condições de ensino em que a criança está inserida.

Quando questionados se **VOCÊ MUDARIA ALGO EM SUA PRÁTICA**, dois profissionais deixaram claro ter a necessidade de uma organização mais adequada do trabalho, maior sistematização nas atividades propostas. Encontramos essa evidência no relato da profissional 8 ao mencionar que deveria organizar melhor o seu tempo e vida particular: *“Eu acho que na organização, porque tive um momento que não pude estar comprometida com o trabalho e deixei a desejar”* (Psic. 8).

A profissional 7 também coloca mudanças como algo primordial e afirma que:

Constantemente. Todo dia acordo querendo mudar alguma coisa; quanto à avaliação sinto frustração, não pela prática, mas porque não acredito e pelo incômodo pessoal; mas acabamos descobrindo uma forma de fazer diferente, porque não posso deixar de fazer, mas posso fazer diferente (Psic. 7).

Analisando as demais respostas, encontramos outros quatro profissionais que mencionam sobre a mudança esperada, no entanto deixa transparecer em seu relato a dependência de uma instância superior ao determinar, por exemplo, a contratação de mais profissionais para o serviço, como podemos observar nesta declaração:

Eu acredito que seria interessante se tivesse mais um psicólogo envolvido nesse trabalho; às vezes acabo sentindo que não consigo dar conta de tudo; o psicólogo fica muito na clínica e aquela dificuldade de interagir com a escola; seria muito mais interessante se houvesse mais psicólogos transitando dentro da educação (Psic. 9).

Outro relato neste sentido, vem da profissional 6 que afirma:

Eu gostaria muito de fazer uma ação mais ampla, de ter um trabalho com os professores, como: grupo de professores da sala especial, porque percebo a dificuldade de aceitação entre os professores, no relacionamento entre eles, dificuldades de convivência e até de afirmar que: a criança é pobre, tem família desestruturada então não vale a pena nem gastar tempo pra ensinar. Essa questão de rotular as crianças, é hiperativo, é terrível, é engraçadinha... eu percebi e queria fazer um trabalho pra investigar essa situação, tentar entender como eles estão compreendendo essa situação que eles estão passando; percebo que os professores estão bem inseguros com relação a esses alunos com mais dificuldade, eles não sabem muito bem como agir, como se comportar e às vezes a gente faz orientação da equipe pedagógica e a equipe diz que é difícil trabalhar com professor, que deveria ter um trabalho diferenciado pra

eles, porque o professor não acredita naquilo, não vê o objetivo... essa é uma dificuldade (Psic. 6).

Três profissionais evidenciam em sua resposta que não mudaria nada em sua prática. Assim, escolhemos o relato da profissional 1 para exemplificar tais declarações: *“Da forma como está hoje conseguimos com as discussões, com a abertura que temos hoje, conseguimos..., está dentro de algo que a gente acredita... Acredito que de um modo geral manteria na essência”*, assim como a profissional 5 que além da mudança no trabalho, relata a conquista: *“No momento não; eu comecei avaliando e teve uma oportunidade que falei pra minha chefe: não quero mais avaliar, porque eu quero ir além da avaliação; é só estudar mais; quero colocar mais coisas em prática”*.

Um profissional mencionou, também, que sentiu falta de um maior apoio da Secretaria da Educação para participar de eventos da área, pois a burocracia dificulta a saída do trabalho.

3.2.2. EIXO: QUEIXAS ESCOLARES

Ao adentrar no eixo das **QUEIXAS ESCOLARES**, atentamos para as questões iniciais com relação ao **ATENDIMENTO DESSAS QUEIXAS**, como é feito o **ENCAMINHAMENTO DE CASOS PARA O SERVIÇO** e **COMO A DEMANDA É IDENTIFICADA**.

Nesta questão, encontramos a maioria dos profissionais – seis entrevistados - reportando a identificação da queixa pela escola, sendo encaminhada, posteriormente, para acompanhamento pela Secretaria de Educação, mais especificamente por psicólogos. Segundo a profissional 2: *“A escola é que seleciona as crianças pra avaliação; a escola, através da Ficha de Encaminhamento descreve a queixa do porquê o aluno está sendo encaminhado para avaliação”*.

O relato da profissional 6 também fica evidente a condição de encaminhamento da queixa por parte da escola, com a diferença de que ela vai para a escola e a queixa é apresentada no momento deste contato. Ela relata:

Quando vou às escolas, ela repassa os alunos que estão apresentando alguma dificuldade de comportamento, ou de aprendizagem, então a gente faz esse acompanhamento, fazemos as orientações pra equipe, pra professoras, pra família. A partir daí, conseguimos identificar que criança vai ser avaliada, porque não avaliamos muitas, porque não considero que a avaliação por si só vai resolver alguma coisa, e eu tenho que falar isso p/ equipe, p/ direção (Psic. 6).

No trabalho desenvolvido pela psicóloga 1, encontramos uma diferença na condução da queixa, por meio da equipe de itinerância:

Nesta nova proposta de trabalho, o primeiro contato com os alunos com alguma dificuldade, com alguma necessidade especial, quem faz é a itinerância. Elas vão até a escola, conversam com a coordenação pedagógica, vão fazendo o contato com as educadoras e aí elas que recebem essa queixa de primeira mão; e elas vão tendo contato com essas alunos, fazem a avaliação pedagógica para conhecer mesmo, conhecer mais essas dificuldades e então, chega primeiro para elas. Elas vão trazendo pra nós e aí nessa discussão é que nós vamos vendo: é realmente um caso..., tá dificuldade muito gritante... é realmente um caso pra avaliação (Psic. 1).

Na questão sobre o **TIPO DE QUEIXAS APRESENTADAS AO PSICÓLOGO**, obtivemos respostas que envolvem: não está se apropriando principalmente da leitura e escrita, crianças que não aprendem, não conseguem ser alfabetizadas, questões da dificuldade de escolarização, crianças com dificuldades de aprendizagem, crianças que não param quietas em sala de aula, não conseguem se concentrar, ficam levantando, brincam demais, crianças que vêm do médico com o diagnóstico e tomando medicação e já chegam com a situação resolvida, queixas que envolvem a estruturação da família, questões de comportamento, de hiperatividade, queixa de que não respeita, é rebelde, agressivo, com comportamentos inadequados, agitação, desatenção, deficiências física, auditiva, visual, intelectual, síndromes.

Fazendo uma síntese, constatamos que as queixas escolares se dividem especificamente em dois níveis: relacionadas às dificuldades de aprendizagem – oito profissionais – e problemas de comportamento, indisciplina – sete profissionais. Entre os problemas de aprendizagem dois psicólogos mencionam as dificuldades de leitura e escrita.

Vale destacar que em dois casos a desestruturação familiar é mencionada, em um caso aparece o problema do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e outro profissional alia o TDAH com a medicalização.

Conforme já discorrido no capítulo III, ao se referir sobre as queixas escolares, Proença (2002) afirma que em sua grande maioria vêm carregadas de afirmações que indicam a culpa às crianças, como por exemplo, “São elas que trocam letras, não aprendem, brigam com os colegas, desobedecem às regras estabelecidas, são nervosas ou choram muito, não sabem se defender ou se defendem até demais” (Proença, 2002, p 183). Concordamos com a autora, pois encontramos esses tipos de afirmações, envolvendo problemas de aprendizagem e de comportamento, nos relatos dos profissionais entrevistados em nossa pesquisa, como por exemplo:

“[...] São as crianças com dificuldades de aprendizagem; crianças que não param quietas em sala de aula, não conseguem se concentrar, ficam levantando, brincam demais...” (Psic. 7);

“[...]casos de crianças que não aprendem, criança que não se recorda do que o professor ensinou; questão de comportamento, de hiperatividade” (psic. 6);

“[...]Os tipos de queixa são principalmente as dificuldades de aprendizagem, mas tem muita coisa que nem é tanto a aprendizagem, às vezes é o próprio comportamento, então a queixa maior é pra situações de comportamento que às vezes não consegue ser controlado...” (Psic.3).

Para a autora, essas queixas também indicam a dificuldade que o educador tem em ensinar a criança, visto que não consegue lidar com as questões relacionadas à forma de ensinar, dado confirmado com os índices de repetência, o que resulta em “[...] criança desinteressada, distraída, agressiva” (Proença, 2002, p. 183). Essa defesa de Proença (2002) pode ser visualizada nas declarações da profissional que sinaliza para a dificuldade relacionada aos professores, pois relata que: *“existem muitas crianças com problemas de ensinagem” (Psic.5).*

Outro relato demonstra a dificuldade de entendimento dos educadores quanto ao trabalho do psicólogo, assim como a identificação de que os problemas de indisciplina estão acontecendo na sala de aula, a saber: *“[...] de mostrar que esse aluno está com esse comportamento indisciplinado aqui na sala de aula é que tem alguma coisa que acontece aqui na sala de aula que está influenciando os comportamentos...(Psic.1).*

Neste sentido, concordamos com Machado (2010), quando afirma que os sintomas podem ser produzidos pelos sujeitos, ou seja, “estamos produzindo sujeitos que nos mostram que se tornou necessário, em nossa sociedade, ser doente” (p. 24) e aí o perigo de intensificar a produção dos sintomas focalizando a intervenção neles, ao invés de agir “naquilo que o fez ser dessa forma (a forma doente)” (p. 24). Sob este olhar de intervenção crítica, Machado e Souza (1997) analisam que conforme as práticas desenvolvidas, a cristalização dos personagens na escola se concretiza como, por exemplo, o aluno especial, o aluno problema, o aluno que não aprende, o aluno repetente, enfim, os rótulos que são impostos aos alunos e que os acompanham vida a fora.

As autoras defendem que a intervenção com um enfoque crítico questiona a culpa imposta ao aluno pelo fracasso e direciona sua análise para as questões mais amplas, incluindo a qualidade do ensino e os preconceitos e estereótipos existentes no contexto escolar com relação às crianças pobres. Para as autoras, se assim não for, estaremos contribuindo para a exclusão de crianças, adolescentes e adultos do universo escolar. “O destino desse aluno é variado: ser aluno repetente (muitas vezes em classes de repetentes ou classe dos lentos), ser aluno especial (encaminhado por psicólogos para a classe especial), ou então parar de estudar (parar de ser aluno)” (Machado e Souza, 1997, p. 37).

Essa forma de patologizar os problemas escolares consequenciando uma automática medicalização vem sendo postura muito frequente nos meios educacionais. Confirmamos esse dado em nossa pesquisa, pois encontramos a referência de medicação no relato de dois profissionais ao afirmar que:

“às vezes vem do médico com o diagnóstico e tomando medicação, chegam com a situação já resolvida” (psic. 7);

“é difícil a criança que passa por mim não ter o laudo de déficit de atenção e hiperatividade porque passam pelo médico e ele dá ritalina a torto e a direito, então o número de crianças com esse tipo de laudo é absurdo e com vários tipos de medicação” (Psic. 6).

Outros problemas mencionados por Moysés e Collares (1996), que trabalham em uma perspectiva crítica, incluem a existência de preconceitos no sistema educacional como, por exemplo, problemas de saúde, questões de higiene, desnutrição, disfunções neurológicas, deficiência mental, falta às aulas e crianças sem família, levantados nas explicações dos profissionais para justificar as dificuldades de aprendizagem. Também pode aparecer em forma de mitos, automatismo, pragmatismo, juízos prévios sobre o aluno e sua família, diagnósticos que são realizados pelas professoras, que dificultam a transformação do sistema escolar. Assim, a escola enquanto instituição inserida nesse meio social, integrante de um sistema sociopolítico concreto, “[...] apresenta-se como *vítima de uma clientela inadequada*” (Moysés e Collares, 1996, p. 27).

Uma profissional demonstra clareza sobre essa questão ao mencionar que por vezes encontra a atribuição às causas dos problemas às dificuldades da família:

[...] às vezes, a tendência é ver que está no aluno, está na família, e eu penso que essa tendência é geral, não penso que seja só do município onde eu trabalho, mas que é geral, que é o que a gente vê na bibliografia também né..., o problema fica ou no aluno, ou na família, uma coisa que ele traz com ele, que ele carrega com ele, é a bagagem dele, que explica ai esse comportamento que aparece na escola (Psic. 1).

Segundo Moysés e Collares (1996), os índices de evasão e repetência acabam por se justificar em doenças que impedem as crianças de aprender, como se fosse característica biológica inata da criança, isentando as responsabilidades do sistema social e colocando como causas do fracasso as doenças das crianças. A essa imposição de causas por não aprender e justificativas pautadas no biológico, as autoras definiram como a “medicalização do processo ensino-aprendizagem”. No entanto, segundo as referidas autoras, com o passar dos anos a ampliação de profissionais de saúde envolvidos neste processo educacional aumentou consideravelmente, passando a atuar também o médico, o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo. Desta forma, as autoras passaram a definir outra expressão

para sinalizar essa situação, denominando de *patologização do processo ensino-aprendizagem* (Moysés e Collares, 1996, p. 28).

Conforme já mencionamos na análise dos questionários, e por concordar como Moysés e Collares (1996), podemos observar a condição atual em que a concepção de que ‘criança doente não aprende’ continua sendo o pensamento dominante na escola e na sociedade, desde a constituição da medicina enquanto ciência moderna.

De acordo com o que já foi dito, o problema do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade aparece no relato de uma profissional na entrevista e concordamos que este é um assunto atual e vem apresentando considerável menção por meio de uma explosão de explicações, diagnósticos e medicalização. As autoras, Eidt e Tuleski (2007), conforme mencionado no capítulo II, apresentam dados atuais quanto à venda de medicamentos¹⁰² para o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Crianças comumente são encaminhadas para atendimento com esse diagnóstico, o que serve de justificativa para o fracasso escolar, atribuindo a essas crianças a responsabilidade por não conseguir aprender, isentando toda e qualquer análise do contexto escolar e social em que estão inseridas.

Diante do exposto, entendemos que essas explicações das patologias pela via do biológico centralizam sua ênfase na medicação, deixando para segundo plano as relações sociais estabelecidas na sociedade e no caso das crianças indisciplinadas, ou falta de controle, as autoras enfatizam que esses acompanhamentos muitas vezes desconsideram “[...] a sala de aula, a relação professor-aluno, as questões pedagógicas e as influências da sociedade que perpassam o contexto escolar” (Eidt e Tuleski, 2007, p. 236).

Consideramos que o número de casos que citam a desestruturação familiar como queixa apresentada ao profissional – dois casos - embora ainda se fazendo presente no relato dos profissionais, demonstra o avanço na compreensão da temática, como por exemplo:

grande parte desse nosso público são famílias carentes financeiramente, então tem criança que não tem apoio em casa, o pai não sabe como vai na escola e se abre a boca o pai manda calar; vai para escola para não ficar na rua, não tem uma valorização da aprendizagem como mudança de futuro para ela, e muitas vezes os pais não veem isso; a maioria dos alunos são carentes e de famílias nem sempre estruturadas, então a questão, muitas vezes não é neurológica, nem transtorno, nem síndrome, é uma questão emocional familiar e vítima na escolarização (Psic. 5).

¹⁰² Para maiores detalhes, recomendamos a leitura de EIDT, N; TULESK, S.C. (2007) Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, E. M.; FACCI, M. G. D; (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 221-243.

Em outro relato, encontramos a postura da profissional em identificar que essas explicações acontecem cotidianamente, o que demonstra ter uma observação atenta às questões que envolvem a queixa, conforme podemos observar:

*Queixas de comportamento que vêm carregadas da ideia do psicólogo clínico, ideia do psicólogo que vai atender cada aluno individualmente de preferência, aí às vezes entra um pouco até pensamento mágico porque fica uma expectativa de que uma boa conversa, uma ou duas conversas, entrevista, resolve tudo, que muda tudo, e aí pra nós trabalharmos assim nessa outra vertente..., [...] às vezes, **a tendência é ver que está no aluno, está na família, e eu penso que essa tendência é geral, não penso que seja só do município onde eu trabalho, mas que é geral, que é o que a gente vê na bibliografia também né..., o problema fica ou no aluno, ou na família, uma coisa que ele traz com ele, que ele carrega com ele, é a bagagem dele, que explica ai esse comportamento que aparece na escola (Psic. 1).***

Observamos e concordamos com Machado (1997), a partir de uma perspectiva crítica, que é muito comum atribuir respostas e alternativas para justificar as causas do fracasso imputando à família as causas terríveis por a criança apresentar níveis de agressividade, histórias que envolvem abandono, pobreza, espancamento, medo. Neste sentido, a autora afirma que constantemente buscam-se hipóteses e laudos psicológicos, depositando nas crianças as causas dos problemas. Nestas práticas, observa-se que não se estabelece a relação entre o sintoma e o contexto onde ele aparece, assim, as histórias familiares e os problemas de aprendizagem ficam como uma relação causal direta, o que para as autoras se configura em uma ideia falsa.

Pautados em uma perspectiva crítica, não poderíamos deixar de analisar o que Patto (1999) indica como fundamental, pois os assuntos referentes à evasão escolar e repetência aparecem com a intenção de sedimentar o ideário escolanovista na política educacional do país, justificando, esclarecendo e divulgando os pressupostos teóricos que a embasam, com o fim de estabelecer a relação entre a democratização, o nacionalismo e o desenvolvimento econômico do país.

Para a autora, da forma como foi desenvolvido o assunto, caracterizou-se em uma teoria, denominada de Teoria da Carência Cultural – já apresentada no Capítulo I - que basicamente explicava a desigualdade pelas diferenças “[...] de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes “baixa” e “média” se desenvolviam” (Patto, 1999, p. 120). Segundo a autora, foram conduzidos estudos nos anos setenta, representados por autores que contribuíram para um repensar no papel da escola em uma concepção crítica de sociedade, que mostravam que as características psicológicas das crianças pobres oscilavam entre a teoria do déficit e a teoria da diferença. De acordo com as análises desses e de tantos outros artigos sobre o assunto, Patto (1999) chega à conclusão de que estavam na defesa de que a causa do fracasso estava mesmo no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade

por não se adequar a este aluno de baixa renda. De acordo com essa concepção, a autora identificou que as causas intraescolares do fracasso escolar e a crítica ao sistema de ensino haviam sido secundarizadas.

Nesta direção, a autora faz um alerta, e estamos de pleno acordo, quanto à perigosa tendência de tornar natural aquilo que é historicamente construído, ou seja, em relação ao fracasso escolar este seria uma produção social onde o psicólogo que busca enquadrar a criança com o problema numa categoria, reforça a crença de que a criança seria a culpada pelo fracasso. Essa ideia vem do pressuposto de que o indivíduo é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, ou seja, de que existe igualdade de oportunidades e cada um aproveita e desenvolve melhor que os outros de acordo com sua capacidade.

Quando observamos o relato da profissional 1 ao se referir que se “*esse aluno está com esse comportamento indisciplinado aqui na sala de aula é que tem alguma coisa que acontece aqui na sala de aula que está influenciando os comportamentos*”, conseguimos reafirmar as defesas de Patto (1997, p. 47) ao considerar que as práticas e processos escolares que dificultam a aprendizagem produzem nos alunos atitudes e comportamento que normalmente são definidos como “indisciplina, desajustamento, distúrbio emocional, hiperatividade, apatia, disfunção cerebral mínima, agressividade, deficiência mental leve” e outros rótulos atribuídos pelos professores e psicólogos.

Ao questionar os profissionais quanto ao **ACOLHIMENTO DESSA QUEIXA E QUAIS OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS ENCAMINHADAS**, encontramos cinco deles se referindo às fichas que a escola preenche e encaminha para a secretaria, a partir do que os profissionais vão investigar o pedido de avaliação e dar encaminhamento caso for necessário. Algumas secretarias dispõem de critérios para a seleção das crianças que deverão ser avaliadas, conforme observamos no relato da psicóloga 2:

As escolas preenchem uma ficha de encaminhamento onde tem os dados de identificação da criança, as escolas que ela frequentou, se tem reprovação, se não tem e aí essa queixa, pra esse ano agora, como as meninas da sala de recursos estão avaliando dentro das escolas, a queixa chega até elas; aí o que elas fazem? Fazem uma seleção porque se deixar, a escola quer por todo mundo em avaliação, então a gente tem por meta, pra poder atender todas as escolas, a gente atende 1% do número de crianças daquela escola, porque às vezes a escola não seleciona, não seleciona direito, então passa pela peneira das meninas da sala de recurso e aí elas chamam os pais e geralmente é a mãe que vem, e fazem uma Anamnese diante disso (Psic. 2).

É importante ressaltar que os relatos dos profissionais vêm carregados da forma como conduzem o processo, evidenciando sua postura em não apenas receber a queixa, mas investigar e envolver as pessoas que ficam em contato direto com a criança em busca de

solução para o problema, conforme abordamos anteriormente. Neste sentido, encontramos o relato da profissional 7 que mostra o seu procedimento com relação à avaliação da criança encaminhada:

A primeira coisa é entrar em contato com a escola e com quem elaborou esses instrumentos e informações com relação à criança; depois perguntar o porquê do encaminhamento ao médico; posteriormente, entro em contato com a família e marco um horário para conversar; depois da conversa com a família, vou comparar as informações que obtive que a escola também passou, se ficar com dúvida, entro em contato com a escola; após isso, é fazer a avaliação mais especificamente e a devolutiva; ir à escola e colocar os pontos importantes tanto da questão do encaminhamento para médico, quanto das devolutivas; não conseguimos ainda quebrar esse tabu de encaminhar ao médico, essa coisa do poder supremo que vai diagnosticar (Psic. 7).

A profissional 6 também faz seu relato nessa mesma direção, afirmando que:

Na verdade, a gente tenta conversar com a equipe, com a direção, para tentar investigar o histórico dessa criança, qual foi o trabalho já feito, as intervenções que a equipe já fez, o que a professora está trabalhando, se está no contraturno; tem crianças que mesmo sem matrícula estão na sala de recurso, sala multifuncional; tudo isso deve ser levado em conta na Avaliação; a gente está batendo muito na tecla do portfólio, porque como vou avaliar uma criança que não tem esses dados? Que não foi feita uma avaliação pedagógica ainda? O portfólio serve pra visualizar o que realmente pode ser feito, apontar o que a criança sabe, o que foi feito, a evolução dela (Psic. 6).

Com relação ao acolhimento da queixa, ressaltamos o relato da psicóloga 8 ao declarar que: *“Acolhida sempre no sentido de sentar, vamos ver, vamos conversar melhor sobre isso, vamos marcar..., parar para conversar mesmo; aí começamos pelo que já foi feito, da história de tentar superar essa queixa”* (Psic. 8).

Quando interrogados sobre a **UTILIZAÇÃO DOS TESTES FORMAIS**, oito profissionais entrevistados mencionaram utilizar, de alguma forma, os testes, sendo que dois destacaram que só utilizam esse instrumento como último recurso da avaliação. Alguns deixam evidente uma postura mais questionadora quanto à sua utilização, outros assumem que realmente estão ali para avaliar, conforme podemos observar o relato da psicóloga 4:

Eu enquanto psicóloga, com uma criança, numa entrevista, eu utilizo do desenho, Bender, Raven, e se necessário o Wisc; para mim é importante eu saber o laudo, as reações são importantes pra eu ver o raciocínio intelectual no Raven para tirar alguma dúvida; se no Raven ele foi bem, e se eu estou suspeitando de uma dificuldade em uma área específica, o Wisc é muito importante que a gente discute depois o verbal, o não-verbal, na memória onde ele tem facilidade e a gente sabe também que se for um dislexo tem umas áreas específicas que ele está muito defasado, os outros estão muito bem e a intelectual é pouco (Psic. 4).

Nesta mesma direção, o relato da psicóloga 3 aborda que:

São usados os testes formais, os testes de inteligência; os testes a gente utiliza o Raven, o Wisc; às vezes tem profissionais que não faço só diretamente, mas como supervisão de algum caso que está sendo avaliado pelos profissionais, então, às vezes, são utilizados também escalas de maturidade, teste de personalidade, algumas coisas, lista de checagem a gente também utiliza algumas, no sentido assim, principalmente quando está lidando com comportamento,

então na área de transtorno de desenvolvimento, distúrbios de atenção, a gente tem algumas listas que a gente também utiliza, tá? E aí, algumas informações sobre grafismo, também utilizamos algumas coisas formais que também avaliam nessa área. Mas basicamente assim, os testes psicológicos que são utilizados numa avaliação de inteligência, personalidade, aspectos emocionais que são investigados, então são esses que são usados. E como é uma área da educação, às vezes a gente precisa investigar mais especificamente os conceitos, os conteúdos, como a criança lida com isso, então a gente também utiliza outros testes que são mais na área pedagógica e psicopedagógica; Também tem esses materiais (Psic. 3).

Em algumas entrevistas, os psicólogos relatam o fato de a Secretaria de Estado da Educação do Paraná impor a obrigatoriedade de avaliação, no caso de encaminhamento de alunos para o Ensino Especial. Isso gera nos profissionais algumas dúvidas e incertezas de que realmente estão fazendo seu trabalho de forma coerente e ética, aparentando certo conflito entre o que acredita ser um trabalho adequado e a forma como lhe é imposto que faça. Fica evidente essa incerteza na declaração da profissional 6:

*Uso o Columbia, Raven, Wisc, mas de uma forma diferenciada: fazer uma intervenção com alguns encontros com as crianças, trabalhando com a memória, atenção, pra ver se consigo identificar algumas coisas antes de fazer o teste formal, **mas tem que fazer o teste formal por causa do relatório, principalmente das crianças que vão ser encaminhadas** (Psic. 6).*

O relato da profissional 7 também se volta para a obrigatoriedade do Estado na aplicação dos testes e afirma que:

*“Uso os testes, mas me sinto incomodada com essa prática, pois não acredito na eficácia dos mesmos, no entanto, **me vejo na obrigação de fazer pela imposição do Estado em ter um laudo para enquadrar as crianças e para elas terem a possibilidade de atendimento especializado**”.*

Encontramos também os profissionais que, em seu relato, mencionam uma postura na defesa de que, além desses instrumentos, existem outras formas de intervenção que podem ser utilizadas para a avaliação, como por exemplo, ir até a escola, acompanhar o trabalho dos professores, ouvir a família a respeito das dificuldades do aluno, desenvolver outras atividades com a criança, como estratégias que também trazem bons resultados. Essa ideia fica evidente no relato da profissional 9 quando menciona que:

*Eu vim para trabalhar com o trabalho de intervenção, nós iríamos avaliar e também fazer uma intervenção junto às escolas, só que a gente acaba meio que sendo engolida pela demanda; a demanda vai atropelando a gente; mas a ideia foi que eu entrasse na avaliação como parte de uma equipe, mas com enfoque pedagógico e não ficasse focada só no teste e fosse feito um trabalho com os professores, porque a equipe da avaliação psicoeducacional estava a professora, a psicóloga trabalhando em equipe no fechamento dos casos. **A nossa avaliação a gente foge daquele padrão de Piaget que todo mundo faz..., existe mais que um predomínio de Piaget nas avaliações e nós tentamos encontrar alguns instrumentos que estivessem focados numa perspectiva sócio-histórica, tentar entender a questão da mediação na avaliação, porque o teste é o teste, mas a avaliação deveria focar na análise qualitativa do testes, sem deixar o peso ficar na medida e nós tentamos montar esses testes junto com as meninas; nos dispusemos e montamos alguns pra ajudar a gente nessa avaliação. Eu faço a aplicação dos testes, eu não uso WISC em todos os casos, eu uso matrizes progressivas, o***

Bender e uso um teste informal para a formação de conceitos baseados na formação de conceitos de Vigotski, a questão da categorização, eu estruturei um teste informal, onde me permite ver o tipo de raciocínio que a criança tem, em relação aos conceitos, a elaboração de conceitos e a partir disso é o fechamento do caso (Psic. 9).

Nesta mesma direção, encontramos a profissional 1 que relata:

Não é para todas as dificuldades que necessitamos fazer uma avaliação, talvez utilizar os testes formais, mas para algumas, ai, bem específicas né..., elas já foram, já trabalharam com o aluno, sugeriram atividades para a professora regente; às vezes várias estratégias foram utilizadas, mesmo assim permanece a dificuldade, é realmente uma dificuldade maior que esse aluno apresenta, então, ai é o caso mesmo de uma avaliação, então fazemos a avaliação; e dessa forma ficou bastante criterioso mesmo, assim, né..., que vai pra avaliação..., que aluno vai pra avaliação..., porque elas estão em contato toda semana naquela escola, estão acompanhando o desenvolvimento desse aluno na escola, então com esse trabalho junto com elas a gente tem condições de fazer uma avaliação com bastante critério mesmo né..., está sendo uma experiência muito positiva (Psic. 1).

Uma das psicólogas compreende que o teste avalia apenas um momento do desenvolvimento cognitivo do aluno, declarando que:

Às vezes que eu utilizei foi por conta de alguma necessidade que foi verificada no processo; “o teste só formaliza o que eu já sabia”; nunca avaliei uma criança que eu sabia durante o processo, que ela não tinha déficit nenhum, deficiência nenhuma que o teste deu que ela tinha...; eu acredito que é o último recurso e quando utilizado, ele é muito mais diagnóstico do que para fechar um resultado, um encaminhamento. Então, eu utilizo somente durante o processo de avaliação que se pensou que por algum motivo ele pode ajudar, mas nunca p/ dar um resultado. O teste vai avaliar o que está pronto, o que já está formado e isso pode ser feito de diversas formas que não o teste (Psic. 8).

No caso da utilização de testes, seis psicólogos mencionaram o WISC, cinco o RAVEN, três citam o COLUMBIA, três citam o BENDER.

Alguns testes¹⁰³ foram citados somente uma vez pelos profissionais: Escalas de Maturidade, Testes de Personalidade, TDE, CONFIAS, conforme observamos no relato da profissional 2:

A avaliadora discute o caso com as assessoras e se houver necessidade aplica outros instrumentos como, por exemplo, o TDE (Teste de Desempenho Escolar), o CONFIAS (Teste de Consciência Fonológica), leitura e escrita de Palavras e Pseudopalavras, Teste RAVLT(para verificar a memória de curto e longo prazo e estratégias). Se houver necessidade a psicóloga aplica um teste para verificar a capacidade intelectual (WISC III, RAVEN ou COLUMBIA) ou a Escala de Desenvolvimento PORTAGE (Psic. 2).

Diante do exposto e conforme suscitamos a discussão na fase de repostas dos questionários, consideramos juntamente com Souza (2007) que o uso dos testes na história da psicologia marcou com uma forte tendência o seu uso pelo caráter clínico, com propostas de

¹⁰³ Os testes psicológicos encontrados nas entrevistas incluem: **WISC-III** - escala de inteligência de wechsler para crianças; **TESTE RAVLT**: rey auditory verbal learning test (ravlt) ou teste de aprendizagem auditivo verbal de Rey; **TDE**: teste de desempenho escolar; **CONFIAS** (teste de consciência fonológica), **RAVEN**: matrizes progressivas de raven ou teste de inteligência; **COLUMBIA** maturity mental scale (cmms) ou escala de maturidade mental Columbia; **PORTAGE**: inventário portage operacionalizado.

intervenção baseadas em psicodiagnóstico, práticas de psicoterapia, aplicação de técnicas, exames psicológicos. Assim, identificamos forte influência desse modelo de atendimento individual na atuação do profissional. Portanto, Souza (2007) menciona que as críticas na área da Psicologia Escolar permeiam exatamente os aspectos de uma atuação pautada na visão psicométrica com as contribuições de laudos psicológicos; as explicações ao fracasso baseadas na teoria da carência cultural e no modelo clínico de atuação no atendimento à queixa escolar.

A autora enfatiza as práticas de diagnóstico a alunos pobres, com laudos que normalmente não têm o mínimo de bom senso, com linguagem do senso comum que produz estigmas, justifica a exclusão e reduz tudo a defeitos do aparelho psíquico da criança. Neste sentido, encontramos as defesas de Patto (1997) ao mencionar que laudo de exames psicológicos por inúmeras vezes se pautou em conclusões de testes de avaliação de inteligência, de personalidade e de habilidades especiais. Sobre esses questionamentos que envolvem a utilização de testes, a referida autora sinaliza para a ocorrência de utilização de teste de inteligência que foram construídos nos Estados Unidos da América para testar recrutas durante a Primeira Guerra Mundial, e que são utilizados como instrumentos para conceder a emissão de laudos, o que para nós demonstra a incoerência na utilização dos mesmos.

Neste sentido, a autora sinaliza para a discussão que se reacendeu sobre a complexa utilização dos testes, visto que é um assunto difícil e os motivos podem ser vários, como a má formação dos profissionais; por ser o teste um instrumento privativo dos psicólogos e provocar certo medo na não utilização e se perder os pontos de referencia; por motivo da crítica partir de uma linha teórica pouco conhecida entre os profissionais; a postura passiva do corpo docente na graduação.

Para Patto (1997), as críticas referentes aos testes são de níveis de profundidade diferentes e podem se direcionar tanto ao conteúdo, às definições, aos critérios de estatística, quanto à própria situação da aplicação. No entanto, essas questões até poderiam ser resolvidas, mas para a autora, o mais importante de todo o problema é a concepção de ciência que engendra todo o processo de avaliação. Desta forma, Patto (1997, p. 48) afirma que a lógica da avaliação transforma os testes em *artimanha*¹⁰⁴ do poder. Dessa forma, o instrumento prepara uma *armadilha* para a criança, que acaba *vítima* de um resultado que é

¹⁰⁴ Grifos da autora.

produzido pelo próprio instrumento. Essa condição se acentua ainda mais se a criança for pobre e portadora de uma história de fracasso escolar, mesmo que produzida pela escola.

Ao direcionar nossas análises para uma perspectiva Vigotskiana¹⁰⁵, fica claro que a Psicometria não dá conta de analisar a complexidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que o trabalho do psicólogo deve se centrar na análise do que está na zona de desenvolvimento próximo do aluno e não o que está no nível de desenvolvimento real. Interessa saber como os alunos utilizam os recursos mediadores disponibilizados no ambiente para resolver os problemas propostos.

Assim, o psicólogo, deve compreender como acontece a reestruturação de todas as funções naturais, primárias, orgânicas de uma determinada criança em um determinado nível de educação. “O método instrumental procura oferecer uma interpretação acerca de como a criança realiza em seu processo educacional o que a humanidade realizou no transcurso da longa história do trabalho” (Vigotski, 1996, p. 99). O profissional, por fim, deve fazer uma avaliação que considere todos os aspectos que podem estar interferindo na apropriação do conhecimento pelo aluno: as condições histórico-sociais, fatores intraescolares e a dinâmica de funcionamento psicológico do aluno.

As autoras Facci, Eidt, Tuleski (2006) coadunam com a defesa de que historicamente os testes padronizados serviram como instrumento de medição de aprendizagem visando estabelecer igualdade entre as pessoas, ideologia pregada pelo capitalismo, que embora pregue a igualdade é promotora e se mantém pela legitimação da exclusão social.

Esses instrumentos marcaram a tendência de explicar a inteligência e a aprendizagem humana pelo fator hereditário e, segundo as referidas autoras, contrapuseram-se à formulação de que as funções mentais são formadas no processo de desenvolvimento histórico-social, por meio da apropriação da cultura.

Embora tenha sido uma perspectiva forte e de repercussão, atualmente outras perspectivas e percepções bem mais avançadas e menos preconceituosas se apresentam, pois, ao longo dos 46 anos de regulamentação, a Psicologia tem construído um referencial teórico/profissional que se fortalece a cada ano.

Consideramos que com essa visão mais crítica e contextualizada, a avaliação apresenta-se como o início de uma intervenção que deve contribuir para o processo de humanização. Esses fatos podem ser observados nas declarações dos profissionais que

¹⁰⁵ Não vamos mencionar novamente os pressupostos teóricos que norteiam nosso estudo, portanto estamos considerando que devem ser levados em conta e dirigir todas as nossas análises.

sinalizam uma nova postura ao avaliar, o que indica esse momento de transição em que os profissionais estão na busca de outros recursos para avaliar, que não apenas os testes formais.

Um aspecto a considerar é que, se partirmos do pressuposto que alguns psicólogos afirmam embasar o trabalho na Psicologia Histórico-Cultural, isso não aparece na hora de avaliar. Tal fato só ocorreu em uma das entrevistas, pois acreditamos que direcionando um processo de avaliação pautado neste referencial, o profissional deve levar em conta os conceitos desenvolvidos por Vigotski, ao mínimo que seja sobre a medição e como se dá o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da zona de desenvolvimento próximo. No relato da profissional 8 encontramos esses sinais, pois declara que: *“O teste vai avaliar o que está pronto, o que já está formado e isso pode ser feito de diversas formas que não o teste”* (Psic. 8), dando a entender que é preciso mediar os conhecimentos para que o aluno se aproprie destes e não fique apenas com os conhecimentos que já estão na zona de desenvolvimento real. Assim, a premissa se direciona para a necessidade de desenvolver aquilo que sozinha a criança não consegue e precisa da mediação de outra pessoa que saiba além dela.

Coadunando com as afirmações da referida profissional, encontramos na literatura a menção de Facci (1998, p. 72) ao se referir sobre a utilização do WISC, por exemplo, que em sua atribuição, avalia somente aquilo que já está formado na criança, ou seja, somente as funções psicológicas que já foram desenvolvidas.

Ao questionar os entrevistados de **COMO É FEITA A DEVOLUTIVA, SE PARA A ESCOLA OU PARA OS PAIS**, dentre os nove profissionais entrevistados, ‘todos declararam’ desenvolver um trabalho de devolutiva envolvendo a família e a escola concomitantemente. As profissionais 7 e 8 também declararam:

*A gente começou a fazer a devolutiva de uma forma a não fazer somente para o aluno, **mas marcamos uma devolutiva geral** pra conceitos básicos que estão nessas avaliações, pra critérios básicos, para dificuldade de aluno na forma da metodologia, na forma didática, questões que pudessem estar influenciando o aluno, então a gente começou debater nesse sentido com os professores e foi muito bom; **então é feita para os pais e para a escola; às vezes fazemos por grupo de pais** (Psic. 7).*

*A gente procura **envolver os pais e a escola**, a devolutiva vai acontecendo durante o processo, então quando a gente vai devolver o resultado, não é novidade nenhuma, porque ele ajuda a fazer esse resultado; os pais se precisar chamar 2 ou 3 vezes a gente chama, conversa p/ ele sentir que ele participa desse processo e que a gente precisa estar trabalhando juntos e a escola precisa desse suporte, desse apoio (Psic. 8).*

Um profissional mencionou que faz a devolutiva para a escola e esta entra em contato com a família para apresentar os resultados da avaliação. Outro profissional utiliza

uma metodologia diferente para realizar a devolução dos dados observados no processo de avaliação: realiza um trabalho com o grupo de pais e equipe da escola.

Somente dois profissionais mencionaram quem fazem a devolutiva para os alunos. Os outros não se manifestaram a esse respeito.

É possível observar que os profissionais estão envolvidos e imbuídos num trabalho conjunto entre escola e família.

O tipo de questionamento possivelmente observado entre os profissionais que estão em uma posição de conflito, quanto ao que se tem como práticas cotidianas no contexto escolar, envolve também os questionamentos que encontramos em Machado (2003) como: intervenção a serviço do quê? E de quem? Essas questões nos levam a refletir sobre essas práticas constituídas coletivamente. Entretanto, não podemos deixar de considerar as expectativas classificatórias e comparações individuais promovidas no contexto escolar e a intensificação destas quando o psicólogo adentra nesse território.

Machado (1997) sinaliza que algumas práticas atribuem o fracasso à criança e não consideram sua rede de relações, restringindo sua atuação apenas a perguntar: “o que a criança tem; qual seu problema”, desta forma as crianças são tidas como “incapazes, com dificuldades específicas de aprendizagem e problemas emocionais” (p. 78), nessas práticas, a autora inclui os mitos que também são usados para justificar o fracasso, sendo: “as ideias de falta”, “anormalidade”, “doença” e “carência”, embora tenham sido questionados por autores¹⁰⁶, ainda se fazem presentes na realidade do cotidiano escolar.

Segundo Souza (2007), alguns procedimentos vão na contramão dessas análises, a saber: triagem de orientação aos pais, encontros com as crianças ou adolescentes, interlocução com a escola, entrevistas de fechamento e acompanhamento. Nesta mesma direção e em consonância com a autora, encontramos Angelucci (2007) ao sugerir que na atuação do psicólogo pode-se incluir o conhecimento das versões do aluno e da família sobre o que está acontecendo e propor para a escola que participe desse processo de reconstrução da história referente ao problema de escolarização dessa criança.

Tanamachi e Meira (2003), que partem de uma fundamentação na Psicologia Histórico-Cultural, também consideram necessário envolver a família no processo de avaliação, assim como apresentar à família os resultados deste processo. Com uma atuação pautada nessa direção, Tanamachi e Meira (2003) afirmam que as perguntas são mudadas

¹⁰⁶ Autores como Patto (1990), Machado e Souza (1997), Machado (2003), Checchia e Souza (2003) entre outros são exemplos na literatura que questionam as formas como se dão as práticas no dia-a-dia em relação à queixa escolar, bem como os mecanismos que a produzem.

para que o foco não seja a pessoa em situação isolada, nem mesmo a família como a responsável ou culpada. Fato que consideramos fundamental para nossa análise é que o trabalho desenvolvido nesta direção pode ser considerado a expressão concreta do referencial anunciado, pois o foco se direciona para as diferentes relações das quais a criança participa, os elementos que estão presentes nessas relações e o trabalho do psicólogo que fica em condições de mediar, junto ao professor, a “construção do sentido pessoal e social do processo de ensinar e de aprender de todos os participantes” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 42).

Com relação ao **ENCAMINHAMENTO** somente uma profissional não respondeu claramente a questão e, por todas as suas declarações, consideramos que provavelmente esse procedimento não faça parte da sua forma de atuar para a solução dos problemas. Os outros oito profissionais relataram ter em sua prática o encaminhamento das crianças identificadas com dificuldades para outros serviços oferecidos em outras secretarias, como, por exemplo, fonoaudiologia, psicologia, audiometria, neuropediatria, assistência social, psiquiatria infantil, otorrinolaringologia, oftalmologia. Os encaminhamentos pedagógicos mencionados estão direcionados para a sala de recursos ou para a sala de recursos multifuncionais.

Chama-nos a atenção o fato de ser pouco mencionado um encaminhamento para um trabalho pedagógico. Será que a metodologia utilizada na escola está isenta de questionamento? Será que realmente está dando conta de atender os alunos com queixas escolares? Tais aspectos não foram abordados nas respostas dos profissionais.

Alguns relatos sobre como é **FEITO O ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS APÓS O ENCAMINHAMENTO**, seis profissionais, de alguma forma, continuam acompanhando o desempenho dos alunos por meio de contato com a escola. Alguns direcionam para a condição de que este é feito de forma esporádica, como observamos na descrição da profissional 3:

O acompanhamento então é muito mais da escola, às vezes a gente tem notícia através da escola, a equipe pedagógica, a gente procura periodicamente fazer reunião com os professores que atuam nos programas pra gente poder saber como está encaminhando, e quando possível, a gente vai pra ver o trabalho na escola (Psic. 3).

Nesta mesma direção, as declarações da psicóloga 7 também nos leva a pensar que o acompanhamento é feito de forma esporádica, pois afirma que:

“O trabalho após o encaminhamento é feito por outra secretaria, acompanho a criança dentro da escola, tenho contato quando vou na escola p/ saber como está, o que mudou na vida dela, mas o que acontece com o trabalho da assistente social não sei dizer” (Psic. 7).

Dois profissionais, no entanto, sinalizam para um acompanhamento desenvolvido de forma mais sistemática, evidenciada no relato da profissional 8 em que descreve:

“Tem que ser contínuo, muitas vezes durante esse processo; ver outras vias que não a medicamentosa” (Psic. 8).

O relato da profissional 9 também indica que:

A criança que vai para a sala de recurso é acompanhada pela professora da sala de recurso, pelo pessoal da secretaria que acompanha e faz o assessoramento desta sala; esse acompanhamento é de responsabilidade tanto da escola de origem quanto da sala de recurso, de ver se está acontecendo, se não está..., então, esse acompanhamento é feito pela pedagoga da secretaria (Psic. 9).

Consideramos de fundamental importância citar o relato da profissional 2, pois, mesmo que extenso, descreve como é feito o acompanhamento das crianças e suas considerações sobre as dificuldades enfrentadas, inclusive sua postura frente à avaliação psicoeducacional:

Então, depois a avaliadora levanta algumas hipóteses e estes dados são discutidos com as assessoras, aí é feito o levantamento dos instrumentos pedagógicos a serem utilizados. Então a avaliadora retorna à escola onde é feita a observação do aluno na sala de aula, no recreio e em outras atividades se for necessário, faz uma análise do caderno do aluno, onde é verificado o tipo de letra que utiliza, o traçado da mesma, as atividades, se estas estão completas ou não, como utiliza o espaço da folha, se obedece às margens, se pula linha ou folha, o estado de conservação do caderno. É feita então uma entrevista com a professora, esta informa o nível de escrita do aluno, o raciocínio, a compreensão, o comportamento em sala de aula e o seu relacionamento, e também as suas dificuldades apresentadas quanto à aprendizagem. A questão de orientação pra professor, que na verdade o que a gente tem visto na questão da metodologia, então de 10 crianças que a gente avalia, digamos assim, duas a dificuldades está na criança, as outras 8 está na metodologia que a escola que o professor está utilizando. Então, essas devoluções são as mais difíceis de fazer, porque quando você faz uma avaliação psicoeducacional, você faz anamnese, uma análise do caderno da criança, aí você vê o tipo de atividade que estão sendo dadas, você faz uma observação na sala de aula para ver quais os recursos que o professor utiliza: tem cartazes? É aquele professor que escreve tudo no quadro? Que a criança fica o tempo inteiro copiando? Que tipo de atividade que é dada? No nível da série, será que tem que ser? Mas aquela criança está muito aquém, então tem uma atividade diferente pra aquela criança? (Psic. 2).

É importante retomarmos, neste ponto, que o psicólogo, muitas vezes, tem um trabalho mais sistematizado no processo de avaliação, como se a sua responsabilidade estivesse mais atrelada ao diagnóstico. Nem sempre os profissionais conseguem acompanhar os alunos e a escola, para ver se as sugestões realizadas realmente estão sendo efetivadas ou se os alunos estão se beneficiando dos atendimentos propostos no processo de avaliação.

Sobre as respostas quanto ao **PONTO DE VISTA, POR QUE OS ALUNOS NÃO APRENDEM**, foi maciça a resposta de que ‘são vários fatores que estão influenciando a dificuldade de aprendizagem do aluno’.

Neste sentido, encontramos nos relatos, aspectos quanto a fatores individuais internos até aqueles que consideramos externos ao aluno, os de ordem pedagógica e tantos

outros que configuram intraescolares, assim como foram mencionados, em quatro entrevistas, os fatores sociais.

Quatro psicólogos relatam fatores extraescolares, considerando que algum problema ocorre no desenvolvimento individual do aluno (deficiências, déficits cognitivos, psicomotores, neurológicos, emocionais etc.) ou referente à forma que a família está estruturada. Os profissionais, neste último aspecto, apresentaram os seguintes elementos para justificar o não aprendizado dos alunos: a forma como as crianças estão sendo educadas em sua família, a educação dos pais, os modelos que essas crianças se espelham em ser alguém; crianças que têm uma configuração familiar muito precária; crianças que estão em situação de risco tendo pais traficantes, parentes traficantes, mães prostitutas; crianças que não têm um mínimo de incentivo para os estudos, algumas não querem estudar, não se sentem acolhidas. No entanto, não mencionaram somente estes fatores.

Os fatores intraescolares, tais como: relação professor-aluno, metodologias inadequadas, currículos e programas que são atravessados pela própria falta de investimento na educação, a forma como o ensino está organizado também se fizeram presentes em sete entrevistas. Os profissionais, de alguma forma, sinalizam para as dificuldades que os professores encontram no processo ensino-aprendizagem. Vejamos alguns relatos que ilustram essa situação:

A Profissional 4 afirma que:

[...] como prática pedagógica também, as práticas dos professores tem causado muita dificuldade com a criança; professores despreparados que a gente falou, muito focado no aluno, mas não é, porque quando na avaliação formal a gente percebe que está no aluno, mas quando a gente vai no contexto, muito não veem; desses 18 alunos que a escola queria, a maioria não vê e eram outros, isso quando a gente fala da adequação da prática é essa: a prática do professor, a dificuldade do professor; ai o trabalho é feito com o professor (Psic. 4).

Na mesma direção, encontramos o relato da psicóloga 8 que explica a dificuldade de aprendizagem das crianças pela: *“relação professor-aluno, metodologias inadequadas, currículos e programas que são atravessados pela própria falta de investimento na educação, são, sem dúvidas, os que mais tem colaborado para a produção do fracasso que é quase sempre apontado pela escola como sendo exclusivamente dessas crianças”*.

A descrição do problema para a profissional 3 envolve:

[...] às vezes professor ou que não dominam conteúdo, ou não dominam estratégias adequadas para atender; a gente tem salas muito numerosas, tem situações que daí falta um pouco mais da estrutura da escola; [...] fazer um trabalho de qualidade mesmo, que o aluno realmente aprenda né..., tentar outras estratégias, respeitar estilos de aprendizagem, então às vezes tem um discurso sobre isso, mas assim, na prática não acontece, por isso falo pra você

que tem situações que são do próprio aluno, as dificuldades, necessidades, mas tem coisas que são da estrutura da escola e da sociedade de uma forma geral (Psic. 3).

A profissional 2 é categórica ao afirmar que:

Quanto a essa questão, pela minha experiência, posso afirmar que a maioria deles não são ensinados de maneira adequada pelo professor, que trabalha como se todos aprendessem da mesma forma. Não levam em conta que alguns alunos têm um processamento mais lento, por isso precisam de mais explicações, de atendimento mais individualizado, outros necessitam de mais estímulos visuais do que só auditivos, outros são sinestésicos, outros necessitam de estar sentados mais próximos do quadro, pois são desatentos, o ruído na sala também atrapalha a concentração (Psic. 2).

Fator relacionado à forma como a sociedade está organizada, considerando a estrutura de classes, também foi elencado por três profissionais, configurando-se nos seguintes aspectos: a forma como o conhecimento está sendo valorizado nessa sociedade; a forma como o professor está sendo valorizado e informado; falta de acesso de todos os alunos aos conhecimentos; a escola que não está conseguindo cumprir com a sua função social de ensinar. Realmente não é possível afirmar que seja apenas um fator preponderante para os problemas de aprendizagem.

Diante dos relatos, ainda encontramos a defesa da profissional 1 que coloca sua forma de avaliar a situação e os aspectos que sugere como forma de mudança para a solução do problema:

[...] mas assim, de um modo geral, eu acredito que tem muito a ver com apostar nesse aluno, acreditar no potencial dele, estratégias de como vai se ensinar, porque até sendo coerente com o que estamos estudando, com o que estamos buscando conhecer, no meu caso particular, que estamos conhecendo enquanto teoria, enquanto embasamento para nossa prática. O aluno não aprende se não tiver alguém que ensina, então assim, esta maneira de ensinar..., e aí eu acredito que passa pela questão humana mesmo, de relações, a maneira de tratar, a maneira de acreditar, essa é uma criança. Nós trabalhamos em uma escola pública, então essa é uma criança de outra classe social, mas o quanto que se acredita que essa criança também pode aprender né..., e até assim, junto com isso, na verdade acho que caminha junto, não é nem separado assim..., então se eu acredito, se eu aposto nessa criança, eu lido até de um jeito diferente, então eu vou buscar estratégia, metodologia, vou buscar uma maneira de passar o conhecimento, de oferecer o que é de melhor porque ela é de uma classe social diferente, mas ela tem direito a esse melhor, ela merece esse melhor". Não é porque ela vive numa condição socioeconômica mais complicada, ou se a gente disser de uma forma bem popular, porque ela é pobre, assim..., que ela precisa ficar com qualquer coisa, ela pode sim e é um compromisso ético que ela receba o que há de melhor, que ela possa receber o que há de melhor mesmo na educação, o conhecimento formal, o que o ser humano, nós em conjunto, conseguimos acumular o que de melhor dentro dessa história de conhecimento e arte (Psic. 1).

Diante desses relatos, consideramos fundamental resgatar alguns aspectos preponderantes para que ocorra um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

Conforme já discutimos no capítulo III, partindo de pressupostos marxistas, Saviani (2003) defende que é o professor que tem a função de transmitir os conhecimentos já

produzidos pela sociedade ao aluno, bem como socializar esses conhecimentos científicos entre eles. Facci (2007) relata que em sua experiência se depara com professores que têm a clareza dessa função e estão realmente preocupados com a aprendizagem de seus alunos, assim como outros que não têm bem ao certo a clareza de sua função.

Na mesma direção, encontramos Eidt e Tuleski (2007) enfatizando que a Psicologia Histórico-Cultural defende como função da escola a transmissão-assimilação do conhecimento clássico acumulado pela humanidade através dos tempos, tendo especial destaque o ensino dos conceitos científicos.

Sob a perspectiva Vigotskiana, o caráter valorativo da escola e a valorização do professor são evidentes. A escola tem a função de socializar os conteúdos já elaborados pela sociedade, levando os alunos a se apropriarem de elementos que contribuam para sua formação humanizadora.

Sinalizamos para a coerência nos relatos dos profissionais, quando vão ao encontro dessas defesas. Assim, para Facci (2007), “[...] a educação tem que partir sempre do saber objetivo, produzido historicamente, transformando-o em conteúdos curriculares” (p. 146). Quando se trata, portanto, de uma visão marxista, é necessário levar em conta esse esvaziamento do conteúdo que permeia a sociedade e a prática pedagógica. O profissional de psicologia, portanto, ao analisar a queixa escolar tem que ter clareza destas questões.

Nesta direção educacional e pedagógica, Facci (2009) defende a valorização do trabalho docente, assim como a criação de novas possibilidades e parcerias com os professores no sentido de repartir as angústias que assolam o trabalho pedagógico. Para tanto é necessário levar em conta os fatos produzidos pelos homens de uma determinada sociedade. Assim, considerando que estamos inseridos numa sociedade dividida em classes sociais, concordamos com Facci (2009) quando pontua que as condições atuais em que se encontra o professor ao desenvolver seu trabalho promovem a sua própria exclusão da escola, eximindo-o de desempenhar a sua função social que é ensinar.

Nesta direção, concordamos com Facci (2009) quando deixa clara a sua posição em não compactuar com as ideias que culpabilizam o professor pelo insucesso dos alunos. No entanto, defende que o professor precisa ter clareza da importância do seu trabalho e compreender os aspectos que envolvem o fracasso escolar, estabelecendo a relação deste com o fracasso da sociedade capitalista. A autora avalia que se esta sociedade não consegue dar conta de suprir as necessidades básicas da população, de alimento, de moradia, de saúde, também não dá conta de socializar o bem mais precioso produzido pela humanidade que é o conhecimento científico.

A autora enfatiza a função que a psicologia tem junto a essa humanização na escola, utilizando os espaços de formação e atuação docente na direção a cumprir essa função, tratando de temas nessa formação como: o fracasso escolar, as queixas escolares, a periodização do desenvolvimento humano, indisciplina, violência, afetividade, aprendizagem etc. Humanização, nesse sentido, relacionada à apropriação dos conhecimentos produzidos pela Psicologia e áreas afins para compreender os fenômenos escolares e o desenvolvimento do psiquismo.

Considerando que as relações de produção permeiam as relações sociais, assim como a divisão do trabalho, pressupostos norteadoras da teoria vigotskiana, Facci (2009) menciona a importância de compreendermos “[...] que tipo de homem a sociedade capitalista está formando e que tipo de homem a escola quer formar” (p. 125), nesta empreitada a autora afirma que é preciso auxiliar os alunos a se apropriarem do conhecimento científico independentemente da classe social em que estão inseridos. Assim, ao se apropriar desse conhecimento, os alunos terão condições de desvelar a realidade em que vivem, podendo, a partir disso, buscar coletivamente as transformações da sociedade.

Segundo Saviani (2008, p. 230), a marca da ideologia liberal é mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados, resultando “[...] a opacidade nas relações sociais”. Nesse sentido, é necessário que os professores compreendam que o que se afirma na aparência (nos documentos oficiais, por exemplo) nem sempre é a essência, o que está por trás disso ideologicamente.

Correlacionando essa defesa do autor com o relato de uma profissional, verificamos que muitas vezes os profissionais não se atentam para esse ideário neoliberal, levando em conta para sua atuação todas as diretrizes impostas pelo Estado, conforme podemos observar:

Nós temos que seguir as diretrizes; tudo o que rege a educação, o referencial, tudo isso que a gente falou sobre as modalidades de ensino, classe especial, sala de recursos; tudo é baseado na LDB, nos parâmetros curriculares, isso é muito base pra nós; agora, enquanto psicóloga o Vigotski, o Piaget, tudo isso influencia na gente, tudo o que está relacionado ao desenvolvimento infantil pra gente analisar a criança, o que espera dela, o que ela está mostrando (Psic. 4).

A pergunta, segundo Facci (2009), para dirigir a ação educativa deveria ser: “que tipo de sociedade não quero formar”, para tanto a reflexão se direcionaria para: uma escola pautada com vistas à coletividade deveria possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos já produzidos pelo homem a ponto de levar o aluno a se conscientizar dos limites impostos pela sociedade.

Concordamos com a autora ao defender que para o modelo social vigente esta proposta de escola não faz sentido, ou seja, não há interesse que esse tipo de escola exista. Para o sistema capitalista, o tipo de escola que faz sentido é aquela que “[...] reproduz as relações do capital, as relações de desigualdade, valorizando, de forma diferenciada, o trabalho intelectual e o trabalho manual” (p. 126).

Nesse sentido, quanto à preparação do aluno na escola para atender à divisão de classes, Vigotski (1930, p. 4), afirma que esta divisão contribui para desenvolver capacidades de acordo com o lugar que está ocupando e completa que “a produção intelectual é determinada pela forma de produção material”. Visto dessa forma, compreendemos que as defesas de Vigotski direcionam para a coletivização, a unificação do trabalho intelectual e físico e a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual considerando que estes são aspectos fundamentais rumo à transformação do homem.

Apoiando-nos nestas ideias de Vigotski, vemos o quanto é importante pensar em uma escola que prepare todos os indivíduos da mesma forma, não para manter uma classe vinculada à intelectualidade e outra preparada para desenvolver os trabalhos braçais. Consideramos que estes são os desafios que uma visão marxista propõe.

Com relação às **CAUSAS DA INDISCIPLINA**, encontramos nos relatos dos profissionais entrevistados uma variedade imensa de opções que mencionam supor ser a causa da indisciplina, assunto tão debatido e discutido no contexto escolar.

Os fatores mais elencados foram os intraescolares, sendo apresentadas por cinco profissionais e a educação familiar, também citada cinco vezes. As causas relatadas nos fatores intraescolares foram as seguintes: falta de manejo do professor, conteúdo escolar descontextualizado da vida do aluno, as relações no interior da escola, indisciplina do professor, professores estressados em função da atividade desempenhada, falta de organização na escola, metodologia inadequada, aulas desinteressantes. Os fatores relacionados à família foram assim caracterizados: dificuldades da família em colocar limites, a forma de educação dos pais, crianças que vivem em situação de risco por agressão dos pais, atribuição da educação dos filhos à escola.

Quando mencionam os fatores sociais, três psicólogos assim apresentaram os elementos relacionados a este aspecto: desvalorização da escola, sociedade indisciplina, forma de organização da sociedade.

Tanto em relação às causas dos problemas de aprendizagem, quando às causas da indisciplina, vemos que o grupo de psicólogos apresenta transição entre postura crítica e não

crítica, pois não ficam somente em análises individuais, colocando no aluno ou na família a responsabilidade por tais fenômenos.

3.2.3. EIXO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Quanto à **FORMAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA O TRABALHO** encontramos em todos os relatos dos profissionais a menção da realização de estágio em Psicologia Escolar e Educacional na Graduação, apesar de terem sua formação em instituições de ensino superior com características específicas, sendo seis com sua formação em Universidade Pública, dois em Universidade Federal e um profissional em instituição particular.

Diante desses dados, remetemos sobre a importância do estágio em psicologia escolar e educacional, visto que na fase dos questionários encontramos 385 psicólogos no Paraná trabalhando na educação. Neste sentido, entendemos que o estágio em psicologia escolar pode contribuir para uma compreensão mais aguçada desse contexto. No entanto, a prática do estágio supervisionado na graduação não garante que o profissional tenha uma formação crítica, porém consideramos que este teve a oportunidade de se defrontar com o universo escolar, o que pode auxiliar para uma concepção com elementos de crítica, os quais estão demonstrando em seus relatos.

Analisando as entrevistas, identificamos o relato da profissional com formação em instituição particular, mais voltada para a defesa da prática clínica, embora tenha sinalizado, em outros momentos, formas interessantes de condução em suas estratégias no contexto escolar. No sentido de exemplificar nossa afirmativa, consideramos importante citar o relato:

[...] fiz psicopedagogia e curso obrigatório pelo núcleo para formar a dupla do município, foi uma capacitação que o Estado dava, 120 horas teóricas em Curitiba; [...] na época da minha formação a gente se formava em tudo: escolar, organizacional e clínica. Não era como agora que você faz a opção. A clínica é a base; psicólogo é avaliação; qualquer área que você for, você precisa conhecer a sua clientela e começa por aí (Psic.4).

Conforme mencionamos no capítulo II, com destaque nos psicólogos que atuam em uma visão crítica, ao levantar elementos sobre a história da constituição da Psicologia enquanto ciência, Maluf (1994) analisa que “[...] até na década de 1970, a Psicologia Educacional desequilibrou-se na busca dos dados da natureza. Acreditou excessivamente nos determinismos hereditários e no caráter decisório das cargas genéticas” (p. 160). Assim, a autora sinaliza para uma postura preditiva com a utilização indiscriminada dos testes, postura essa que gerou a compreensão de que os testes são os únicos meios de constatação.

Essa característica de atuação curativa faz parte da história da psicologia, buscando em sua prática resolver os problemas escolares lançando mão de testes de inteligência, de prontidão e encaminhando os alunos para tratamento. A referida autora faz esse resgate e afirma que os pressupostos básicos que guiam a atuação do profissional “[...] têm implicações em sua visão de mundo, no papel que desempenha, em sua prática” (p. 162). Concordamos com a autora quando defende que a sua proposta de atuação está ligada à postura que leva em conta os contextos mais amplos, integrando a postura científica e atividade prática.

De acordo com Maluf (1994, p. 188), para que o profissional desenvolva sua atuação baseado nesses pressupostos, é necessário que sua formação o habilite a atuar nesta sociedade em transformação. Para a autora, faz-se necessária também a ampliação de seus enfoques de análise, direcionando sua perspectiva para as inovações em uma educação de qualidade para todos, na busca de soluções, inclusive institucionais que normalmente exigem um amplo leque de cooperação dos atores envolvidos.

É neste sentido que levamos a fundo a reflexão sobre as declarações da profissional 4 quando relata que “*A clínica é a base; psicólogo é avaliação; qualquer área que você for, você precisa conhecer a sua clientela e começa por aí*”, pois levando em conta as questões que envolvem a formação e a instituição de sua formação, questionamos que tipo de formação esta profissional recebeu? Qual a concepção de mundo e de homem que direcionam sua prática?

Quanto aos profissionais que são a maioria com formação pública, encontramos e menção da profissional 8 ao declarar que:

“Sempre me identifiquei com a Psicologia Histórico-Cultural, sempre busquei nela fundamentar a minha prática; tive disciplinas na graduação; me identifiquei por conta da concepção de homem, de mundo, de aprendizagem” (Psic. 8).

A profissional 7 também relata que:

Fiz estágio no 5º ano de escolar, até o 4º ano escolar não tinha importância; não conhecia muito bem, não sabia o que o psicólogo poderia fazer dentro de uma instituição de ensino e também nem me interessava em saber...; mas a formação do 5º ano foi muito boa, a área social sempre me chamou atenção; comecei a gostar e me interessar, buscar autores; minha formação sempre foi p/ área social (Psic. 7).

Conforme mencionamos na introdução deste trabalho, nossa preocupação inicial em pesquisar sobre a atuação do psicólogo no contexto escolar se deu pelo fato de que em variadas vezes as oportunidades de desenvolver trabalhos na educação são comumente deixadas de lado pelos alunos de psicologia, pois preferem desenvolver atividades ligadas ao atendimento clínico e quando essas oportunidades são aceitas, observamos as dificuldades em

identificar qual é o trabalho a ser desenvolvido. Observamos ainda, que alguns alunos vêm com concepções, muitas vezes, frágeis em relação ao trabalho do psicólogo na escola e sinalizam acreditar que a atuação na escola é semelhante ao desenvolvimento do trabalho na clínica.

Nesta direção reflexiva, encontramos Checchia e Souza (2003) destacando que em uma análise crítica, sustentada por uma reflexão teórica em Psicologia Escolar, “*o contexto é entendido de maneira diferente da concepção clínica*” (p. 119). Segundo as defesas das autoras, e estamos em pleno acordo, é o “*contexto histórico, social e institucional em que a escola é produzida que inclui a análise psicológica dos processos e relações institucionais escolares que produzem o fracasso ou o sucesso escolar*” (pp. 119-120). As autoras são contundentes em afirmar que *é a dimensão social e histórica que inclui a dimensão psicológica, e não o contrário* (Checchia e Souza, 2003, pp. 119-120) [grifos nossos].

Esse dado nos remete à característica histórica da formação dos psicólogos ao enfatizar a formação clínica, o que podemos observar como consequência, o índice baixo de psicólogos se envolvendo com o trabalho na área escolar, se compararmos os índices de formação ano a ano¹⁰⁷ e o número de profissionais que estão atuando na educação.

Maluf (1994) relata que nos resultados de sua pesquisa sobre a atuação profissional encontrou práticas diretamente ligadas à construção teórica e metodológica que cada profissional recebeu em sua formação e concluiu que: “Na atuação do psicólogo escolar predominam, quantitativamente, as práticas inspiradas num referencial teórico tradicional, não crítico” (Maluf, 1994, p. 194).

No entanto, a autora menciona sobre sua constatação de que mudanças vêm ocorrendo nas elaborações teóricas dos últimos dez anos, “[...] no sentido de uma psicologia educacional mais crítica, contextualizada e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa”, (p. 194). Concordamos com a autora e consideramos que já é possível perceber mudanças nas práticas dos psicólogos, conforme observamos em nossa pesquisa.

Segundo Maluf (1994), a grande diferença na atuação do psicólogo está no deslocamento que este promove para a escola e as condições de ensino, tirando o foco anteriormente dado à criança individualizada, como se esta fosse responsável e portadora de seus problemas. Para ter essa visão, os futuros psicólogos necessitariam de uma formação adequada, que promovesse o desenvolvimento da habilidade de reconhecer a interação entre

¹⁰⁷ Dados do CRP/08 em 2010 com 10.580 profissionais ativos regularmente inscritos no CRP/PR, e segundo a nossa pesquisa de 2008 a 2010, encontramos 385 profissionais atuando nas Secretarias de Educação do Estado do Paraná.

os dados da natureza e os dados da cultura, compreendendo que as diferenças de comportamento não se explicam só pelas diferenças individuais, mas também pelo meio social e sujeito.

Concordamos com Maluf (1994) quando afirma que para atuar nos meios educacionais é preciso compreender que os problemas individuais não podem ser tratados sem colocá-los no contexto social, bem como os avanços que a psicologia vem conquistando, ao longo de sua história, evidenciadas na diminuição dos atendimentos psicológicos, conforme mencionam os profissionais da pesquisa desenvolvida pela autora e recentemente por nós, indicando que novas práticas na atuação do psicólogo na educação estão se desenvolvendo.

Neste sentido, Maluf (2006, p. 140) menciona as práticas psicológicas que se modificam ao buscar as bases de conhecimento multidisciplinar, superando a perspectiva unidisciplinar que é “[...] insuficiente para dar conta dos fenômenos humanos complexos”; o fenômeno psicológico também passa a ser visto com outro olhar, considerando agora “sua natureza social, como fenômeno histórico-cultural, além de sua expressão individual” (Maluf, 2006, p. 140).

Dentre os **AUTORES CITADOS** nas entrevistas, pelos profissionais enquanto base para a prática desenvolvida na Psicologia Escolar e Educacional, estão: Patto, Vigotski, Saviani, Newton Duarte, Emilia Ferreiro, Luria, Leontiev, Marx, Facci, Barroco, Tuleski, Proença, Piaget, Freud, Mazota, Rosita Carvalho, José Bueno, Capovilla, Zorzi, César Coll, Rotta, Jurema Alcides Cunha, Vítor da Fonseca, Bleger.

Conforme analisadas as respostas aos questionários, na primeira fase da pesquisa, os autores que tiveram de 1 a 6 menções como referência que direcionam área de atuação, seja educação ou clínica, são: Vigotski, Piaget, Freud, Maria Helena de Souza Patto, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Leontiev, Luria, Saviani, Marilene Proença, Skinner, Içami Tiba, Winnicott, Facci, Newton Duarte e Vitor da Fonseca.

Assim é possível observar que existe uma coerência entre os relatos dos profissionais, pois a maioria dos autores foi citada nas duas fases da pesquisa. No entanto, ao comparar os dados entre autores citados nos questionários e autores citados nas entrevistas, observamos que os autores que não foram citados nos questionários são: Marx, Barroco, Tuleski, Mazota, Rosita Carvalho, José Bueno, Capovilla, Zorzi, César Coll, Rotta, Jurema Alcides Cunha. Nas entrevistas, os autores que não foram citados e já haviam aparecido nos questionários são: Paulo Freire, Skinner, Içami Tiba, Winnicott.

Dentre os entrevistados, observamos que a maioria – sete psicólogos – citam autores que têm uma concepção mais crítica, ligados a uma visão marxista. No entanto, consideramos

que as repostas dos profissionais 5 e 2 destoam um pouco desta direção ao mencionar, respectivamente, que suas leituras estão em torno: *“Estou lendo neuropsicologia e Psicomotricidade no momento” (Psic. 5); “Capovilla, Zorzi, César Coll, Rotta, Jurema Alcides Cunha, Vítor da Fonseca, e outros principalmente dentro da neuropsicologia, pois gosto muito dessa perspectiva” (Psic.2).*

Embora consideremos que exista coerência nos relatos dos profissionais, ainda acreditamos ser importante sinalizar para a gama de autores citados como base teórica na condução do trabalho e ainda a situação de que em alguns casos aparece a menção de autores que não estão fundamentados na mesma base filosófica.

Esses dados nos levam a pensar o quanto a profissão está permeada do ecletismo. Poderíamos considerar que esse fato se dá por diversas causas como, por exemplo, os motivos de busca em novas formas de atuar, ou por motivos relacionados aos problemas na formação do profissional. No entanto, não podemos afirmar a causa exata e por que isso acontece, mas pensamos que essa não é a forma mais recomendada para uma atuação eficaz, pois, conforme defende Facci (2009), os profissionais precisam ter clareza e valorizar a necessidade de um mergulho teórico, pois se apropriando dos conhecimentos já produzidos pelo homem, humanizando-se, poderá também humanizar seus alunos.

No entanto Facci (2004b) sinaliza para a dificuldade dos profissionais em não perceber o quanto contribuem para a manutenção da ideologia vigente. Alguns profissionais, segundo a autora, ficam à mercê das teorias que naturalizam os fenômenos humanos, pautando sua prática nesta concepção, inclusive quanto ao processo de ensino-aprendizagem, bem como nas questões que se referem ao sucesso ou insucesso escolar.

Quanto à **CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO**, quatro psicólogos destacam que a função da escola é ensinar, trabalhando com conteúdos formais, científicos, como podemos ver nos relatos:

A escola tem o saber sistematizado, mas eu acho que a educação tem a ver com a questão da pessoa aprender, internalizar toda essa questão cultural, a questão do saber científico; esse saber que ela vai se apropriando; acho que a educação escolar tem a função de trazer esse saber que vamos sistematizar... é a função da educação escolar; você só pode ter a consciência do que acontece, das determinações da tua realidade, à medida que você se apropria do conhecimento..., assim, pela leitura e pela escrita, por exemplo, é o que permite esse acesso, eu acho, só a educação faz as pessoas ter mais consciência da realidade, não tem outro jeito (Psic. 9).

Minha concepção é de que a educação é responsável por esse processo de humanização, que através da educação que a gente se constitui humano, e pode se desenvolver e pode sair de uma condição que nos aproxima dos animais..., mas acredito muito nessa educação enquanto possibilidade de formação, não formação de moldar, mas formação de transformar (Psic. 8).

Acredito que a educação se dá desde o momento que a gente entra no ensino, então, as formas a gente vai incorporando e se apropriando do mundo, é uma forma de educação informal ou formal, que atualmente as duas precisam ser revistas (Psic. 7).

Acho que a educação é construída de uma maneira mútua, não pode ser limitado em sala de aula, a gente tem que trabalhar um pouco mais, não só o pedagógico, acho que a gente vai construindo aos poucos e que a educação é particular de cada profissional; eu tento pensar de maneira mais ampla a educação, de que é a possibilidade do indivíduo se construir como homem, aprender muitas coisas que vai potencializar a vida dele, pra ver o sentido para vida dele, daí possibilitar que ele tenha os sinais para lidar no dia-a-dia e sobreviver nessa nossa sociedade, de como lidar com o outro, acho que é a relação com o outro também (Psic. 6).

Em outra linha de raciocínio temos psicólogos que veem a educação mais atrelada à vida, de forma ampla, não circunscrita a questões do ensino dos conteúdos curriculares, como por exemplo, encontramos o relato:

Educação não é apenas ter acesso aos conteúdos formais; educação é um trabalho conjunto de valores entre família, valores sociais, valores da escola, que vão fazer com que a criança pense e se torne um indivíduo participante na sociedade, então educação não é você saber ler e escrever e fazer contas, é você ter autonomia, ter independência, ter pensamento crítico para escolhas da vida (Psic. 5).

Diante desse olhar apresentado nestes dois relatos, suscitamos o questionamento: até que ponto esses profissionais não estão imbuídos de uma visão construtivista que valoriza mais o conhecimento espontâneo? A realidade que presenciamos está repleta de ações em que a escola não está ensinando a todos, e, além disso, estão secundarizando os conteúdos.

Ao analisar a concepção de educação relatada pelos profissionais, não poderíamos deixar de mencionar, pois consideramos imprescindível o resgate da defesa de Saviani (1992), quanto à função que a escola deve desempenhar:

A escola tem uma função específica, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (Saviani, 1992, p. 101).

Nesta questão, constatamos que um psicólogo, embora tenha respondido à questão, não deixou clara a sua concepção de educação e outro solicitou não responder à pergunta realizada. Alguns psicólogos, quando interrogados neste ponto, relataram achar esta uma pergunta muito difícil. Avaliamos que este é um aspecto bastante preocupante na Psicologia Escolar, pois se não tiverem claro a função da escola, como poderão encaminhar a prática pedagógica?

Quando questionados sobre “**QUAL A SUA CONCEPÇÃO ACERCA DO TRABALHO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA**”, três profissionais demonstram em seu relato trabalhar com a relação desenvolvimento e aprendizagem, delegando à psicologia a

compreensão e a instrumentalização da escola nesse aspecto. O destaque aqui seria pensar em uma atuação com vistas à consecução dos objetivos da escola: a socialização do conhecimento. Uma destas profissionais destaca a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao relatar que:

*As pessoas têm uma visão da psicologia só clínica, ou seja, o psicólogo é aquele que vai lá na sala de aula, pega o aluno, leva pra sua sala e lá ele vai transformar essa criança, é uma visão muito mágica da psicologia; a psicologia tem o conhecimento de mostrar que a aprendizagem não é só se apropriar de um monte de conteúdo, **mas é avançar também e mover mecanismos de funções psicológicas superiores de modo que essa aprendizagem não só ali no conteúdo, mas ter mais condições de ter um raciocínio mais elaborado** (Psic. 9).*

Neste sentido, quanto à prática pedagógica Vigotskiana, Facci (2007) menciona que é considerada uma ação planejada e consciente que influencia o desenvolvimento psicológico do aluno. Desta forma, segundo a autora, os cursos de formação de professores precisam contribuir de forma que reflitam sobre a sua prática e também provoquem suas funções psicológicas superiores.

Outro aspecto considerado fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam, defendidos por Facci (2009), é o aprendizado, assim, “[...] a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano” (p. 108). Desta forma, destaca-se a importância da clareza acerca da função da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos, pois é na escola, segundo Saviani (2003), que acontece o processo de humanização dos indivíduos, ou seja, é por meio da educação que os indivíduos se humanizam.

Vigotski (2000) é categórico ao afirmar que a aprendizagem das crianças começa muito antes de frequentarem efetivamente a escola. Conforme mencionado no capítulo III, o autor segue sua argumentação e defende que anterior a essa experiência escolar, tantas outras já aconteceram, as quais devem ser consideradas importantes, embora nitidamente diferentes do aprendizado escolar, pois este tem o foco na assimilação de fundamentos do conhecimento científico.

Com relação ao aprendizado escolar, Vigotski (2000) afirma que este produz algo de novo no desenvolvimento da criança: a zona de desenvolvimento proximal. É neste sentido que concordamos com o autor, pois somente se torna eficiente a aprendizagem que se adianta ao desenvolvimento. Sendo assim, os alunos devem ser auxiliados pela escola e professores a fim de expressarem e desenvolverem o que sozinhos não conseguiriam fazer por estar na zona de desenvolvimento próximo. Assim, coadunamos com a defesa de que é por meio dos conteúdos escolares que é possível desenvolver as funções psíquicas da criança que ainda não estão formadas.

Sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Eidt e Tuleski (2007) defendem que cabe ao professor a função de mediar o conhecimento que o aluno já domina e os conhecimentos trabalhados por ele, criando com este novo conhecimento novas estruturas mentais no desenvolvimento da criança.

Para que este profissional tenha condições adequadas para desenvolver sua função, Facci (2009) enfatiza a contribuição do psicólogo escolar na formação continuada dos professores, visto que o trabalho desse professor compreende provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de seus alunos em áreas concretas para aprendizagem, como escrita, leitura, gramática, ou seja, por meio da sua intervenção pedagógica. Ao trabalhar com a escrita, o professor está provocando o desenvolvimento de funções psicológicas superiores que ainda não estão amadurecidas, o que vem confirmar, para Facci (2009), a defesa Vigotskiana de que a aprendizagem anda à frente do desenvolvimento. Visto dessa forma, o professor precisa compreender que as disciplinas escolares não desenvolvem funções psicológicas isoladamente.

Outro aspecto que Facci (2009) destaca é que o compromisso social deveria ser mais detalhadamente discutido na formação, mas que em muitos casos não há contato do aluno com o mínimo de conteúdos que estabelecem a relação entre a educação e a psicologia, fazendo valer o modelo que valoriza a naturalização dos fenômenos humanos, que individualiza e patologiza o processo ensino-aprendizagem.

Diante do embasamento teórico defendido no capítulo III, é possível identificar que essa proposta vigotskiana de formação do homem é muito diferente da proposta que a sociedade capitalista defende, visivelmente enraizada na ideologia neoliberal. No entanto, consideramos que o psicólogo escolar precisa compreender esse aspecto, partindo do pressuposto de que é necessário desenvolver a coletividade, assim como uma escola que humanize o aluno e um trabalho docente que promova o desenvolvimento psicológico dos alunos, as condições histórico-sociais, certamente direcionarão essa forma de atuação. Neste sentido, Facci (2009) menciona que faz parte dessa atuação:

Analisar as contradições da sociedade capitalista, buscar a compreensão da totalidade dos fenômenos, entender a realidade em suas múltiplas conexões, partir de uma história do desenvolvimento do psiquismo, [...] são algumas ações que devem permear a atuação do psicólogo quando tem como norte a Psicologia Histórico-Cultural. Quando todas as condições objetivas e ideológicas trabalham com vistas a desenvolver um homem que atenda aos preceitos do capital, falar em coletividade significa ficar na contramão dessa proposição, o que pode provocar uma crise na Psicologia e na Educação (Facci, 2009, p. 127).

Em nossa pesquisa, identificamos três psicólogos que compreendem a atuação da Psicologia no sentido de contribuir para a superação da culpabilização do professor e aluno

em relação às dificuldades de aprendizagem. Um deles apresenta a ideia do trabalho em prol da superação do preconceito e estigmatização de alguns alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Destes, dois, ainda, veem o trabalho da psicologia como atrelado à melhoria das condições de ensino.

Conforme já discutiremos no capítulo II, que tratou de uma concepção crítica de psicologia, Patto (1994) faz uma crítica ao modelo e à postura da psicologia em traçar um perfil psicológico do “marginalizado”, propondo a salvação e dando condições necessárias para que este desenvolva suas capacidades e alcance o progresso social. Desta forma, a autora analisa que a psicologia está andando de mãos dadas com a dominação, ao lado de aparatos ideológicos e, mais ainda, “[...] legitimando a existência de uma sociedade de classes” (p. 124).

Salientamos que ficou claro no relato de um profissional, a demonstração e a sua identificação sobre a importância de superar essa postura que estigmatiza e rotula, conforme observamos:

Eu acredito que ele pode contribuir para um olhar diferenciado, quanto pode ser favorável p/ processo de estigmatização, rotulação, vai depender muito da nossa postura; eu acredito que o trabalho é cheio de possibilidade, mas a nossa postura é que vai dar o encaminhamento dessas possibilidades (Psic. 8).

Outra contribuição do psicólogo para a educação fica evidenciada no relato de uma profissional ao sinalizar para a importância do psicólogo compreender como se dá o processo de desenvolvimento e aprendizagem, deixando de lado os rótulos e justificativas para o fracasso:

Já dei algumas dicas quando te falei da questão da formação, da minha formação como professora, então eu sou inicialmente uma educadora e eu acho que o trabalho do psicólogo na escola tem que ter essa visão, a visão do educador. Então, tem que voltar muito pra essa coisa, embora não seja muito específico do pedagogo, mas eu digo do pedagógico também porque é da questão de como ensinar, como o aluno aprende não é..., então como que ele lida com isso porque assim as questões emocionais, as dificuldades vão aparecer mesmo, mas aí eu tenho que ter essa noção, o psicólogo precisa ter uma visão mais escolar mesmo né..., a questão pedagógica (Psic. 3).

Na questão sobre “**COMO VOCÊ COMPREENDE A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM**” encontramos quatro profissionais que estabelecem uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento, colocando o professor, o ensino como importante para o desenvolvimento psicológico. O entrevistado 9 afirma o que pensa sobre o trabalho do professor e aborda a sua compreensão do que envolve o processo ensino-aprendizagem pautados nos conceitos Vigotskianos

Retomando a mediação, eu concordo plenamente que o professor tem que mediar os conhecimentos e fazer com que essa criança se aproprie desse conhecimento..., eu acho que o ensino, a mediação é a base da aprendizagem; o professor tem que ter o conhecimento bastante grande da criança, do desenvolvimento e eu acho que falta isso nos professores, eles não têm noção nenhuma de como é uma criança de 7 ou 6 anos; acho que a pedagogia tem a dificuldade grande de entender o que é desenvolvimento pra poder trabalhar com a criança (Psic. 9).

A profissional 8 defende o que acredita ser o processo ensino-aprendizagem e como isso se dá:

Eu acredito que é um processo... e como todo processo ele tem seus altos e baixos..., tem que ter esse momento de: “vamos ver o que está de errado nesse processo, vamos ver o que pode melhorar nesse processo”, então, eu não acredito naquela aprendizagem que hoje a gente está vendo: o aluno em voga; o aluno construindo o conhecimento sozinho; eu acredito muito no valor do professor, no valor do conhecimento, e hoje a educação deixou muito..., a gente vê a escola está envolvida com tudo, menos com conteúdo, menos com conhecimento sistematizado, então tem 1500 projetos e o conhecimento vai ficando cada vez mais de lado. Então essa questão da aprendizagem, dessa relação ao, acho que a gente tem que ter esse compromisso de recuperar, de estar voltando a essa prática (psic. 8).

Consideramos importante destacar a fala da profissional 3, quando menciona sobre alguns elementos que compõem o processo ensino-aprendizagem e que, pautados numa concepção vigotskiana, acreditamos ser coerente, como por exemplo: a função da escola, a transmissão do conhecimento, a formação de professores, como pode ser visto:

Existe aprendizagem a partir do momento em que se ensina alguma coisa e a escola tem a função específica; ela tem uma função que é social, que é de transmissão de conhecimento e ela precisa encarar isso pra poder realmente dar conta dessa função, então os profissionais que atuam na escola tem que ter essa consciência, de que eles vão lá pra transmitir um conhecimento que foi constituído pela sociedade, que foi o conhecimento da humanidade. Lógico que a gente faz uns recortes disso, quando você vai pra escola, quando você vai trabalhando na escola você faz uns recortes desse conhecimento, mas o aluno vai pra lá pra aprender esse conhecimento, pra se apropriar desse conhecimento, então a relação é isso, o professor precisa ensinar aquilo que o aluno precisa aprender pra poder dar conta dessa função que é específica da escola. Eu acho que falta muito essa fundamentação teórica em relação a isso, a formação mesmo dos professores de uma forma geral, dos profissionais da educação de uma forma geral ta? Porque a gente também tem os pedagogos, a equipe pedagógica, gestores, então de uma forma geral, essa formação do profissional eu acho que tem muitas restrições, então... e ai fica difícil de o professor desenvolver essa questão em uma visão mais crítica disso (Psic. 3).

Observando as respostas dos profissionais, remetemos à base teórica a qual apresentamos no capítulo III, a teoria Vigotskiana, onde encontramos a defesa de que entendemos que a escola e o professor podem auxiliar e ajudar a criança a criar mediadores que a auxiliem na aprendizagem.

Para Vygotski (1995), a mediação é um processo que diferencia os animais dos homens, pois o homem está sempre criando formas de regular o seu comportamento, ou seja, criando formas de organizar seu pensamento ao passo que os animais não. Assim, de acordo

com Vigotski (2000), por meio da mediação promovida pelo professor a criança se apropria do conhecimento científico e desenvolve-se psicologicamente. Saviani (2003) completa essa defesa e afirma que o novo conteúdo apropriado passa a fazer parte de sua natureza, torna-se parte da sua individualidade.

Quanto ao professor, Facci (2004a) explica que no processo ensino-aprendizagem, constitui-se como mediador entre os conteúdos curriculares e os alunos, ou seja, “[...] o professor faz a mediação entre os conteúdos curriculares com o objetivo de provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (Facci, 2007, p. 147). Segundo a referida autora as FPS vão ser desenvolvidas se o professor dirigir sua prática de modo que o aluno se aproprie dos conhecimentos de forma elaborada provocando o processo de humanização.

Nesse processo de mediação ocorre uma tensão entre o professor, que detém o conhecimento, e os alunos, que possuem um conhecimento cotidiano sobre o tema. Facci (2009) explica que por meio da mediação o imediato é superado, pois o aluno deve negar o conhecimento da sua prática, pela superação do conhecimento teórico e depois voltar à prática, só que neste momento com uma nova compreensão sobre ela. O professor tem um papel importante na apropriação do conhecimento do aluno, visto que estabelece uma relação dialética de superação daquilo que já se dominava, a inclusão de novos conhecimentos científicos para assim “[...] conhecer a realidade em que está inserido” (Facci, 2009, p. 113). O professor é o elo que auxilia na superação do imediato, portanto seu trabalho deve ser valorizado.

Partindo do pressuposto de que o professor ao trabalhar os conhecimentos científicos provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores¹⁰⁸ e ao mesmo tempo promove a humanização em seus alunos, ele necessita ter um preparo adequado, o domínio do conhecimento e das teorias pedagógicas que embasam sua prática para que saiba como provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A escola e os professores precisam ajudar esses alunos a expressarem e desenvolverem o que sozinhos não conseguiriam fazer por estar na zona de desenvolvimento próximo, pois segundo a compreensão da teoria Vigotskiana, só é eficiente aquela aprendizagem que se adianta ao desenvolvimento.

¹⁰⁸ Díaz, Neal e Williams (1996, p. 124) sinalizam que a premissa principal da Teoria de Vygotsky é que “a transformação de processos básicos em funções psicológicas mais elevadas ocorre na interação social da criança e pelo uso de instrumentos e símbolos culturalmente determinados”. Para mais detalhes, recomendamos ainda, a leitura de Vygotski, L. S. Obras Escogidas, tomo III. Madri: Visor, 1995

No decorrer de nossas análises, encontramos uma profissional que atribui ao aluno a responsabilidade da sua aprendizagem, dando pouca ênfase ao ensino, denotando ser guiada mais por uma visão Piagetiana e construtivista da educação, pois declara que:

Você tem que querer ensinar para criança poder aprender, não tem que seguir regras. Você, enquanto professor educador, tem que conceber que aquela criança é um cidadão, é um indivíduo que aprende da sua determinada maneira, que primeiro lugar precisa de respeito pelo seu modo de ser e você tem que fazer com que aquele ensino se torne significativo para ele, para que ele consiga aprender, então tentar colocar essas matérias, mesmo da escola no dia-a-dia da criança e pra que ela vai usar aquilo, porque não é chegar na sala e encher o quadro que vai ter significado. O professor tem que sair do pedestal de que ele é o dono do saber e ver o que aquela criança tem para ensinar; muitas vezes as crianças se viram muito bem no dia-a-dia, mas na escola não aprende; eu acho que o professor tem que buscar a essência daquela criança para fazer o ensino ter significado para ela, se não, ela não vai aprender (Psic. 5).

Assim, considerando esse relato, entendemos que faz parte de seus pressupostos teórico-metodológicos a visão em questão, na defesa para a compreensão do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, consideramos importante mencionar alguns elementos dessa teoria, a qual temos como representante máximo, o Psicólogo russo Jean Piaget. As defesas do referido autor são contundentes ao afirmar que “[...] o desenvolvimento da criança é um processo temporal por excelência” (p. 211), portanto o tempo tem um papel necessário nesse círculo vital, sendo a característica temporal de fundamental importância. O autor explica que a espécie humana é a que precisa de mais tempo para o desenvolvimento biológico e psicológico na infância, comparada a outras espécies, visto que tem muito mais coisas para aprender, e inclui neste patamar de importância o ritmo biológico.

Piaget (1978) realizou vários experimentos com crianças para verificar o nível de desenvolvimento de cada uma delas, bem como identificar quais aspectos e conceitos apresentados em cada idade seria possível a criança definir. O autor chega à conclusão e em sua tese defende que a criança precisa desenvolver no seu tempo biológico para ter condições de responder questões envolvendo quantidade de matéria, conservação da matéria, peso, volume.

Segundo a teoria Piagetiana, todos esses conceitos fazem parte do rol de desenvolvimento intelectual a ser alcançado pela criança. Portanto, pautado nessas defesas, Piaget defende a importância e a necessidade de cada fase do desenvolvimento ser respeitada e propõe: “[...] Piaget concebe o desenvolvimento cognitivo como uma sucessão de estágios e substágios caracterizados pela forma particular de como os esquemas – de ação ou conceituais – se organizam e se combinam entre si formando estruturas” (Coll e Martí, 2004, p. 46).

Segundo Coll e Martí (2004), todos esses estágios contam com uma etapa de equilíbrio próprio, em que o sujeito organiza suas ações e operações. Portanto, os estágios de desenvolvimento são universais e independem de transformações históricas.

Nesta direção, encontramos Vasconcelos (1996) ao afirmar que Piaget desenvolveu sua teoria pautada no pressuposto de que a aprendizagem da criança se dá num processo de criação ativa, visto que constrói seu conhecimento sobre a ação, não apenas pela observação. Desta forma, o sujeito desenvolve atividades de comparação, exclusão, categorização, cooperação, formulação de hipóteses, reorganização e ação interiorizada. “Assim concebida, a inteligência infantil não poderia, para Piaget, ser tratada por métodos pedagógicos de pura receptividade, como manda a pedagogia tradicional” (Vasconcelos, 1996, p. 22).

Segundo o autor, alguns tópicos como postura do professor, materiais de ensino, disciplina na sala de aula e avaliação escolar deveriam ser revistos em uma escola com características construtivistas, portanto algumas mudanças ocorreriam como: o professor deve conhecer bem os conteúdos que ensina com o objetivo de promover discussões entre os alunos para formular hipóteses e sistematizar. O professor não precisa saber o conteúdo para impor ou induzir respostas, pois o que importa são as perguntas desencadeadas na situação-problema.

Com base nessas defesas, Macedo (1994) afirma que a prática pedagógica muda na perspectiva construtivista no sentido de não ter mais como base a simples transmissão. Desta forma, implica, “[...] tratar a prática pedagógica como uma investigação, como uma experimentação” (Macedo, 1994, p. 36).

Em direção contrária a essa posição construtivista, encontramos Facci (2009) ao apresentar que algumas das teorias¹⁰⁹ estiveram contribuindo na formação de professores, no entanto, contribuíram para a desvalorização do trabalho do professor, pois “[...] dão grande ênfase à prática, à experimentação, deixando de lado o conhecimento teórico” (p. 116). Ao completar essa ideia, a autora afirma que: “Considero que o conhecimento teórico crítico, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser dos homens, é que deve servir de ferramenta para entender e significar a prática atual do professor” (Facci, 2009, p. 116-117).

Desta forma, rumo à contribuição nessa desvalorização, a autora menciona o construtivismo, e a sua repercussão no Brasil desde 1930, direcionando estudos sobre o

¹⁰⁹ Segundo Facci (2009) as teorias seriam: a Teoria do Professor Reflexivo tendo como representante Donald Schön; a Teoria Desenvolvimentista com Zeichener e Liston nos Estados Unidos; a perspectiva Cognitivista com Schulman; a Pedagogia das Competências com Perrrenoud.

desenvolvimento cognitivo e fornecendo subsídios para a Escola Nova. Conforme mencionamos no capítulo III, para a autora, é inegável a contribuição de Piaget para a Psicologia e Educação, entretanto, defende, assim como Duarte (2008) e Saviani (2003), que nesta perspectiva construtivista a tarefa do professor deixa de ser ensinar para auxiliar o aluno naquilo que deve aprender. Visto dessa forma, a atividade docente passa a ser algo muito diferente do que se defende na Psicologia Histórico-Cultural, por isso a necessidade do Psicólogo escolar compreender as condições históricas que produzem esse professor da atualidade.

Coadunando com as ideias de Facci (2009), encontramos Duarte (2008) que formula sua crítica ao construtivismo incluindo de uma forma mais ampla a análise crítica à ideologia burguesa contemporânea no contexto educacional. Duarte (2008) remete à íntima relação que Piaget estabeleceu com os pressupostos do escolanovismo, visto que sua teoria chegou ao Brasil no momento da difusão do ideário da escola nova, mas esse fato não aparece nos trabalhos escritos por autores brasileiros.

O referido autor analisa que por trás do lema “aprender a aprender”¹¹⁰ estão implícitos princípios valorativos, como por exemplo, o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas, de que a tarefa da educação escolar não é a de transmissão do conhecimento socialmente existente, de que toda atividade educativa deve atender aos alunos e ser dirigida pelos interesses e necessidades destes e como um último princípio, o de que a educação escolar deve levar o aluno a “aprender a aprender”. Segundo as defesas do autor, pautados nesse lema, somente o aluno que estiver sob a égide destes princípios, estaria em condições de se adaptar às mudanças e exigências da sociedade contemporânea.

Ainda sobre a questão de como o profissional concebe o ensino-aprendizagem, outra profissional apresenta uma resposta bem contraditória, pois ao mesmo tempo em que afirma estar se embasando nos pressupostos Vigotskianos, da zona de desenvolvimento proximal, afirma que existem estágios fixos de desenvolvimento, e que a criança é vista como uma folha em branco, pautada em uma visão inatista e interacionista no desenvolvimento.

Penso que as crianças têm seus recursos pra estar aprendendo aquilo que lhe é passado; a gente vai pra linha do Vigotski que é você adquirir um conhecimento e assim você avança, tem uma linha de base, o desenvolvimento proximal, e a gente acredita nisso; existem também os estágios do desenvolvimento que a criança precisa estar toda preparada pra alfabetização, o que vai contra a proposta histórico crítico que eles acham que a criança é uma folha em branco, que será..., não leva em consideração o estágio da criança, o desenvolvimento, vai contra o que a gente acredita, não é assim... (Psic. 4).

¹¹⁰ Para aprofundar o lema sinalizado por Duarte, recomendamos a leitura de DUARTE, N. (2001) Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. Ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea)

Nesse relato é possível observar a confusão teórica que a profissional faz em relatar seu entendimento de desenvolvimento e aprendizagem em duas posturas teóricas tão contrárias, pois a Epistemologia Genética parte de uma base biológica e a Psicologia Histórico-Cultural de uma base histórica.

Ao serem questionados sobre **“COMO A PRÁTICA DO PSICÓLOGO ESCOLAR PODE CONTRIBUIR PARA A EDUCAÇÃO”**, encontramos quatro profissionais que entendem que o psicólogo pode contribuir com educação apresentando um olhar mais crítico, mais amplo sobre a realidade e sobre os indivíduos e, embora seus relatos sejam um tanto extensos, consideramos ser uma resposta imprescindível para a compreensão do trabalho do profissional, vejamos:

Quando ela consegue ajudar num olhar mais crítico, numa postura mais compromissada com o aluno..., não é com o sistema, não é com a secretaria, é com o aluno, é com o processo ensino-aprendizagem; eu acho que se tem necessidade de atendimento clínico..isso tem, mas será que todas as crianças precisam de tratamento? Então, esse olhar mais crítico acho que é a principal contribuição e essa valorização, porque a gente encontra também o professor muito desacreditado, de que ele não pode fazer nada..., e quando a gente ajuda-o a ver o valor que ele tem nesse processo, acho que a gente consegue fazer um bom trabalho; quando a gente para para discutir o processo, e ele para para pensar “olha faltou investimento da minha parte”, eu acho que isso mudar o olhar, e aí durante esse investimento ele vai vendo e reconhece que faltou, daí tem outras possibilidades que começam a surgir (Psic. 8).

O psicólogo pode contribuir: “poxa essas coisas estão dadas, não estão naturalizadas, elas podem ser diferentes, elas são diferentes”; pode contribuir pra que a educação não se torne uma rotina, mas como um local que o conhecimento científico deve prevalecer; muitas vezes se pauta no “achismo”, na experiência e se perde com esse conhecimento: “a criança não vai aprender, não vai desenvolver porque ela não é capaz”; mas qual a condição que essa criança está vivendo? Qual a sociedade que está inserida? Contribuímos pra problematizar e que se a gente não parar pra olhar a realidade da sociedade da forma como ela está, a gente vai ficar dando tiro pra cima. O psicólogo tem certa sensibilidade pra isso, de olhar diferente as condições que estão sendo dadas naquela ação, no desenvolvimento daquela criança, daqueles alunos, as condições que o professor está trabalhando (Psic. 7).

Eu acho que é tentar ver de uma maneira mais ampla a problemática, não é fazer esse caminho de que é o professor, ou é o aluno, ou a educação de modo geral. Acho que é tentar verificar como está a situação de modo geral e tentar encontrar solução, medidas, pra realmente otimizar o nosso trabalho, o trabalho do professor e provocar aprendizagem; nessas crianças, acho que a função primordial do nosso trabalho é favorecer com que as crianças aprendam (Psic. 6).

Acho que quando a gente questiona algumas posturas, assim..., quando a gente consegue mostrar um olhar diferente, uma forma diferente de lidar, de enxergar ali né..., com aquelas situações dentro da escola, é..., a gente acaba contribuindo muito quando a gente consegue mesmo mudar pouco que seja, não é, às vezes essas mudanças não são tão rápidas, mas uma pequena mudança que a gente ajuda ali com relação ao educador, ele vai estar em contato com muitas crianças né..., então muitos alunos e..., para o psicológico... Eu estava até tendo uma discussão hoje com uma professora de arte que trabalha lá conosco que..., essa visão, essa maneira como se dão as relações, que isto vai fazer muita diferença nos psicológico desses

alunos né..., então ai conseguimos atingir essa questão, essa parte psicológica, dentro da instituição de uma maneira mais abrangente, assim, que eu acredito que a diferença, mesmo assim, pode fazer mais diferença por ai, porque a nossa rede tem muitos alunos lá, eu nem sei te dizer exatamente agora, mais de 6000 alunos, muitos né... Então, é..., a gente trabalhar com alguns, em alguns momentos é pertinente, importante, mas assim, o que traz mais mudança, acredito que, dentro da formação, mesmo os profissionais, quando eles conseguem enxergar essas alunos de uma maneira humanizada, respeitosa né..., às vezes sem estar tão carregado de tanto preconceito ou somos seres humanos, sei lá, o ser humano é um ser preconceituoso, mas que se questione esses preconceitos né..., que de repente se lide com eles de uma outra maneira, uma abertura, abertura pra enxergar esses alunos de uma maneira diferente, penso que ai a gente consegue mudanças mais abrangentes né..., acredito que é por ai (Psic. 1).

Dois profissionais apresentam como contribuição o auxílio na compreensão das relações humanas e institucionais presentes na escola e relatam que:

O psicólogo pode elucidar que aquela criança é um indivíduo, o professor é um indivíduo, então vamos trabalhar com as relações humanas entre os dois, para que esse professor consiga ver naquela criança uma continuidade dele, que ele vai conseguir passar para aquela criança a aprendizagem que dali para frente e alguns anos ele vai lembrar: aprendi com professor... tal coisa”, principalmente nas relações humanas; o psicólogo pode estar fazendo com que os dois se compreendam como humanos, como indivíduos que precisam se relacionar p/ ter um processo de ensino-aprendizagem (Psic. 5).

*O psicólogo escolar pode contribuir para isso justamente indo com uma visão de justificar as necessidades, de ter essa capacidade de avaliar melhor, de olhar de um outro ponto de vista que ele vai olhar o contexto escolar, mas de um outro ponto de vista que não o professor; então, essa outra visão, identificando inclusive numa avaliação mais clínica né, que seria um olhar mais clínico pra coisa é a contribuição maior. Mas, assim, sempre entendo que aquilo que está sendo visto, que é de uma visão mais clínica, mais psicológica, o que representa na educação, o que representa no processo de aprendizagem pra poder realmente dar conta disso. Então eu acho que ele realmente contribui junto com outros profissionais pra que essa função se estabeleça e ai essa formação tem que estar voltada pra perceber o que realmente é a escola e ai enfim, a gente vai ter uma ação um pouco mais direta e um pouco mais adequada; então volta pra formação do psicólogo e de outros profissionais, porque na verdade, quando digo que os profissionais da educação, e me incluo nisso porque a gente se pensar na formação só, não dá conta, então a pessoa tem que ter a disponibilidade de continuar estudando pra se aperfeiçoar, pra buscar outros conhecimentos que a escola não é capaz de dar; a escola dá a base, e essa é a função dela, dar uma base, o restante você vai buscar em outras situações né? Então o psicólogo também **pode contribuir pra isso, mostrando e ajudando a perceber melhor como que se dá a dinâmica da escola, como que se dá a dinâmica entre as pessoas e até nisso é preciso trabalhar, até com isso a gente precisa trabalhar; então a formação é a base.** Acho que as escolhas que as pessoas fazem né..., pra essa formação, então você tem uma formação geral, uma formação mais básica e depois dependendo das escolhas vai caminhar pra outras áreas (Psic. 3).*

Um dos psicólogos entrevistados entende que o profissional pode contribuir com a educação na explicitação de como ocorre a relação desenvolvimento e aprendizagem e declara que:

A contribuição é do psicólogo saber como acontece a aprendizagem; esse conhecimento da psicologia que precisa estar dentro da escola; o psicólogo tem que entender que esse conhecimento é próprio da psicologia, todo o desenvolvimento, de como acontece e esse conhecimento às vezes você vê que falta (Psic. 9).

Nesta defesa, podemos observar o aspecto já discutido na questão anterior sobre a importância do psicólogo compreender como se dá a aprendizagem.

Em uma linha da Pedagogia Histórico-Crítica três profissionais compreendem o trabalho como atrelado à socialização dos conhecimentos, com a Psicologia contribuindo com a escola nesta tarefa, conforme observamos em seus relatos:

A contribuição é do psicólogo saber como acontece a aprendizagem; esse conhecimento da psicologia que precisa estar dentro da escola; o psicólogo tem que entender que esse conhecimento é próprio da psicologia, todo o desenvolvimento, de como acontece e esse conhecimento às vezes você vê que falta (Psic. 9).

Eu acho que é tentar ver de uma maneira mais ampla a problemática, não é fazer esse caminho de que é o professor, ou é o aluno, ou a educação de modo geral, acho que é tentar verificar como está a situação de modo geral e tentar encontrar solução, medidas, pra realmente otimizar o nosso trabalho, o trabalho do professor e provocar aprendizagem; nessas crianças, acho que a função primordial do nosso trabalho é favorecer com que as crianças aprendam (Psic. 6).

A contribuição do psicólogo pra educação é pra que a gente tenha uma educação de qualidade e que todos possam ter acesso a ela (Psic. 4).

Diante dessas declarações, retomamos as defesas de Saviani (1992), quanto à função específica da escola, enquanto educativa, pedagógica e ligada ao conhecimento. Para o autor é necessário resgatar a importância de a escola reorganizar o trabalho educativo, levando em conta a especificidade da educação escolar que é o saber sistematizado.

Nesta mesma direção, encontramos Leontiev (1978) defendendo a perspectiva de que a educação é fundamental para que o homem se humanize, pois as aptidões humanas são postas aos homens e não simplesmente dadas a eles. Assim, para se apropriar destes resultados, o ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo por meio de outros homens pelo processo de comunicação com estes. Desta forma, a criança em sua história, aprende a atividade adequada, compreendendo o que conhecemos como o processo de educação.

Desta forma, compreendemos que a escola, deve estar atrelada ao processo de humanização dos homens, criando condições para que ele tenha o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Conforme discorremos no capítulo III, que se dedicou à compreensão da psicologia a partir da Escola de Vigotski, Meira (1997) é contundente em afirmar que a escola, em seu papel mediador, pode enriquecer o indivíduo e levá-lo à luta pela transformação das relações sociais por meio da apropriação das objetivações genéricas para si, embora possa não dar conta da superação total da alienação produzida pelo sistema. “A Educação é uma das

condições fundamentais para que o homem se constitua de fato como ser humano, humanizado e humanizador” (Meira, 2000, p. 60).

Em conformidade com essas ideias, Tanamachi e Meira (2003) também situam o psicólogo como “[...] mediador no processo de elaboração das condições necessárias para a superação da queixa escolar” (p. 27). Desta forma, as autoras defendem que a aprendizagem dos conceitos cotidianos e científicos deve ser a atividade principal da criança, “[...] para garantir o seu processo de humanização, uma vez que ela possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento do pensamento, tendo a linguagem, a consciência e as emoções como mediadoras desta ação” (p. 27). As autoras explicam que o objeto de intervenção da psicologia na educação passa a ser o modo como é determinada essa atividade da criança na educação e a relação entre as leis psicológicas que regem o processo.

3.2.4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS

Diante da discussão apresentada, passamos a discorrer algumas breves considerações por identificar que alguns aspectos mencionados durante as entrevistas pelos profissionais podem ficar em destaque nesta pesquisa.

Em nossa conclusão, ponderamos que, dentre os profissionais entrevistados, a maioria desenvolve um trabalho envolvendo toda a comunidade escolar, analisando as queixas recebidas com uma nova forma de olhar, não ficando tão somente em análises que envolvam as questões individuais, mas de forma a avaliar todo o contexto em que a criança está inserida. Consideramos que esse fato esteja em pleno acordo com as recomendações que encontramos na literatura, pois segundo Souza (1997, p. 147-148):

Consideramos, então, que o psicólogo precisa voltar sua atenção para o dia-a-dia escolar, para os processos que constituem as relações na escola, levando em conta os alunos, professores e corpo técnico como protagonistas da dinâmica escolar na sua dimensão histórica, resgatando suas representações e as consequências de suas escolhas e práticas para o sucesso ou o fracasso escolar (Souza, 1997, pp. 147-148).

Nesta direção, ressaltamos que foram apresentados, pelos psicólogos, trabalhos desenvolvidos com a família, com a escola, com a direção da escola, com os alunos. Identificamos também, que outros recursos são utilizados para a avaliação além dos testes, como, por exemplo, a utilização da anamnese, material pedagógico, o portfólio, a pesquisa. Os profissionais relataram fazer discussões de caso na equipe, a reflexão da equipe durante o processo de avaliação, assim como devolutivas feitas ao aluno, à escola e à família. A

formação com os pedagogos da rede também constou no rol de atividades realizadas pelo psicólogo, envolvendo a discussão sobre a metodologia, a estrutura da escola, as condições a que a escola está submetida, o salário de professores, a importância das redes de apoio. Na área da Educação Especial foram relatados trabalho na sala de recursos e na sala de condutas típicas. Também foram elencados os cursos de capacitação continuada, grupos de estudos com professores, palestras nas escolas, discussão de casos com os professores. Além disso, acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e o trabalho dentro da sala de aula com a turma, foram citados pelos profissionais como fazendo parte da sua forma de intervenção no contexto escolar. Podemos observar, portanto, uma gama de atividades que extrapolam o atendimento exclusivo a alunos que apresentam queixas escolares, embora esta atividade permeie a atuação do profissional na escola.

Os autores mais citados se encontram na área da educação, sendo Piaget e Vigotski os mais mencionados. Ficou evidente, portanto, que muitas vezes os profissionais não têm a compreensão da diferença dos fundamentos dos dois autores, visão que está presente com grande ênfase na literatura atual. Embora tenhamos um avanço no embasamento teórico, em quase todos profissionais, mais direcionado por uma análise mais crítica, encontramos uma profissional que declara compreender a função da escola e da psicologia pautada numa visão construtivista. Assim, em especial na questão sobre a relação ensino-aprendizagem, ficou evidente a postura dessa profissional ao declarar que acredita nesta fundamentação, pautada em uma visão ambientalista e interacionista, sinalizando claramente a confusão teórica e a não compreensão dos fundamentos que norteiam uma visão histórica do desenvolvimento e da educação.

É importante dar destaque, no caso dos autores citados, que o grupo entrevistado se atém mais aos autores da educação, o que nem sempre é frequente entre os profissionais, haja vista a forte influência da área clínica na formação do psicólogo. Eles citam autores clássicos, como Piaget e Vigotski, que têm auxiliado na fundamentação da educação, principalmente nos documentos oficiais do Brasil. A Epistemologia Genética de Piaget, conforme apresentamos no decorrer desta dissertação, deu sustentação teórica para a Escola Nova, por volta da década de 1920/1930 e hoje está presente no Construtivismo que, além de Piaget, se fundamenta em Vigotski, entre outros autores.

Conquanto tenhamos identificado alguns elementos de uma visão tradicional, salientamos que nenhum dos profissionais entrevistados mostrou ter uma postura pautada nesta perspectiva para sua atuação. Observamos que a maioria apresenta uma visão crítica em

todo o processo educacional, no entanto, poucos se apóiam no marxismo, em uma visão vigotskiana.

Consideramos que o psicólogo pode contribuir com o seu conhecimento ao desenvolver um trabalho orientado, teoricamente, de forma consistente. E neste sentido, encontramos Meira (2000) ao justificar os motivos pelos quais o profissional deve apropriar-se de uma concepção crítica, afirmando que este “[...] só pode definir com clareza seu papel profissional a partir de uma reflexão rigorosa sobre a função da escola e fundamentalmente dos elementos que facilitam e daqueles que dificultam seu pleno exercício” (Meira, 2000, p. 47).

Entretanto, há de se considerar que não são todos os profissionais prontos para a concretização dessas possibilidades, pois, para a autora, faz-se necessário desenvolver a capacidade de realizar uma autocrítica dessa inserção nos processos educativos e historicamente na educação como um todo, assim como os significados dos processos de transformação, considerado como fundamentais para uma prática educativa efetiva. Para completar seu pensamento, Meira (2000) afirma que:

Falar de Educação e cidadania é, sem dúvida, falar de um novo compromisso da Psicologia com o intuito de alcançar uma clareza política e filosófica que nos auxilie a refletir sobre as nossas próprias finalidades. Enfim, é buscar uma nova consciência social que expresse um posicionamento firme na defesa de uma sociedade que possa de fato humanizar o homem (Meira, 2000, p. 47).

Neste sentido, concordamos com a autora e também defendemos que a atuação da psicologia na escola com pressupostos Marxianos/Vigotskianos é uma proposta arrojada, mas que, no entanto pode dar conta do processo ensino-aprendizagem e de humanização a que se propõe.

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa pesquisa, relembramos que o nosso intento inicial foi direcionado exatamente em pesquisar as práticas desenvolvidas pelo psicólogo no Estado do Paraná.

Consideramos que a pesquisa em questão traz algumas contribuições para os Psicólogos do Paraná, pois dados encontrados sinalizam que existe um número expressivo de psicólogos trabalhando na educação no Estado do Paraná. No período de 2008 a 2010, foram encontradas 291 cidades contando com o trabalho de 385 psicólogos. Observamos ainda que em algumas cidades do Paraná não existe o serviço de psicologia na Secretaria de Educação e em outras cidades, as quais poderíamos considerar pequenas, comparadas a centros mais populosos, o serviço conta com o profissional e, em alguns casos, com uma equipe de psicólogos e pedagogos. Esses dados mostram que as cidades de pequeno porte estão investindo na educação, contando com o trabalho da psicologia escolar e educacional.

Consideramos que nossa pesquisa pode contribuir para a ampliação dos serviços no Estado do Paraná, visto que esses dados são atuais e inéditos, pois não existe um banco de dados referentes ao trabalho do Psicólogo no Estado do Paraná, nem por meio das Secretarias de Educação, nem pelo CRP. Nossa intenção é que esses dados possam suscitar novas discussões sobre o trabalho a ser desenvolvido pelos profissionais, assim como promover o interesse dos municípios que ainda não têm o trabalho desenvolvido pelo profissional, pois, em nosso entendimento, tal trabalho se justifica como possível e necessário.

Na qualidade de observadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem, conforme já mencionado na introdução desta dissertação, observo que em variadas vezes as oportunidades de desenvolver trabalhos na educação são comumente deixadas de lado pelos alunos de psicologia, pois preferem desenvolver atividades ligadas ao atendimento clínico. No entanto, quando essas oportunidades são aceitas, observamos as dificuldades em identificar qual é o trabalho a ser desenvolvido. Observamos ainda, que alguns alunos vêm com concepções, muitas vezes, frágeis em relação ao trabalho do psicólogo na escola e sinalizam acreditar que a atuação na escola é semelhante ao desenvolvimento do trabalho do psicólogo na clínica.

Esse dado nos remete à característica histórica da formação dos psicólogos ao enfatizar a formação clínica, o que nos leva a pensar ser uma das causas do baixo índice de psicólogos que se envolvem com o trabalho na área escolar. Se compararmos os índices de formação ano a ano, de acordo com os dados obtidos junto ao CRP/08, até agosto de 2010 somam 10.580 profissionais ativos regularmente inscritos no CRP/PR e, segundo a nossa

pesquisa, entre os anos de 2008 a 2010 encontramos 385 profissionais atuando nas Secretarias de Educação do Estado do Paraná. Diante disso, podemos observar o número considerável de profissionais que se formam e entram para o mercado de trabalho via educação. Entretanto, esses números considerados expressivos poderiam ser ainda mais elevados, pois consideramos que proporcionalmente no que se refere à formação por ano ainda são poucos os profissionais na área.

Na pesquisa realizada, reconhecemos o enorme desafio com que nos defrontamos ao delimitar os objetivos e procedimentos para o estudo. No entanto, ao finalizar, ficamos satisfeitos com os resultados encontrados, visto que com esta inicial constatação abrem-se novas possibilidades de pesquisas sobre o tema. Acreditamos que nossas indagações podem contribuir para gerar novas buscas, pois a amplitude do assunto nos limita abranger todas as possibilidades de análise.

Consideramos que os dados coletados nas duas fases da pesquisa, questionário e entrevista, contemplam elementos que respondem de forma satisfatória e suficiente aos objetivos ora colocados, os quais seriam: 1º) identificar e analisar as práticas desenvolvidas pelos psicólogos na rede pública do estado do Paraná; 2º) examinar como ocorre a processo de atendimento às queixas escolares no grupo investigado. Salientamos que o eixo das queixas escolares nos chamou a atenção de forma mais acentuada, por esse motivo concentramos nossas análises mais voltadas para o mesmo, conforme mencionado na metodologia.

Levando em conta a amplitude dos dados, reconhecemos que não seria possível em tão curto espaço de tempo e por limitações de espaço para ser analisado abarcar todos os dados e esgotá-los neste trabalho. Assim, estendemos a possibilidade de ampliar as análises, visto que, conforme mencionamos na Seção IV¹¹¹, foram selecionadas apenas algumas questões do roteiro de entrevista para ser analisados, o que demonstra que outra fatia dos dados não foi aqui apresentada e discutida. Neste sentido, vislumbramos a chance de desenvolver outros estudos e ampliar a pesquisa ao considerar que utilizamos para as análises praticamente a metade do material que coletamos. Além disso, consideramos que devido à complexidade do assunto, este não deve ser considerado como esgotado, fato que amplia a possibilidade de novas pesquisas e análises que, por ventura, nesta pesquisa não foram abordadas.

¹¹¹ Conforme apêndice cinco é possível observar as questões em negrito que foram analisadas neste trabalho. As demais questões fazem parte dos dados coletados da pesquisa e poderão ser analisados em outro momento.

Por considerar que estamos na defesa de uma psicologia pautada em uma forma de atuação crítica, chama-nos atenção o fato de que, ao questionar sobre a postura teórico-metodológica adotada pelo profissional, a tendência é as respostas virem carregadas de intenções e posicionamentos que indicam uma postura crítica de atuação. No entanto, no decorrer das entrevistas observamos que em alguns casos, embora o profissional tenha mencionado com tanta ênfase essa postura, nas ações práticas do dia-a-dia acaba por colocar em terra suas declarações, visto que essas ações vão de encontro àquilo que prega realizar.

Essa dificuldade de se colocar com uma postura crítica é assunto de discussões na Psicologia Escolar e Meira (2000) já havia alertado para essa tendência do psicólogo se nomear como crítico banalizando o termo, pois há de se considerar que é um conceito que pode ter diferentes significados em decorrência da posição teórico-filosófica adotada. Diante disso, consideramos que ao utilizar o termo da crítica é necessário ter cuidado ao que se refere à mesma, pois os conceitos podem ser confundidos.

Considerando ainda que estamos vivendo em um momento histórico quando as coisas novas são valorizadas e as pessoas sofrem dessa influência, intensificando a tendência de usar também os termos que estão na moda, concordamos com a referida autora quando afirma que é possível verificar a tendência atual, a moda que invadiu o campo da psicologia em abordá-la sob uma visão crítica e comprometida com a finalidade de transformação, no entanto, o que se pode observar é o desconhecimento desta fundamentação teórica e a inadequação na sua utilização no cotidiano da vida escolar. Assim, coadunamos com a defesa de Tanamachi e Meira (2003) que, enquanto profissionais, precisamos ter essa clareza e elencar elementos e aspectos que indicam o que estamos realmente atribuindo à postura crítica de atuação.

Nesta mesma direção, encontramos Meira (2000) e estamos de pleno acordo com a autora ao afirmar que “É preciso estar atentos para não incorrerem no risco de simplesmente adotar o discurso da transformação sem alcançarmos a consistência teórica e filosófica necessária para concretizá-la” (Meira, 2000, p. 54).

Outro ponto a ser considerado é que ao analisar as entrevistas realizadas nesta pesquisa, voltamos nossos olhos para o momento de transição vivido pelos profissionais psicólogos na educação.

Percebemos, ao longo da pesquisa, que existe um movimento de avanço nas práticas e na compreensão das queixas escolares, até porque são evidenciadas nas ações que envolvem todo o contexto escolar, família, aluno etc. Por outro lado, observamos em produções atuais e mesmo na mídia um crescimento em direção da patologização das queixas escolares, que

ainda atribui a causa dos problemas às características pessoais, biológicas dos alunos, com prescrição de medicamentos para superar as dificuldades na leitura e escrita ou na disciplina.

Considerando que a contradição é um elemento fundamental para as análises das questões escolares, levantamos a reflexão no que se refere ao apelo da indústria farmacêutica e os seus interesses comerciais, tendo como aliada a postura de profissionais que defendem o uso dos medicamentos como o meio eficaz para a 'cura'. Percebemos, portanto, que ao mesmo tempo em que se busca ampliar a compreensão das queixas escolares para além de questões individuais, analisando o contexto histórico-social que produz as queixas escolares, uma corrente da Psicologia e da Psicopedagogia recuam na crítica e voltam a ser guiadas por ideários liberais.

Em 1992, Moyses e Collares questionam até que ponto não se está criando um novo mercado de trabalho vinculado às dificuldades de aprendizagem. Elas apresentam os seguintes fatos:

Começa-se a desvendar que se está lidando com um mercado de trabalho economicamente atraente, em expansão. Tão atrativo, que houve o surgimento de novas profissões baseadas nessa concepção do processo ensino-aprendizagem, como a psicopedagogia. Ou a mudança de orientação na formação profissional de fonoaudiólogos, fisioterapeutas, professores de educação física, psicólogos e até pedagogos. Em relação aos médicos, especialmente neurologistas e pediatras, a questão do mercado de trabalho parece-nos mais que eloquente. Porém, os interesses econômicos não se restringem a isso, são muito maiores. Lida-se com a indústria farmacêutica (p. 40).

A criação e ampliação de mercado de trabalho, aliadas ao lucro das indústrias farmacêuticas, podem ter dado grande incentivo ao diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem.

Nesta direção, refletimos sobre a posição em que se encontra a psicopedagogia que, por vezes, direciona sua atuação de forma condizente com a sociedade capitalista, promovendo a explicação pelo sucesso ou fracasso por meio das diferenças individuais. Consideramos que esses aspectos intensificam e fortalecem a profissão Psicopedagógica, pois a necessidade de avaliar o indivíduo se torna prioridade.

Diante dessas reflexões, voltamos à questão: o que é ser crítico? As explicações pautadas na medicalização e nos interesses da indústria farmacêutica contribuem para uma análise mais ampla do contexto social e escolar, assim como os problemas enfrentados pelo aluno? Em consonância com Meira (2000), mantemos a defesa de que todos esses aspectos devem ser levados em conta, visto que são elementos constitutivos para um pensamento crítico.

Pensando na possível dificuldade dos profissionais refletirem sobre essas questões e a influência direta que as mesmas têm em sua atuação, voltamos a mencionar a condição em que a formação dos psicólogos nem sempre encaminha para uma visão crítica, conforme já discorrido nos capítulos II e III.

De acordo com as discussões promovidas no capítulo III e segundo a declaração da profissional 5 na entrevista, observamos que os currículos aplicados nos cursos de graduação excluem vários aspectos da realidade social do país. Esse fato pode ser exemplificado quando observamos o relato da referida profissional ao declarar que:

Percebo que a faculdade está muito longe do dia-a-dia do psicólogo escolar; então o que a gente vê é que estamos trabalhando muitas vezes sem rumo porque nós, enquanto psicólogos escolares, está fazendo o nosso caminho, porque o que está na universidade não é o que acontece no dia-a-dia (Psic. 5).

Neste sentido, Checchia e Souza (2003) explicitaram bem o tema ao apresentar a condição dos primeiros currículos dos cursos de Psicologia enfatizando a formação clínica, pautada no modelo médico de atendimento individual. No entanto, em uma perspectiva crítica, a compreensão das condições histórico-sociais que permeiam os fenômenos escolares é essencial para a formação do profissional, portanto deveria estar no centro das discussões e metas curriculares.

Segundo nosso ponto de vista, a formação dos profissionais é um fator primordial e deveria ser o foco dos investimentos em pesquisa, pois consideramos que os cursos de graduação em Psicologia são instrumentos fundamentais na contribuição para a reflexão sobre a ação do profissional, garantindo a transformação na prática. Destacamos a necessidade de criar espaço para reflexão e desenvolvimento de projetos juntamente com profissionais que estão atuando no mercado de trabalho, visando a refletir sobre as práticas desenvolvidas e sob quais teorias tem se baseado.

Ao discorrer sobre o tema em questão, Campos e Jucá (2006) sinalizam para a gama de estudos realizados por autores como Mello, Pessotti, Yazzle, Patto, Collares e Moysés, dentre outros, a respeito da característica histórica da psicologia em desenvolver ações muito próximas à medicina, caracterizando sua atuação em atendimentos clínicos, promovendo psicodiagnósticos, classificando problemas psicológicos.

Na busca de informações sobre a formação profissional, Campos e Jucá (2006)¹¹² desenvolveram a pesquisa nas escolas públicas e privadas do Rio Grande do Norte, onde

¹¹² Para o leitor interessado em mais detalhes sobre a pesquisa, recomendamos a leitura de: CAMPOS, H. R. e JUCÁ, M. R. B. L. (2006) O Psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In:

havia psicólogos trabalhando na educação. Em suas análises, os autores mencionam que a graduação foi classificada pela maioria dos profissionais (58%) como ruim ou péssima e dentre os motivos por eles elencados encontrou: “O currículo era exclusivamente clínico; os conhecimentos eram poucos e precários com relação a disciplinas sobre o psicólogo na escola, ou insuficientes ou inadequados, pois estavam dissociados da prática do psicólogo escolar” (Campos e Jucá, 2006, p. 51).

Na referida pesquisa, os autores encontraram algumas avaliações positivas da graduação, as quais se direcionam ao fato do profissional mencionar que “os conhecimentos foram básicos devido à formação ser clínica”, o que para Campos e Jucá (2006) sinaliza uma compreensão de que o psicólogo considera a formação teórica/prática clínica como geral e básica. Os autores ainda perceberam a dificuldade dos profissionais em estabelecer os limites e especificidades do modelo clínico de atuação, considerando ser este o modelo básico para a atuação em qualquer campo da psicologia.

Diante disso, concordamos com Campos e Jucá (2006), quando comentam que essas declarações ajudam-nos a compreender “porque é tão comum encontrar atuações clinicamente orientadas nos mais diversos locais de trabalho, independentemente das demandas específicas ali configuradas” (Campos e Jucá, 2006, p. 51).

Refletindo sobre esses aspectos que envolvem a formação profissional, assim como os já levantados em capítulos anteriores, questionamos: será que os psicólogos, com a formação que recebem na graduação estão preparados para atuar na escola?

De uma forma geral, acreditamos que nossa hipótese inicial foi respondida, visto que consideramos estar ocorrendo certa superação do modelo clínico de atuação, pois em nossa pesquisa não encontramos profissionais que utilizam somente esse recurso como forma de intervenção em seu trabalho. No entanto, percebemos que, em alguns momentos, esses pressupostos ainda se fazem presentes em algumas ideias, sinalizando os resquícios de uma postura pautada na visão tradicional. Em resumo, as intenções para uma proposta crítica de atuação permeiam a fala dos profissionais, no entanto, alguns ainda demonstram estar confusos, o que nos leva a observar a dificuldade de alguns ao se posicionarem metodologicamente para a prática.

Outro dado fundamental encontrado em nossa pesquisa é que dentre os profissionais entrevistados, podemos afirmar que todos, de alguma forma, desenvolvem um trabalho pautado em uma visão crítica, com análises mais amplas do contexto e da problemática. No

entanto, a prática desenvolvida pautada na fundamentação de base marxista fica restrita para apenas alguns.

Remetemo-nos a outro dado interessante que, no contato telefônico com os profissionais para responder o questionário, ouvimos relatos quanto ao funcionamento de trabalhos de psicólogos em centros especializados de avaliação psicológica, o que nos leva a questionar: esse fato sinaliza certo retrocesso nos processos de avaliação? Pensamos que se foi possível encontrar profissionais nos municípios que trabalham pautados numa visão mais ampla da avaliação, seria mesmo necessário criação de centros especializados para tal atividade? Qual seria o objetivo desses centros? Acredito que novamente encontramos um ponto de contradição social, pois um lado puxa para avaliação de questões mais amplas e outro puxa para a avaliação do indivíduo, cujo foco estaria centrado no aspecto psicológico no qual o olhar se volta para o diagnóstico dos problemas dos alunos e estes são considerados culpados.

No entanto, não poderíamos deixar de ressaltar que encontramos nas declarações das entrevistas uma concepção unânime que dirige o trabalho do psicólogo com a escola como um todo, envolvendo todos os participantes do processo ensino-aprendizagem, promovendo situações de avaliação amplas de todo o contexto.

Podemos ter clareza, por meio da lógica dialética, que contradições permeiam as relações sociais e, portanto, a atuação do psicólogo escolar. Ao mesmo tempo em que se produzem avanços na área, ocorrem situações de recuo na visão crítica. Na realidade, em uma sociedade capitalista existe todo um movimento para se manter o ideário liberal, que coloca no indivíduo a culpa por seu fracasso e, desta forma, contribui para que uma parcela da população se sinta despotencializada, sem condições de ser ativa na sociedade, no sentido de provocar transformações nas relações de opressão de uma classe social sobre a outra. É possível observar que a sociedade está em crise e, conseqüentemente, a escola está em crise.

Facci (1991) defende que para os profissionais envolvidos com a educação e com a formação de pessoas seria importante repensar a crise que abala a escola, seus insucessos e a relação que se estabelece com a crise e insucessos na sociedade capitalista. A autora afirma que o centro da questão, portanto, é utilizar um método histórico para compreender essa crise, capaz de captar todas as contradições da sociedade capitalista, se a escola “vai mal” é porque a sociedade não está dando conta de lidar com todos os problemas presentes. A escola, a cada dia, mais está perdendo sua função de ensinar.

Mantemos a defesa e coadunamos com as ideias de Meira (2000) ao afirmar que “A Educação é uma das condições fundamentais para que o homem se constitua de fato como ser

humano, humanizado e humanizador” (Meira, 2000, p. 60). Desta forma, compreendemos que é por meio de uma atuação comprometida e com vistas a esse processo de humanização que a escola deve se dirigir, independente da classe social desse aluno. Entendemos, assim como Facci (2009), que é pelo conhecimento que esse sujeito pode desvelar a realidade e buscar a transformação da sociedade em que vive. O professor, neste sentido, atuará como mediador entre os conhecimentos científicos e o aluno.

Concordando com o exposto acima, Eidt e Tuleski (2007) defendem que

Ao professor cabe a função da mediação entre o conhecimento já existente e os alunos, sendo que os conteúdos trabalhados por ele no processo educativo criam, individualmente, nos aprendizes, novas estruturas mentais, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento de cada criança (p. 532).

Voltando nosso olhar para a aprendizagem com base nas defesas Vigotskianas, reconhecemos que esse movimento de apropriação do conhecimento pelo homem pode levar ao desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, coadunamos com as defesas de Vigotski (2000) em que a aprendizagem promove desenvolvimento, pois declara que: “[...] a aprendizagem está à frente do desenvolvimento” (p. 324).

Sob esta perspectiva, estamos na defesa de que a escola, portanto, tem que estar atrelada ao processo de humanização dos homens, criando condições para que ele tenha o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, pois nos pautamos em Vigotski (2000, p. 337), em definir que a aprendizagem “[...] pode interferir no curso do desenvolvimento e exercer influência decisiva, porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar o seu destino”.

Ainda sobre a aprendizagem escolar, Vygotski (1993, pp. 244-245) afirma que:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia, não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. [...] Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma.

Neste processo de apropriação, desenvolvimento e humanização, encontramos a escola criando condições para que o homem tenha o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Neste seu papel, a escola, por meio do professor, pode ajudar os alunos a expressarem e desenvolverem o que sozinhos não conseguiriam fazer.

Visto dessa forma e pensando sobre as relações que se estabelecem na escola, a análise da sociedade capitalista, a concepção da relação ensino-aprendizagem, reconhecemos a característica dessa fundamentação teórica, com base na Psicologia Histórico-Cultural, em promover a compreensão de um homem concreto em detrimento da compreensão abstrata que até então a psicologia vem propondo.

Nesta direção, Duarte (2008) defende que a formação do indivíduo está intimamente ligada à apropriação da história social, sendo que no interior dessa história ocorre também o processo de objetivação. Assim, compreendemos que a formação se constitui por meio da relação entre a apropriação e a objetivação. Segundo o referido autor, esse processo de apropriação assume sempre um caráter educativo, seja nas apropriações que ocorrem na vida cotidiana, seja na educação escolar. O autor faz uma defesa da escola enquanto fundamental para o desenvolvimento humano e compreensão da realidade, e concordamos com o mesmo.

Facci (2009) afirma que não é qualquer tendência pedagógica que dá conta de um trabalho como este, motivo pelo qual eleger a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico, a qual “[...] analisa a questão educacional com base no desenvolvimento histórico da sociedade de classes e compreende a história a partir da determinação das condições materiais da existência humana” (Facci, 2009, p. 109). Nessas condições materiais estão inclusas as objetivações humanas, ou seja, aquilo que homens já produziram e que, segundo Facci (2009), os homens se apropriam por meio da educação, do conhecimento científico.

Para uma atuação em busca da emancipação humana, o psicólogo precisa ter clareza da função da escola, assim, Facci (2009) destaca para a importância de o profissional compreender que “[...] o desenvolvimento do psiquismo humano está atrelado às condições históricas em que o homem vive, e ele torna-se humanizado por meio da educação” (p. 110).

Desta forma consideramos que todo o arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural contribui para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, reconhecendo que neste estudo o espaço é limitador quanto à exposição de todo o corpo teórico e nem faz parte de nossas intenções esgotá-lo totalmente. No entanto, relembramos alguns conceitos que fazem parte dessa teoria e ressaltamos a sua importância para o desenvolvimento do psiquismo humano, sendo: a humanização a partir do trabalho, a humanização por meio da educação, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores provocadas pela intervenção sistematizada da educação, a mediação no processo ensino-aprendizagem, a superação do imediato pelo mediato, o papel do professor na apropriação do conhecimento pelo aluno, dentre outros.

Nesta direção educacional e pedagógica, Facci (2009) defende a valorização do trabalho docente, assim como a criação de novas possibilidades e parcerias do psicólogo com os professores no sentido buscar alternativas para os problemas que se apresentam no trabalho pedagógico. Para tanto é necessário levar em conta, os fatos produzidos pelos homens de uma determinada sociedade. Assim, considerando que estamos inseridos numa sociedade dividida em classes sociais, concordamos com Facci (2009) quando pontua que as condições atuais em que se encontra o professor ao desenvolver seu trabalho são: “[...] hoje, o professor está excluído da escola, ele não tem conseguido desempenhar a sua função social: ensinar” (Facci, 2009, p. 115).

A autora menciona alguns aspectos os quais considera constituintes desses processos de exclusão, considerando que em uma sociedade dividida por classes, esse processo se dá nas mais diversas formas, como: mercado de trabalho, minorias raciais, indivíduos que possuem necessidades educativas especiais, políticas nacionais de educação/aprovação/reprovação, responsabilidade atribuída aos pais pelo fracasso escolar em detrimento da relação comprometida das políticas educacionais.

Facci (2009) deixa clara a sua posição em não compactuar com as ideias que culpabilizam o professor pelo insucesso dos alunos. No entanto, defende que o professor precisa ter clareza da importância do seu trabalho e compreender os aspectos que envolvem o fracasso escolar, estabelecendo a relação deste com o fracasso da sociedade capitalista “[...] que não consegue mais dar conta de suprir as necessidades básicas da população, tais como alimento e moradia, e muito menos dar conta de socializar um dos bens mais preciosos produzidos pela humanidade: o conhecimento científico” (p. 115).

Facci (2009) enfatiza a atuação do psicólogo escolar na formação continuada dos professores, visto que o trabalho desse professor compreende em provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de seus alunos em áreas concretas para aprendizagem como escrita, leitura, gramática, ou seja, por meio da sua intervenção pedagógica. Ao trabalhar com a escrita, o professor está provocando o desenvolvimento de funções psicológicas superiores que ainda não estão amadurecidas, o que vem confirmar para a defesa Vigotskiana de que a aprendizagem anda a frente do desenvolvimento.

No entanto, para que professor e psicólogo consigam ter essa clareza da função da escola no processo de humanização dos alunos precisam valorizar a necessidade de um aprofundamento teórico, conforme indica Facci (2009), pois somente se apropriando dos conhecimentos já produzidos pelo homem, ou seja, antes sendo humanizados, poderão humanizar o aluno. Facci (2009) enfatiza a função que a psicologia tem junto a essa

humanização na escola utilizando os espaços de formação e atuação docente na direção a cumprir essa função, tratando de temas nessa formação como: o fracasso escolar, as queixas escolares, a periodização do desenvolvimento humano, indisciplina, violência, afetividade, aprendizagem etc. Humanização, neste sentido, relacionada à apropriação dos conhecimentos produzidos pela Psicologia e áreas afins para compreender os fenômenos escolares e o desenvolvimento do psiquismo.

Ter fundamentos teóricos consistentes é um aspecto imprescindível em uma intervenção que leva em conta os determinantes histórico-sociais na constituição da subjetividade. Essa base teórica deve permear a intervenção do profissional na escola, sejam com pais, alunos, professores, funcionários. Neste sentido, concordamos com Mello (2003) ao afirmar que:

A nós, formadores de educadores, cabe apresentar a teoria de tal modo que supere o estigma de que “a teoria, na prática, é outra”. Apresentar procedimentos metodológicos adequados que medeias a concretização da teoria contribui para superar o mero discurso sobre a teoria. Este caminho, no entanto deve ser o da atividade e, não, o da autoridade. Mais ainda. É um caminho marcado pela reflexão e não pelo treinamento... leva tempo, portanto (Mello, 2003, p. 78).

Outro aspecto que Facci (2009) destaca é que o compromisso social deveria ser mais detalhadamente discutido na formação, mas que em muitos casos não há contato do aluno com o mínimo de conteúdos que estabelecem a relação entre a educação e a psicologia, fazendo valer o modelo que valoriza a naturalização dos fenômenos humanos, que individualiza e patologiza o processo ensino-aprendizagem.

No caminho de superação desse modelo considerado tradicional, Facci (2009) pautada na teoria vigotskiana menciona que o aspecto fundamental é “[...] desenvolver o sentimento e a prática social calcada na coletividade, no sentimento de que todos os indivíduos devem ter condições objetivas para ter acesso aos bens materiais e culturais produzidos no decorrer da história” (Facci, 2009, p. 124).

Mello (2003) complementa essa ideia ao afirmar que:

Nesta perspectiva, redimensiona-se o papel do educador, reestrutura-se a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, cai por terra a concepção de que a criança seria incapaz de aprender enquanto não se desenvolvesse física e culturalmente, níveis de desenvolvimento percebidos, então, como resultantes do mesmo processo biológico. Em seu lugar, cresce a percepção de que a criança aprende desde que nasce e é capaz de estabelecer relações crescentes com os outros, com os objetos e consigo mesma (Mello, 2003, p. 72).

Considerando que as relações de produção permeiam as relações sociais, assim como a divisão do trabalho, pressupostos norteadoras da teoria vigotskiana, Facci (2009) sinaliza a importância de compreendermos “[...] que tipo de homem a sociedade capitalista está

formando e que tipo de homem a escola quer formar” (p. 125), nesta empreitada a autora afirma que:

Numa atuação comprometida com a transformação da consciência dos alunos, com vistas ao processo de humanização, cabe uma prática que auxilie os alunos a se apropriarem do conhecimento científico, independentemente da classe social em que está inserido, pois o conhecimento teórico auxilia o aluno a desvelar a realidade em que vive, podendo, a partir disso, coletivamente buscar a transformação da sociedade (Facci, 2009, p. 125).

Neste sentido, segundo a autora é preciso discutir com os professores que novo tipo de homem a sociedade atual não tem interesse em desenvolver, pois a influência das relações do mercado capitalista está permeando a escola constantemente, interferindo nas práticas pedagógicas, pois a defesa está “na qualidade e na competência”. Segundo Saviani (2008, p. 230) a marca da ideologia liberal é mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados, resultando “[...] a opacidade nas relações sociais”. Nesse sentido, é necessário que os professores compreendam o que se afirma na aparência (nos documentos oficiais, por exemplo) nem sempre é a essência, o que está por trás disso ideologicamente. A pergunta que deveria dirigir a ação educativa, segundo Facci (2009) deveria ser: “que tipo de sociedade não quero formar”, para tanto a reflexão se direcionaria para uma escola com vistas à coletividade e deveria possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos já produzidos pelo homem a ponto de levar o aluno a se conscientizar dos limites impostos pela sociedade.

Considerando que estamos inseridos numa sociedade com um sistema político-econômico repleto de contradições, Facci (2009) levanta a análise de que para o modelo social vigente esta proposta de escola não faz sentido, ou seja, não há interesse que esse tipo de escola exista. Para o sistema capitalista, o tipo de escola que faz sentido é aquela que “[...] reproduz as relações do capital, as relações de desigualdade, valorizando, de forma diferenciada, o trabalho intelectual e o trabalho manual” (p. 126). A autora afirma que se o profissional da psicologia está imbuído para a defesa da coletividade sua ação na escola inclui a contraposição a essa ideologia.

Vigotski (1930) nos alerta para o fato de que a educação pode contribuir para a manutenção da divisão de classes, uma vez que pode promover ensino diferenciado, de acordo com o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade. Ele afirma o seguinte “A divisão de classe prepara, desperta, provoca o desenvolvimento de certas capacidades nos indivíduos de acordo com o lugar que ocupará na sociedade. “A produção intelectual é determinada pela forma de produção material” (p. 4). Desta forma, acrescenta, ainda que:

A coletivização, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual, esses são os aspectos fundamentais da transformação do homem [...] (p. 11)

Apoiando-nos nestas ideias de Vigotski, vemos o quanto é importante e pensar em uma escola que prepare todos os indivíduos da mesma forma, não para manter uma classe vinculada à intelectualidade e outra preparada para desenvolver os trabalhos braçais. São os desafios que uma visão marxista propõe e que o psicólogo precisa auxiliar a superar ou no mínimo saber que eles existem.

Saviani (2008) ao ponderar sobre os desafios enfrentados pela educação brasileira afirma que estes são inúmeros. No entanto o autor desenvolveu sinteticamente dois deles: denominou o primeiro desafio de ausência de um sistema de educação, no qual afirma que “não conseguimos ainda implantar um sistema de ensino em nível nacional” e argumenta que enquanto outros países da Europa e América Latina organizaram um sistema nacional de ensino, tendo como resultado a erradicação do analfabetismo, “o Brasil foi postergando essa questão e até hoje não conta com um sistema de ensino organizado em âmbito nacional. Em decorrência, o déficit foi se acumulando e neutralizando os esforços parciais que se fizeram ao longo dos últimos cem anos” (Saviani, 2008, p. 267).

Saviani (2008) afirma que a universalização do ensino implica também a permanência do aluno até que este possa concluir o ensino fundamental e se isso não acontece, indica que houve falta de priorização devida à educação. Assim Saviani (2008) comenta:

Ora, a ausência de um sistema nacional de educação no país é um indicador de que não se priorizou devidamente a educação, o que se traduziu na escassez de recursos a ela destinados. Esse quadro configura a situação de penúria pela qual passam as nossas escolas e pela qual passam os nossos professores: condições de trabalho precárias e salários precários (Saviani, 2008, p. 268).

Segundo o autor, todos esses aspectos que envolvem a problemática refletem na formação dos professores, na sobrecarga de aulas e na dificuldade desses professores assimilarem a teoria e colocarem-na em prática. Neste sentido, Saviani (2008) considera um desafio, visto que é preciso considerar os limites da teoria, tomar consciência do estado das coisas, compreender suas causas e acionar mecanismos para o enfrentamento dos problemas colocados por uma sociedade capitalista.

O segundo desafio apresentado pelo autor é o da descontinuidade, pois os conteúdos precisam ser trabalhados de uma forma contínua, em tempo suficiente para obter um resultado irreversível. “A continuidade é, pois, uma exigência inerente ao trabalho educativo que deve durar tempo suficiente para produzir um *habitus*, isto é, uma disposição durável e irreversível” (Saviani, 2008, p. 270).

Avaliando o problema da descontinuidade, Saviani (2008) comenta que as condições políticas, as trocas de governo e de gestões, acabam por influenciar essa quebra na continuidade do que vem sendo desenvolvido. Neste sentido, o autor afirma que:

Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto, mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído (Saviani, 2008, p. 271).

A proposta vigotskiana de formação do homem é muito diferente da proposta que a sociedade capitalista defende, visivelmente enraizada na ideologia neoliberal, entretanto, o psicólogo escolar precisa compreender esse aspecto. É necessário partir do pressuposto de que é fundamental promover a coletividade, que as escolas devem desenvolver práticas que contribuam para a apropriação do conhecimento, com vistas à humanização e que o trabalho docente deve guiar o desenvolvimento psicológico dos alunos. Para tanto o profissional deve estar atento às condições histórico-sociais que permeiam a escola e que historicamente vêm desenhando a forma dos psicólogos atuarem. Segundo Facci (2009), faz parte de uma atuação fundamentada em postura crítica, numa visão marxista,

Analisar as contradições da sociedade capitalista, buscar a compreensão da totalidade dos fenômenos, entender a realidade em suas múltiplas conexões, partir de uma história do desenvolvimento do psiquismo, [...] são algumas ações que devem permear a atuação do psicólogo quando tem como norte a Psicologia Histórico-Cultural. Quando todas as condições objetivas e ideológicas trabalham com vistas a desenvolver um homem que atenda aos preceitos do capital, falar em coletividade significa ficar na contramão dessa proposição, o que pode provocar uma crise na Psicologia e na Educação (Facci, 2009, p. 127).

Diante dos aspectos conflituosos que a sociedade enfrenta, as dificuldades que o profissional de psicologia encontra em sua atuação no contexto escolar são frequentes, pois, como mencionado por autores anteriormente, muitas vezes não tem clareza de sua ação na instituição escolar, guiado por uma realidade de atuação permeada pela reprodução do modelo clínico, nos moldes apresentados no capítulo I deste trabalho.

Ao desenvolver este estudo, levantando as possíveis formas de atuação do profissional, direcionamos nossa ação para a defesa de que o objetivo maior do profissional no contexto escolar deveria incluir desenvolver estratégias para que as ações sejam concretas e com propostas contextualizadas, comprometendo-se com a construção de um processo educacional que prime pela apropriação do conhecimento científico por todos os indivíduos que passam pela escola, o que infelizmente não podemos afirmar que acontece, pois a

situação que presenciamos é uma escola que não está ensinando a todos, e, além disso, está secundarizando os conteúdos.

Neste sentido, perguntamos: Qual seria então a função da escola? Que tipo de ação a escola deve desenvolver para estar de acordo com a função social que lhe foi designada?

É neste sentido que relembramos a defesa de Facci (2009, p. 127), ao mencionar sobre a necessidade de “analisar as contradições da sociedade capitalista, buscar a compreensão da totalidade dos fenômenos, entender a realidade em suas múltiplas conexões, partir de uma história do desenvolvimento do psiquismo”.

Nesta mesma direção, rumo à educação escolar, encontramos Saviani (2004), ao defender que o professor depara-se com um aluno concreto e não simplesmente um aluno empírico. “Isto significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação” (Saviani, 2004, p. 47).

O autor se posiciona mencionando o quanto a psicologia vem sendo praticada com o foco no indivíduo empírico, em detrimento do indivíduo concreto. Visto dessa forma, Saviani (2004) considera que essa postura da psicologia traz como consequência contribuições que são praticamente neutras, no entanto, refletindo sobre o trabalho do professor em sala de aula avalia que está em contato direto com “o indivíduo concreto que é a síntese de inúmeras relações sociais” (Saviani, 2004, p. 47).

Diante do exposto, defendemos a necessidade de o psicólogo contribuir com o seu conhecimento ao desenvolver um trabalho orientado teoricamente de forma consistente, com clareza dos fundamentos teóricos, em detrimento do ecletismo. A meta é entender o indivíduo concreto, síntese das relações sociais, conforme apregoa a visão marxista.

REFERÊNCIAS:

Anastasi, A. (1977). *Testes Psicológicos*. (2ª edição). São Paulo, EPU.

Angelucci, C. B. (2007) Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In: Souza, B. P.(Org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R. et al. *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório*. *Educ. Pesqui.* [online]. jan./abr. 2004, vol.30, no.1 Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1517-9702.

Antunes, M. A. M. (2007). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. (5ª. Edição, V. 1, p. 134). São Paulo: Educ.

Asbahr, F. S. F, Souza, M. P. R. (2007) Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da psicologia escolar e da psicologia histórico-cultural. In: Meira, E. M.; Facci, M. G. D; (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 185-220). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Barroco, S. M. S. (2007) *ET al. Psicologia Histórico-Cultural e o enfrentamento da relação família-escola em tempos de colapso da subjetividade livre*. Anais de III Congresso Internacional de Psicologia e XI Semana de Psicologia. ISSN: 1678-352X.

Barroco, S. M. S. (2007) Psicologia e educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. Meira, E. M.; Facci, M. G. D; (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 157 – 184). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Boarini, M. L. (1992) *Unidades básicas de saúde: uma extensão da escola pública?* Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia – IPUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto.

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. (27ª edição). São Paulo: Saraiva, 1991.

Brasil. (2005) Projeto de Lei 837, de 05 de julho de 2005. O mesmo “*dispõe sobre a participação de assistentes sociais e psicólogos na estrutura funcional das escolas*”. Comissão de Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/319599.pdf>

Campos, H. R. e Jucá, M. R. B. L. (2006) O Psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In: Almeida, S. F. C. (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea

Checchia, A. K.A, Souza, M. P. R. (2003) Queixa Escolar e Atuação Profissional: Apontamentos para a formação de Psicólogos. In: Meira, E. M, Antunes, M. A. M.(Orgs). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Coll, C. e Martí, E. (2004) Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: Coll, C. (Org.). *Desenvolvimento Psicológico e educação*. (2ª edição, Vol. 2.). Porto Alegre: Artmed.

Deleule, D. (1972) *La Psicologia, Mito Científico*. Barcelona, Anagrama.

Deliberação N.º 02/03, SEED artigo 16. Aprovada em 02/06/03. Estabelece normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.

Devries, R., Saxton, K., Zan, B. (1998) A criança difícil. In: Devries, R., Zan, B. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Duarte, N. (1993) *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.

- Duarte, N. (1996) *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, Autores Associados.
- Duarte, N. (2000) *Vigotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.
- Duarte, N. (2001) *Vigotski e o “aprender a aprender” : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. (2ª. Edição). Campinas, SP: Autores Associados (Coleção educação contemporânea).
- Duarte, N. (2007) *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. (4ª. Edição). Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.55).
- Duarte, N. (2008) Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: Lombardi, J. C., Saviani, D. (Orgs). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. (2ª. Edição). Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr.
- Eidt, N; Tulesk, S.C. (2007) Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: Meira, E. M.; Facci, M. G. D; (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 221-243). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Engels, F. (1986). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global.
- Facci, M. G. D. (1991). *A reprodução do modo capitalista de explicar o fracasso escolar – uma reflexão preliminar*. Monografia da Especialização em Psicanálise e Materialismo Histórico. UEM, Maringá.
- Facci, M. G. D. (1998) *O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos*. Marília, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília.
- Facci, M. G. D. (2004) O professor e o construtivismo. In: Facci, M. G. D.. (2004) *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados (coleção formação de professores).

- Facci, M. G. D. (2004) Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: Duarte, N. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2004^a). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2004b). Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. (pp. 99-120). Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2007) Professora é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: Meira, E. M.; Facci, M. G. D; (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 135-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Facci, M. G. D. (2008) *7º Seminário de Pesquisa do LIEPPE – USP- Análise preliminar dos dados da pesquisa: Atuação do Psicólogo na rede pública de educação*.
- Facci, M. G. D. (2009) A intervenção do Psicólogo na formação de professores: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: Araújo, C. M. M. (Org.). *Psicologia Escolar: Novos cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática*. (pp. 107-131). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Facci, M. G. D, Eidt, N. M. e Tuleski, S. C (2006). *Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional*. **Psicol. USP**, mar. 2006, vol.17, no.1, p.99-124. ISSN 1678-5177.
- Facci, M. G. D.; Leal, Z. F. R. G.; Barroco, S. M. S.e Silva, V. G. (2010) *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*. (Relatório de Pesquisa). Maringá
- Facci, M. G. D., Tessaro, N. S., Leal, Z. F. R.G. et al. *Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão*. *Psicol. esc. educ.* [online]. dez. 2007, vol.11, no.2 [citado 12 Novembro 2009], p.323-338. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200011&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-8557.

Freitag, B. (1978) *Escola, Estado, Sociedade*. São Paulo, EDART

Freller, C. C. (1997) Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: Machado, A. M. e Souza, M. P. E. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo

Freller, C. C. (1997) Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. In: Machado, A. M. e Souza, M. P. E. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo

Guzzo, R. S. L (1996) Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In: Weschsler, S. M. (Org.). *Psicologia Escolar: Pesquisa formação e prática*. (pp.75-92). Campinas: Alínea.

Guzzo, R. S. L, Costa, A. S, e Sant'ana, I, M. (2009) Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In: Araújo, C, M, M. (Org.) *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. (pp. 35-52). Campinas, SP: Editora Alínea.

Instrução N.º 011/08 (2008) - SUED/SEED. Define os critérios para o funcionamento da Sala de Recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Konder, L. (2008) *O que é Dialética*. São Paulo: Brasiliense.

Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, (2ª Edição). Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Lakatos, E. M. e Marconi, M. A. (2003) *Fundamentos de Metodologia científica*. (p. 201).São Paulo: Atlas

Leandrini, K. D. e Saretta, P.(2007) Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. In: Souza, B. P.(Org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo

Lefebvre, H. (1979) *Lógica formal e lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira

- Leontiev, A. N. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte
- Lessa, S, Tonet, I. (2008) *Introdução à filosofia de Marx*. (1ª edição, p. 128). São Paulo: Expressão popular.
- Lourenço Filho, M. B. (2004) A Psicologia no Brasil nos últimos 25 anos. In: Antunes, M. A. M. (Org.). *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. (pp. 71- 119). Rio de Janeiro: EDUERJ: Conselho Federal de Psicologia.
- Lukács, G. (1970) *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- Macedo, L. (1994) *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Machado, A. M. (1994) *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde em a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Machado, A. M. (1997). Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: Aquino, J. G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus
- Machado, A. M. (1997) Relato de uma intervenção na escola pública. In: Machado, A. M. e Souza, M. P. E. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Machado, A. M. (2000) Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: Tanamachi, E. R.; Rocha, M. L. & Proença, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? . In: Meira, E. M, Antunes, M. A. M.(Orgs). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Machado, A. M. (2010) Medicalização e escolarização: porque as crianças não aprendem a ler e escrever? In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org). *Dislexia: subsídios para políticas públicas*. (pp. 24-29). São Paulo: CRPSP.

- Machado, A. M. e Souza, M. P. R. (1997). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: Machado, A. M. e Souza, M. P. E. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M, Souza, M. P. R, Sayão, Y. (1997) As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. *Educação Especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (1994) Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: *CFP. Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. (pp. 157-200). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (2006) Psicologia Escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In: Almeida, S. F. C. (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea
- Martins, L. M. (2006) *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa*. In: 29º Reunião Anual da ANPED, 2006. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, v. 1.
- Martins, L. M. (2008) Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sociohistórica. In: Martins, L. M. (Org.). *Sociedade, Educação e Subjetividade: Reflexões Temáticas à Luz da Psicologia Sócio-Histórica*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 176 p.
- Marx, K. 1818-1883 (1978). *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. (2ª edição). Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Carlos Bruni (*et al*). São Paulo: Abril Cultural (Os pensadores).
- Marx, K. (1979). Teses sobre Feuerbach. In: Marx, K. & Engels, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda.
- Marx, K. (1989) *Manuscritos econômicos filosóficos*. Lisboa: Edições 70
- Meira, M. E. M. (1997). *Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: Tanamachi, E. R.; Rocha, M. L.; Proença, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, E. E. M, Antunes, M. A. M. (Orgs) (2003) *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, E. M. (2003) Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio histórica. In: Meira, M. E. M. e Antunes, M. A. M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Mello, S. L. de. (1978) *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo, Ática
- Mello, S. A. (2003) Algumas contribuições da Escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola. In: Garcia, W. G; Guedes, A. M. (Org.). *Núcleos de Ensino*. (pp. 70-78). São Paulo: UNESP.
- Moysés, M. A. A. e Collares, C. A. L. (1992) A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. In: *O sucesso escolar; um desafio pedagógico*. Revista Cadernos Cedes, (nº. 28, pp. 23-30). Campinas-SP.
- Moysés, M. A. A. e Collares, C. A. L. (1996) *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez: Campinas, UNICAMP: Faculdade de Educação, Faculdade de Ciências Médicas
- Moysés, M. A. A. e Collares, C. A. L. (1997) Respeitar ou submeter: A avaliação de inteligência em crianças em idade escolar. In: *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Casa do psicólogo: Conselho Regional de Psicologia
- Moysés, M. A. A. e Collares, C. A. L. (1997) O profissional de saúde e o fracasso escolar compassos e descompassos. In: *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Casa do psicólogo: Conselho Regional de Psicologia
- Moysés, M. A. A. e Collares, C. A. L. (1997) *Inteligência Abstráida, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência*. *Psicol. USP* [online]. 1997, vol.8, n.1, pp. 63-89. ISSN 0103-6564. doi: 10.1590/S0103-65641997000100005.

- Netto, S. P. (2004) A Psicologia no Brasil. In: Antunes, M. A. M. (Org.). *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. (pp.139-175). Rio de Janeiro: EDUERJ: Conselho Federal de Psicologia.
- Oliveira, K. L, Cantalice, L. M., Joly, M. C. R. A. et al. *Produção científica de 10 anos da revista Psicologia Escolar e Educacional (1996/2005)*. *Psicol. esc. educ.* [online]. dez. 2006, vol.10, no.2 [citado 10 Maio 2010], p.283-292. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200011&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-8557.
- Oliveira, R. P., Adrião, T. (Orgs). (2002). *Gestão financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. (2ª edição, p. 151). São Paulo: Yamã.
- Patto, M. H. S. (1984) *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz
- Patto, M. H. S. (1990) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, Ltda.
- Patto, M. H. S. *Para uma Crítica da Razão Psicométrica*. (1997) *Psicol. USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=en&nrm=iso>. Access on 11 Apr. 2010. doi: 10.1590/S0103-65641997000100004.
- Patto, M. H. S. (1999) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do psicólogo
- Peixoto, M. A. (2003) O método dialético em Marx. In: Peixoto, M. A. *Pesquisa e Práxis*. (pp. 27-30). Goiânia: Germinal.
- Pessotti, I. (2004) Dados para uma história da Psicologia no Brasil. In: Antunes, M. A. M. (Org.). *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. (pp. 121-137). Rio de Janeiro: EDUERJ: Conselho Federal de Psicologia.
- Piaget, J. (1978) *A epistemologia genética: Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas da psicologia genética*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural

Piaget, J. (1998) *Psicologia e pedagogia*. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária

Proença, M. (2002) Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva Histórico-Crítica em psicologia. In: Oliveira, M. K, Rego, T. C, Souza, D. T. R. (Orgs). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna

Rocha, M. L. (2000). Educação em tempos de tédio: um desafio à Micropolítica. In: Tanamachi, E. de R.; Rocha, M. L.; Proença, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. (pp. 185-207). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Ciudad de México: DIE/CINVESTAV.

Saviani, D. (1986). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez Autores Associados

Saviani, D. (1992.) *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. (3ª. Edição, pp. 90-104). São Paulo: Cortez – Autores Associados.

Saviani, D. (1994.) *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. (4ª. Edição, pp. 15-35 e 110-130). Campinas: Cortez – Autores Associados.

Saviani, D. (2000) *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo; v. 40)

Saviani, D. (2002) *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. (35ª. Edição revista). Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2003) *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. (8ª. Edição). Campinas: Autores Associados

- Saviani, D. (2004b). Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade–Intersubjetividade. In: Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008) Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: Lombardi, José Claudinei e Saviani, D. (Org.) *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, Histedbr.
- Souza, B. P. (1997) Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. In: Machado, A. M. e Souza, M. P. E. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Souza, B. P. (2007) Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: Souza, B. P. (Org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Souza, B. P., Sobral, K. R.(2007) Características da clientela da orientação à queixa escolar: revelações, indicações e perguntas. In: S Souza, B. P.(Org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Souza, M. P. R. (1996) *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo
- Souza, M. P. R. (1997) A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: Machado, A. M. e Souza, M. P. E. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Souza, M. P. R. (1997) As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. In: Machado, A. M. e Souza, M. P. E. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: Tanamachi, E. de R., Rocha, M. L.; Proença, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. (pp. 105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R.. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar á luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: Oliveira, M. K., Rego, T. C., Souza, D. T. R. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. (pp. 177-195). São Paulo: Moderna.

- Souza, M. P. R. e Silva, S. N. C. (2009) A atuação do Psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: Concepções, práticas e inovações. In: Araújo, C. M. M (Org). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. Campinas, SP: Editora Alínea (Coleção Psicologia Escolar).
- Tanamachi, E. R. (1992) *Psicologia Escolar: tendências e avanços da psicologia na educação escolar*. Marília, Dissertação (Mestrado), UNESP.
- Tanamachi, E. R. (1997) *Visão Crítica de educação e de psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de psicologia escolar*. Marília, Tese (Doutorado), UNESP.
- Tanamachi, E. R. (2000) Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In: Tanamachi, E. de R., Rocha, M. L. e Proença, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. (pp. 73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E.R, Proença, M. R e Rocha, M. (Orgs.). (2000) *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. (2007) A Psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: Elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: Facci, M. G. D; Meira, E. M. (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 63-92). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E.R, Meira, M. E. M. (2003) A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: Meira, E. E. M, Antunes, M. A. M. (Orgs) (2003) *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Triviños, A. N. S. (1987) *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tuleski, S. C. (2000) *Para Ler Vygotski: Recuperando Parte da Historicidade Perdida*. In: 23º Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: MICROSERVICE, 2000.
- Tuleski, S. C.(2004) Reflexões sobre a gênese da Psicologia Científica. In: Duarte, N. (Org.) *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. (pp. 121-144). Campinas: Autores Associados.

Tuleski, S. C.; Eidt, N. M. (2007) *Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural*. *Psicol.estud.*, Maringá, v. 12, n. 3, Dec. 2007 .Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000300010&lng=en&nrm=iso>. Access on 12 Nov. 2009. doi: 10.1590/S1413-73722007000300010.

Vasconcelos, M. S. (1996) *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. coordenador Lino de Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo (Coleção Psicologia e Educação).

Vigotski, L. S. (1930). *A transformação socialista do homem*. Recuperado em 5 julho de 2010, www.marxists.org.

Vigotski, L. S. (1996) *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins e Fontes.

Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2000). Estrutura das funções psíquicas superiores. In: Vigotski, L. S. *Obras escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor

Vygotski, L. S. (1993). *Obras escogidas II*. Madrid, Centro de Publicaciones Del M. E. C. y Visor Distribuciones.

Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.

Vygotsky, L. S. (2004) *A transformação socialista do homem*. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória, julho. Disponível em: <http://www.marxists.org/>. Acesso em: 22 fevereiro 2007.

Wagner, M. B, Motta, V. T e Dornelles, C. (2004) *SPSS passo a passo: Statistical Package for Social Sciences*. Caxias do Sul: Educs.

Wanderbroock, D. J. (2009) *A Educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914- 45)*. Maringá: EDUEM.

Yasle, E. G. (1990) *A formação do psicólogo escolar no Estado de São Paulo. Subsídios para uma ação necessária*. 1990. 0 f. Tese (Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Orientador: Maria Regina Maluf.

Yasle, E. G. (1997) Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: Cunha, B. B. B, (et al). *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência.

ANEXOS



Universidade Estadual de Maringá

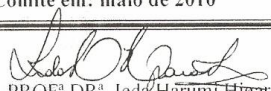
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

Registrado na CONEP em 10/02/1998

CAAE Nº.0019.0.093.000-09

PARECER Nº. 086/2009

Pesquisador (a) Responsável: Marilda Gonçalves Dias Facci	
Centro/Departamento: Departamento de Psicologia	
Título do projeto: Atuação de psicólogos na rede pública de ensino no estado do Paraná: concepções, práticas e inovações.	
Considerações:	
<p>A pesquisa integra um projeto de maior abrangência (SP, RO, MG, BA e PR) coordenado pela Prof^a Dr^a Marilene Proença de Souza da USP. Objetivo do Projeto: analisar a prática do psicólogo no estado do Paraná e analisar e identificar concepções e práticas pelos psicólogos, frente às queixas escolares, visando compreender em que medida apresenta elementos inovadores.</p> <p>Procedimentos, incluem Pesquisa Bibliográfica, Participação de estudos na USP e Pesquisa de campo envolvendo 345 cidades do Paraná.</p> <p>Racional apresenta-se bastante adequado.</p> <p>Na pesquisa de campo, faz-se um mapeamento geral dos serviços, terá início por meio de contato telefônico com funcionários que atuam em 32 núcleos regionais do ensino do Paraná. Nesses contatos pretende-se buscar informações a respeito da existência de psicólogos ou equipe de psicólogos. Nestes 32 núcleos existem 395 cidades vinculadas. Não existe nenhum dado, mesmo no Conselho Regional de Psicologia, sobre as cidades e instituições que possuem psicólogos. Mas segundo levantamento, estima-se a existência de 100 psicólogos atuando na área escolar do Paraná. Espera-se portanto, entrevistar um mínimo de 10 psicólogos (de preferência de regiões diferentes). Localizados os psicólogos será estabelecido contato com os mesmos por meio de telefone ou e-mail, a fim de apresentar os objetivos da pesquisa e fazer o convite para responder a um questionário para levantamento de dados. Constam do projeto as questões a serem feitas aos sujeitos da pesquisa. O projeto conta com orçamento no valor de 186 reais (a ser custeado pelo ou pela própria pesquisadora) e um cronograma de execução previsto para abril de 2009 e término em setembro de 2011.</p> <p>O Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) que consta do Anexo 2 está bem elaborado e atende às normativas éticas vigentes.</p> <p>No Anexo 3 consta a aprovação do projeto mais amplo.</p>	
Parecer: FAVORÁVEL À APROVAÇÃO.	
Situação: APROVADO	
CONEP: (X) para registro () para análise e parecer Data: 27/2/2009	
O pesquisador deverá apresentar Relatório Final para este Comitê em: maio de 2010	
<p>O protocolo foi apreciado de acordo com a Resolução nº. 196/96 e complementares do CNS/MS, na 168ª reunião do COPEP em 27/2/2009.</p>	 PROF ^a .DR ^a . Ieda Harumi Higarashi Presidente do COPEP

Em suas comunicações com esse Comitê cite o número de registro do seu CAAE.
 Bloco 10 sala 01 – Avenida Colombo, 5790 – CEP: 87020-900 – Maringá - PR
 Fone-Fax: (44) 3261-4444 – e-mail: copep@uem.br

APENDICES

APENDICE 1
NÚCLEOS REGIONAIS DE ENSINO E CIDADES QUE COMPÕE

1 APUCARANA

APUCARANA
ARAPONGAS
BOM SUCESSO
BORRAZOPOLIS
CALIFORNIA
CAMBIRA
CRUZMALTINA
FAXINAL
JANDAIA DO SUL
KALORE
MARILANDIA SUL
MARUMBI
MAUA DA SERRA
NOVO ITACOLOMI
RIO BOM
SABAUDIA

2 AREA METROP.NORTE

ADRIANOPOLIS
ALM TAMANDARE
BOCAIUVA DO SUL
CAMPINA GDE SUL
CAMPO MAGRO
CERRO AZUL
COLOMBO
DOUTOR ULYSSES
ITAPERUCU
PINHAIS
PIRAQUARA
QUATRO BARRAS
RIO BRANCO SUL
TUNAS DO PARANA

3 AREA METROP.SUL

AGUDOS DO SUL
ARAUCARIA
BALSA NOVA
CAMPO TENENTE
CAMPO LARGO
CONTENDA
FAZ RIO GRANDE
LAPA
MANDIRITUBA
PIEN
QUITANDINHA
RIO NEGRO
S JOSE PINHAIS
TIJUCAS DO SUL

4 ASSIS CHATEAUBRIAN

A CHATEAUBRIAND
BRASILANDIA SUL
FORMOSA D OESTE
IRACEMA D OESTE
JESUITAS
NOVA AURORA
TUPASSI

5 CAMPO MOURAO

ALTAM DO PARANA
ARARUNA
BARBOSA FERRAZ
CAMPINA LAGOA
CAMPO MOURAO
CORUMBATAI SUL
ENG BELTRAO
FAROL
FENIX
IRETAMA
LUIZIANA
MAMBORE
NOVA CANTU
PEABIRU
QUINTA DO SOL
RONCADOR

6 CASCAVEL

ANAHY
 BOA V APARECIDA
 BRAGANEY
 CAFELANDIA
 CAMPO BONITO
 CAP L MARQUES
 CASCAVEL
 CATANDUVAS
 CEU AZUL
 CORBELIA
 GUARANIACU
 IBEMA
 IGUATU
 LINDOESTE
 SANTA LUCIA
 STA TEREZA OEST
 T BARRAS DO PR
 VERA C DO OESTE

7 CIANORTE

CIANORTE
 CIDADE GAUCHA
 GUAPOREMA
 INDIANOPOLIS
 JAPURA
 JUSSARA
 RONDON
 SAO MANOEL PR
 TAPEJARA
 TERRA BOA
 TUNEIRAS OESTE

8 CORNELIO PROCOPIO

ASSAI
 BANDEIRANTES
 CONGONHINHAS
 CORN PROCOPIO
 ITAMBARACA

JATAIZINHO
 LEOPOLIS
 NOVA AM COLINA
 NOVA FATIMA
 N STA BARBARA
 RANCHO ALEGRE
 SANTA AMELIA
 S CEC DO PAVAO
 SANTA MARIANA
 STO A PARAISO
 S JERON SERRA
 S SEB AMOREIRA
 SERTANEJA
 URAI

9 CURITIBA

CURITIBA

10 DOIS VIZINHOS

BOA ESP IGUACU
 CRUZEIRO IGUACU
 DOIS VIZINHOS
 NOVA E SUDOESTE
 NOVA P IGUACU
 SALTO LONTRA
 S JORGE D OESTE

11 FOZ DO IGUAÇU

FOZ DO IGUACU
 ITAIPULANDIA
 MATELANDIA
 MEDIANEIRA
 MISSAL
 RAMILANDIA
 STA TER ITAIPU
 S MIG IGUACU
 SERRAN. IGUACU

12 FRANCISCO BELTRAO

AMPERE
 BARRACAO
 BELA V. CAROBA
 BOM JESUS SUL
 CAPANEMA
 ENEAS MARQUES
 FLOR SERRA SUL
 FRANC BELTRAO
 MANFRINOPOLIS
 MARMELEIRO
 PEROLA DO OESTE
 PINHAL S BENTO
 PLANALTO
 PRANCHITA
 REALEZA
 RENASCENCA
 SALGADO FILHO
 STA IZABEL OEST
 STO A SUDOESTE
 VERE

13 GOIO-ERE

BOA ESPERANCA
 GOIOERE
 JANIOPOLIS
 JURANDA
 MARILUZ
 MOREIRA SALES
 Q. CENTENARIO
 RANCHO A OESTE
 UBIRATA

14 GUARAPUAVA

CAMPINA SIMAO
 CANDOI
 FOZ DO JORDAO
 GOIOXIM
 GUARAPUAVA
 PINHAO
 RESERVA IGUACU
 TURVO

15 IRATI

F. PINHEIRO
 GUAMIRANGA
 INACIO MARTINS
 IRATI
 MALLET
 PRUDENTOPOLIS
 REBOUCAS
 RIO AZUL
 TEIXEIRA SOARES

16 IVAIPORA

ARAPUA
 ARIRANHA IVAI
 CANDIDO ABREU
 GODOY MOREIRA
 GRANDES RIOS
 IVAIPORA
 JARDIM ALEGRE
 LIDIANOPOLIS
 LUNARDELLI
 MANOEL RIBAS
 RIO BRANCO IVAI
 ROSARIO DO IVAI
 SAO JOAO IVAI
 S PEDRO DO IVAI

17 JACAREZINHO

ABATIA
 ANDIRA
 BARRA DO JACARE
 CAMBARA
 CARLOPOLIS
 JACAREZINHO
 JOAQUIM TAVORA
 JUNDIAI DO SUL
 QUATIGUA
 RIBEIRAO CLARO
 RIB DO PINHAL
 STO ANT PLATINA

18 LONDRINA

ALVORADA DO SUL
 BELA V PARAISO
 CAFEARA
 CAMBE
 CENTENARIO SUL
 FLORESTOPOLIS
 GUARACI
 IBIPORA
 JAGUAPITA
 LONDRINA
 LUPIONOPOLIS
 MIRASELVA
 PITANGUEIRAS
 PORECATU
 PRADO FERREIRA
 PRIMEIRO MAIO
 ROLANDIA
 SERTANOPOLIS
 TAMARANA

19 MARINGA

ANGULO
 ASTORGA
 ATALAIA
 COLORADO
 DOUTOR CAMARGO
 FLORAI
 FLORESTA
 FLORIDA
 IGUARACU
 ITAMBE
 IVATUBA
 LOBATO
 MANDAGUACU
 MANDAGUARI
 MARIALVA
 MARINGA
 MUNHOZ DE MELLO
 N S DAS GRACAS
 OURIZONA

PAICANDU

PRES C BRANCO

SANTA FE

SANTO INACIO

S JORGE DO IVAI

SARANDI

20 LOANDA

DIAMANTE NORTE
 ITAUNA DO SUL
 LOANDA
 MARILENA
 NOVA LONDRINA
 PLANALTINA PR
 PORTO RICO
 QUERENCIA NORTE
 S C M CASTELO
 STA ISABEL IVAI
 SANTA MONICA
 S PEDRO DO PR

21 PARANAGUA

ANTONINA
 GUARAQUECABA
 GUARATUBA
 MATINHOS
 MORRETES
 PARANAGUA
 PONTAL PARANA

22 PARANAVAI

ALTO PARANA
 AMAPORA
 CRUZEIRO DO SUL
 GUAIRACA
 INAJA
 ITAGUAJE
 JARDIM OLINDA

MIRADOR
 NOVA AL DO IVAI
 NOVA ESPERANCA
 PARAISO NORTE
 PARANACITY
 PARANAPOEMA
 PARANAVAI
 SANTA INES
 STO ANT CAIUA
 S CARLOS IVAI
 SAO JOAO CAIUA
 TAMBOARA
 TERRA RICA
 UNIFLOR

23 PATO BRANCO

BOM SUCESSO SUL
 CHOPINZINHO
 CLEVELANDIA
 CEL. D. SOARES
 CORONEL VIVIDA
 HONORIO SERPA
 ITAPEJARA OESTE
 MANGUEIRINHA
 MARIOPOLIS
 PALMAS
 PATO BRANCO
 SAO JOAO
 SAUDADE IGUACU
 SULINA
 VITORINO

24 PITANGA

BOA V SAO ROQUE
 LARANJAL
 MATO RICO
 NOVA TEBAS
 PALMITAL
 PITANGA
 STA MARIA OESTE

25 PONTA GROSSA

CARAMBEI
 CASTRO
 IMBITUVA
 IPIRANGA
 IVAI
 PALMEIRA
 PIRAI DO SUL
 PONTA GROSSA
 PORTO AMAZONAS
 S JOAO TRIUNFO
 TIBAGI

26 TELEMACO BORBA

CURIUVA
 IMBAU
 ORTIGUEIRA
 RESERVA
 SAPOPEMA
 TELEMACO BORBA
 VENTANIA

27 TOLEDO

DIAMANTE D OESTE
 E RIOS OESTE
 GUAIRA
 MAL CAND RONDON
 MARIPA
 MERCEDES
 NOVA SANTA ROSA
 OURO VERDE OEST
 PALOTINA
 PATO BRAGADO
 QUATRO PONTES
 SANTA HELENA
 S JOSE PALMEIRA
 S PEDRO IGUACU
 TERRA ROXA
 TOLEDO

28 UMUARAMA

ALTO PIQUIRI
ALTONIA
CAFEZAL DO SUL
CRUZEIRO OESTE
DOURADINA
ESPERANCA NOVA
FRANCISCO ALVES
ICARAIMA
IPORA
IVATE
MARIA HELENA
NOVA OLIMPIA
PEROBAL
PEROLA
S J PATROCINIO
TAPIRA
UMUARAMA
ALTO PARAISO
XAMBRE

29 UNIAO DA VITORIA

ANTONIO OLINTO
BITURUNA
CRUZ MACHADO
GAL CARNEIRO
PAULA FREITAS
PAULO FRONTIN
PORTO VITORIA
SAO MATEUS SUL
UNIAO D VITORIA

30 WENCESLAU BRAZ

ARAPOTI
JAGUARIAIVA
SALTO ITARARE
SANT DO ITARARE
S JOSE B VISTA
SENGES
WENCESLAU BRAZ

31 LARANJEIRAS DO SUL

CANTAGALO
DIAMANTE DO SUL
ESP.ALTO IGUACU
LARANJ DO SUL
MARQUINHO
N. LARANJEIRAS
PORTO BARREIRO
QUEDAS IGUACU
RIO B IGUACU
VIRMOND

32 IBAITI

CONS MAIRINCK
FIGUEIRA
GUAPIRAMA
IBAITI
JABOTI
JAPIRA
PINHALAO
SIQUEIRA CAMPOS
TOMAZINA

APENDICE 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: *Atuação dos psicólogos na rede pública de ensino no Estado do Paraná: concepções, práticas e inovações*”

A área de Psicologia Escolar e Educacional tem desenvolvido importante discussão em relação à formação/atuação do psicólogo no campo educacional. Diferentes teorias têm produzido diferentes práticas e muitas críticas têm surgido aos modelos propostos. A demanda pelo serviço é crescente e pouco se sabe, do ponto de vista da pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional, como trabalham os psicólogos que atuam diretamente na rede pública de Educação em vários municípios brasileiros.

Estas questões nos instigaram a propor esta pesquisa que intitulamos “*Atuação dos psicólogos na rede pública de ensino no estado do Paraná: concepções, práticas e inovações*” e com ela iniciarmos um mapeamento desta atuação profissional. Consideramos que as informações coletadas poderão fornecer dados preciosos para iniciar as discussões no campo da atuação profissional, subsidiando novas pesquisas e ampliando a discussão na área de atuação profissional.

O objetivo geral deste projeto é o de identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública do Estado do Paraná, frente às queixas escolares, oriundas do sistema educacional, visando compreender em que medida apresentam elementos inovadores e pertinentes às discussões recentes na área de Psicologia Escolar e Educacional em busca de um ensino de qualidade para todos.

O projeto é coordenado pela Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci e conta com a participação de Patrícia Vaz de Lessa, aluna do Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

Uma pesquisa dessa natureza envolverá duas fases de coleta de dados junto aos psicólogos que atuam na rede pública de Educação, atendendo à demanda escolar:

- a) mapeamento geral dos serviços oferecidos que será realizado por meio de questionário;
- b) entrevistas com 10 psicólogos que atuam na rede pública de ensino no Paraná.

Convidamos o(a) colega para participar da pesquisa. Esclarecemos que todos os envolvidos na pesquisa têm liberdade, em qualquer momento, para recusar ou retirar o consentimento de participação, sem penalização. Será mantido sigilo e privacidade quanto aos dados coletados.

A partir da análise das informações recolhidas na primeira etapa da pesquisa, adotaremos como critério de seleção dos municípios para a segunda etapa, o fato dos psicólogos atuarem na perspectiva dos objetivos da pesquisa e da disponibilidade de participação dos profissionais e pesquisadores.

Consideramos que este trabalho trará contribuições importantes para a compreensão da atuação profissional de psicólogos no campo da educação no Paraná e abrirá novas perspectivas para outras temáticas, derivadas das discussões e questões que puderem ser identificadas por meio desta pesquisa. Além disso, pretendemos divulgar os achados da pesquisa por meio de artigos científicos, capítulos de livro, livro e comunicações em congressos e eventos científicos.

Desde já, agradecemos pela sua participação e colaboração.

Equipe:

Participantes:

- Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
Endereço para contato: Universidade Estadual de Maringá – Departamento de Psicologia - Avenida Colombo, 5790 – Campus Universitário. - Maringá – PR – CEP. 87.020-900 - Fone: (44)3261-4416.
- Patrícia Vaz de Lessa
Endereço para contato: Universidade Estadual de Maringá – Departamento de Psicologia - Avenida Colombo, 5790 – Campus Universitário. - Maringá – PR – CEP. 87.020-900 - Fone: (44)3261-4416

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Sala 01 – Bloco 10 – Campus Central – Telefone: (44) 3261-4444.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: *Atuação dos psicólogos na rede pública de ensino no Estado do Paraná: concepções, práticas e inovações.*

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, em participar do mesmo.

Assinatura

Data: ____/____/____

Equipe:

Participantes:

- Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
- Patrícia Vaz de Lessa

APENDICE 3
QUESTIONÁRIO

Pesquisa: A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações.

Questionário preliminar sobre a atuação do psicólogo na rede pública

Cidade: _____-Estado: _____

Nome (opcional): _____

Sexo: _____ Idade: _____

Cargo (contrato): _____ Função (o que exerce): _____

Tempo no cargo: _____ Ano de ingresso na Secretaria de Educação: _____

Tempo de formação: _____ Instituição formadora: _____

Cursos realizados (nome/instituição/duração/ano de conclusão):

() Doutorado _____

() Mestrado _____

() Especialização _____

() Aprimoramento / Aperfeiçoamento _____

() Atualização _____

() Outro. Especifique: _____

1. Nível (eis) de Ensino em que atua:

() Ensino Infantil

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Educação de Jovens e Adultos

() Outro. Especifique: _____

2. Público alvo do trabalho:

() Alunos

() Professores

() Pais de alunos

() Funcionários

() Outro. Especifique: _____

3. Identifique a(s) modalidade(s) de atuação, especificando os objetivos e estratégias de ação:

() Avaliação psicológica _____

() Atendimento clínico _____

() Formação de professores _____

() Assessoria às escolas _____

() Outro. Especifique: _____

4. Projetos desenvolvidos ao longo de sua experiência profissional:

5. Dentre os projetos citados, quais os mais relevantes?

Por quê? _____

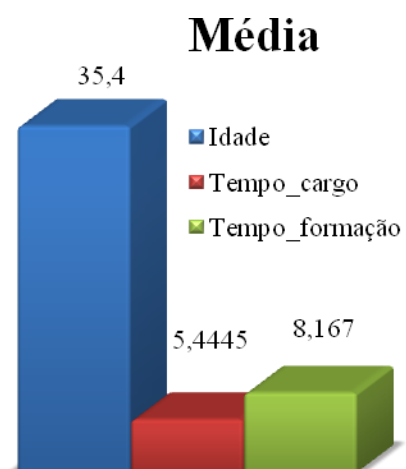
6. Cite autores que têm auxiliado na fundamentação teórica do seu trabalho:

7. Que contribuições o psicólogo pode dar à Educação?

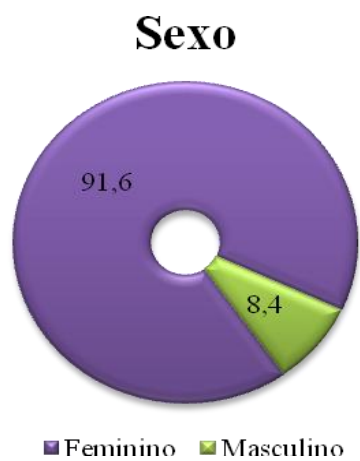
8. Há alguma informação que você gostaria de acrescentar?

Data de preenchimento do questionário: _____

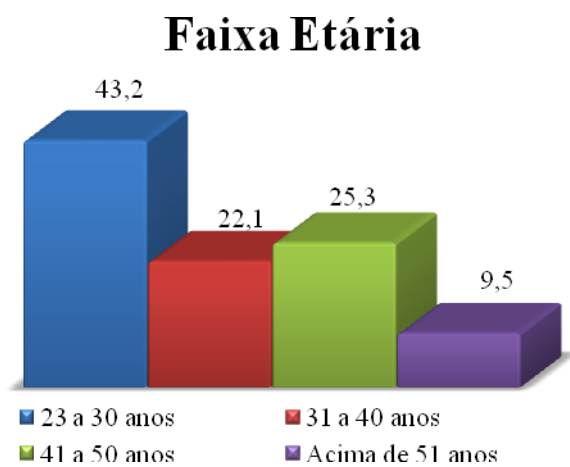
APENDICE 4**FIGURAS**

Figura:1 – Dados de identificação

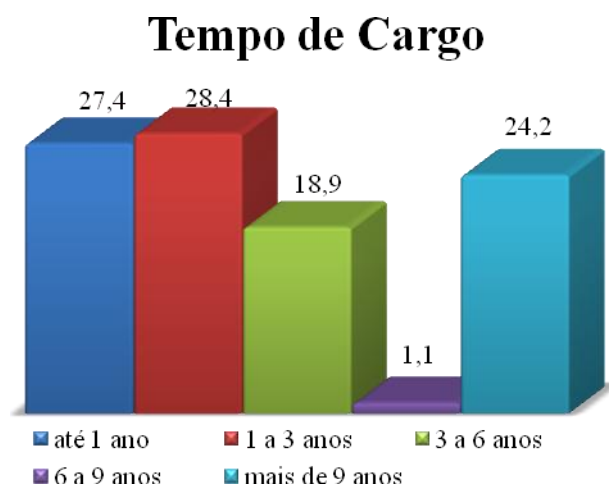
Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Figura 2 : Sexo dos participantes da pesquisa

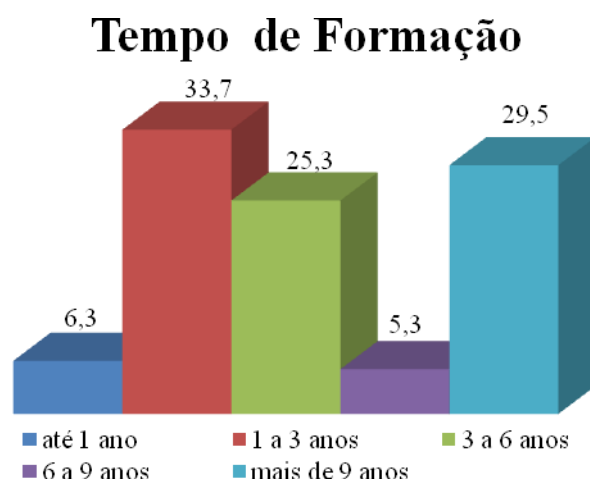
Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Figura 3: Faixa Etária dos participantes

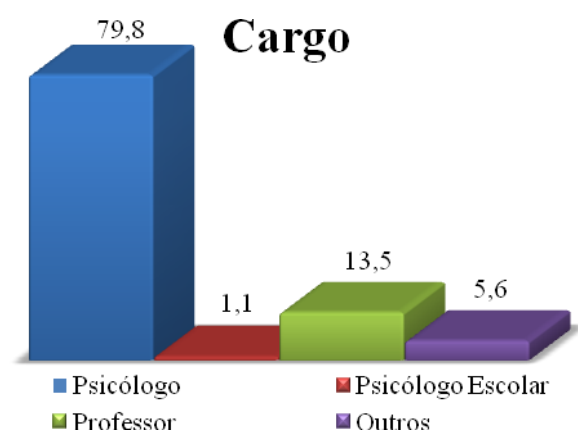
Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Figura 4: Tempo no Cargo

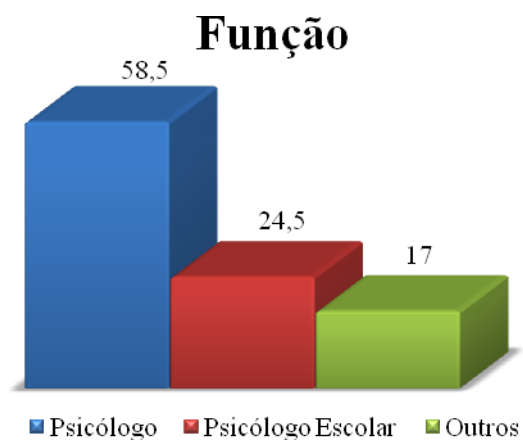
Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Figura 5: Tempo de Formação Profissional

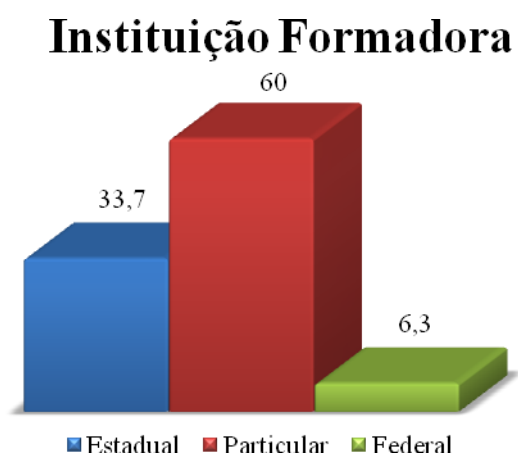
Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Figura 6: Cargo exercido pelos profissionais

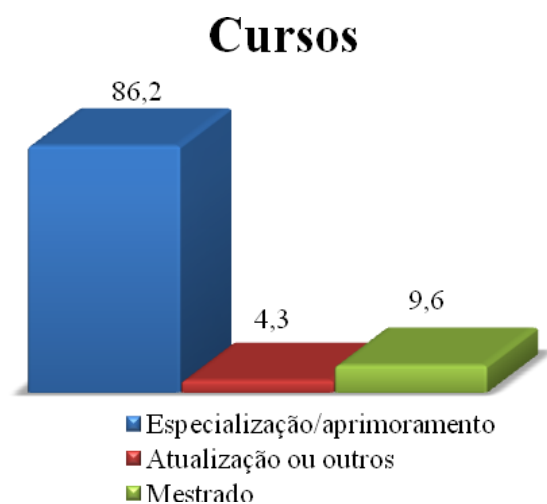
Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Figura 7: Função desenvolvida

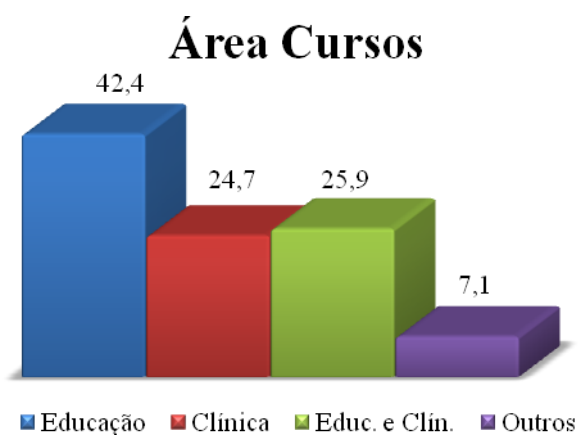
Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Figura 8: Instituição de Formação Profissional

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

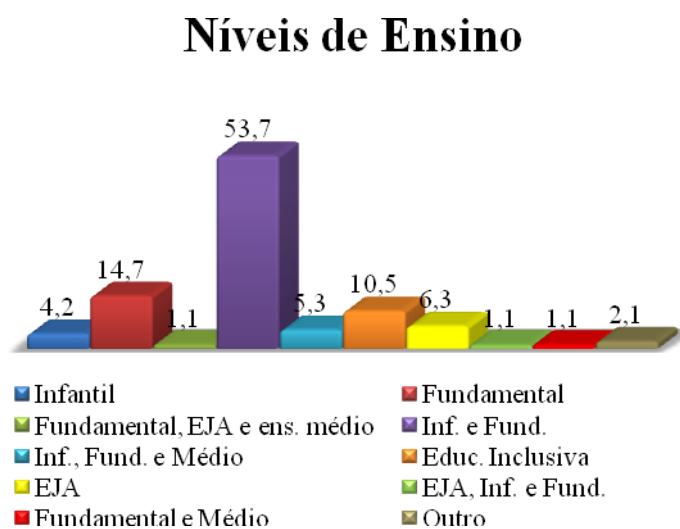
Figura 9: Cursos realizados

Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Figura 10: Área dos Cursos

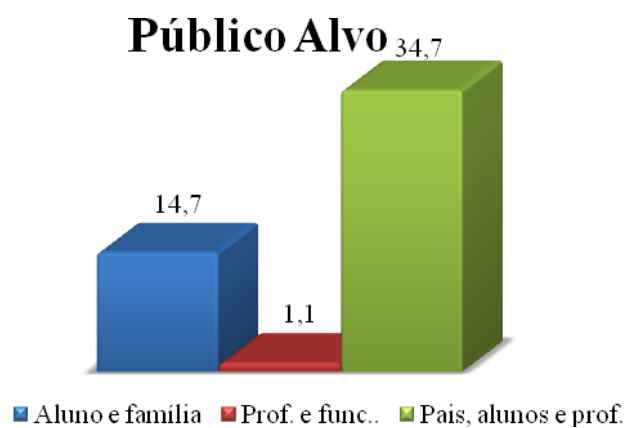
Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Figura 11: Níveis de Ensino para o trabalho



Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

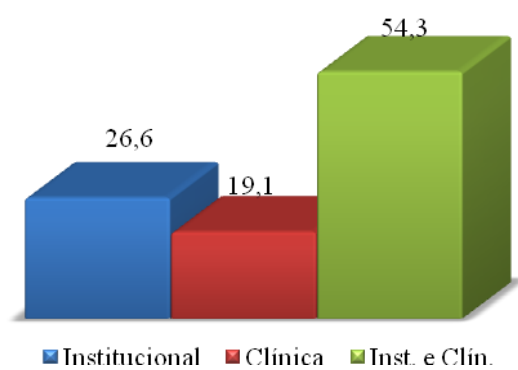
Figura 12: Público Alvo atendido



Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Figura 13: Modalidades de Atuação dos Profissionais

Modalidades de Atuação

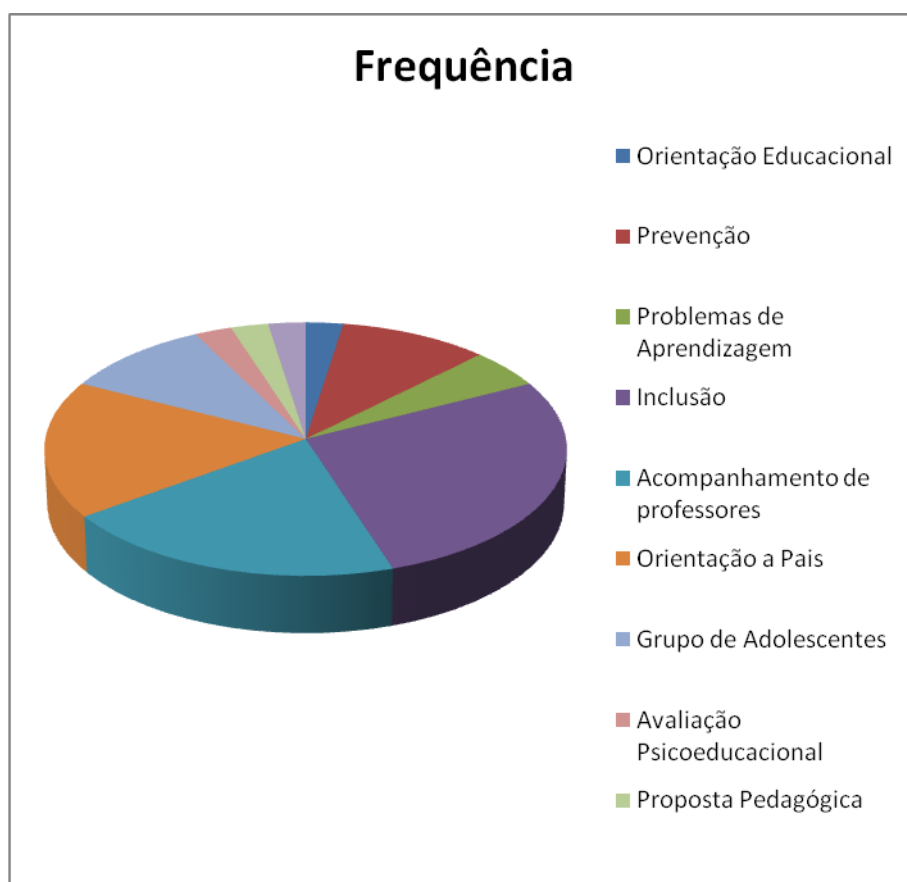


Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Figura 14: Projetos Desenvolvidos

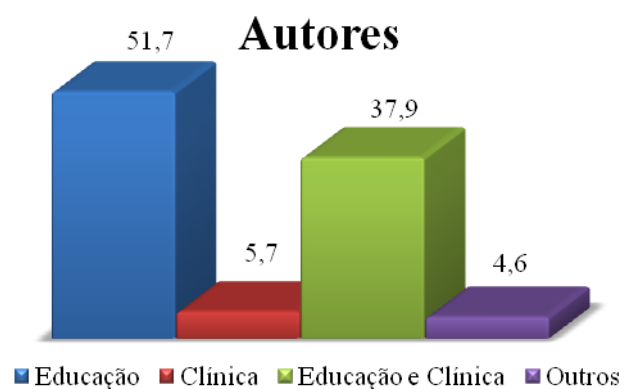
Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Figura 15: Projetos Citados como mais relevantes



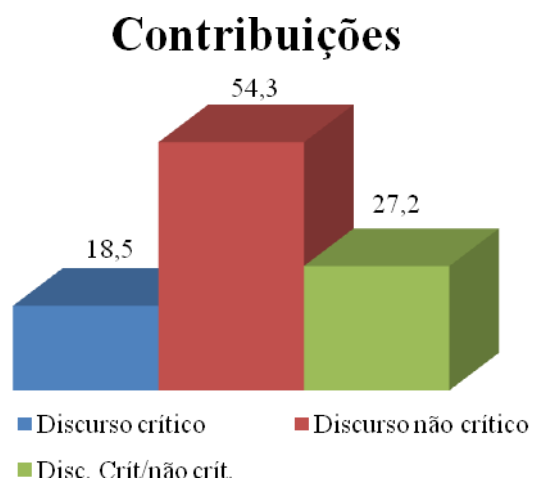
Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Figura 16: Autores citados pelos Profissionais



Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

Figura 17: Contribuições do Psicólogo à Educação



Fonte: Pesquisa realizada no Paraná de 2008 a 2010

APENDICE 5
ROTEIRO DE ENTREVISTA

SERVIÇO

- 1- Como se organiza o serviço?
 - Quem coordena?
 - Onde o serviço se encaixa na estrutura da secretaria?
 - Carga horária é cumprida? Organizada? Satisfatória?
 - Há plano de carreira? Há estatuto?
 - Salário
 - Tipo de contrato
 - Participa de associações ou sindicatos da área?
 - De que forma a mudança de gestão política afeta a estrutura do serviço e as condições de trabalho?
 - Tem mais de um emprego? Em que local? Por que?
 - Tem acesso a eventos da área (congressos, simpósios, palestras)?
 - Existem diferenças nas condições de trabalho de psicólogos de outras secretarias? Quais?

- 2- Como se constituiu este serviço neste município?
 - Teve que ser criado algum dispositivo? (política pública)
 - Quem foi a pessoa responsável pela criação do serviço?
 - Os documentos são recebidos da Secretaria de Educação ou são criados projetos coletivamente?

ATUAÇÃO

- 3- Conte-me sobre o seu trabalho:
 - Como é?
 - **Que práticas são realizadas?**
 - Qual a periodicidade?
 - **Quem é o alvo da intervenção, com que se trabalha?**
 - **Qual a metodologia utilizada?**
 - **Quais são os instrumentos de trabalho?**
 - Que espaço físico utiliza?
 - Quais os obstáculos enfrentados para a realização desse trabalho?
 - Quais são as condições de trabalho na secretaria de Educação?
 - Com que apoios pode contar para lidar com as dificuldades que surgem no trabalho?
 - Há espaço de discussão de práticas com seus pares?
 - Tem supervisão?
 - **Poderia contar alguma ação que considera ter sido bem sucedida em seu trabalho? Tem exemplos? E houve ações que não considera terem sido bem sucedidas? Quais foram?**
 - **Você mudaria algo em sua prática? Por quê? Em que aspectos?**
 - Há dificuldades impostas por limitações da própria Secretaria de Educação? Quais?
 - Há limitações criadas por diferentes concepções teórico-metodológicas entre a secretaria e o psicólogo? E dentro da própria equipe?
 - Em que aspectos as condições de trabalho oferecidas pelo município possibilitam ou criam empecilhos para a atuação crítica?

QUEIXAS ESCOLARES

4. Atendimento as queixas escolares:

- **Há encaminhamento de casos para o serviço? Como a demanda é identificada?**
- **Que tipo de queixas são apresentadas ao psicólogo?**
- **Como essa queixa é acolhida? Quais são os procedimentos adotados para avaliação das crianças encaminhadas?**
- **Utiliza testes formais? Quais?**
- **Como é feita a devolutiva a escola e aos pais?**
- **Como é feito o encaminhamento?**
- **Como é feito o acompanhamento dos alunos, após o encaminhamento?**
- **Do seu ponto de vista, por que os alunos não aprendem?**
- **A que você atribui a causa da indisciplina?**

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

5. Formação e fundamentação teórica para o trabalho:

- **Como foi sua formação? Fez estágio na área de psicologia escolar/educacional? (disciplinas/ cursos/estágios/supervisões/iniciativas em busca de uma perspectiva crítica?)**
- **Que autores você tem lido ou leu na graduação que direcionam sua prática?**
- **Qual sua concepção de educação?**
- **Qual a sua concepção acerca do trabalho do psicólogo na escola?**
- **Como você compreende a relação ensino-aprendizagem?**
- **Como a prática do psicólogo escolar pode contribuir para a Educação?**

Ressaltamos que somente as questões que estão em negrito foram selecionadas para as devidas análises.