

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

CINTHIA DA SILVA CHIODI

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA PERSPECTIVA
DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM.**

**Maringá
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

CINTHIA DA SILVA CHIODI

**O PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA PERSPECTIVA DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.**

Dissertação apresentada por Cinthia da Silva Chiodi
ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da
Universidade Estadual de Maringá, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Psicologia

Área de concentração: Constituição do Sujeito e
Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias
Facci

Maringá
2012

Dados Internacionais de Catalogação- na-Publicação (CIP) (Biblioteca Central - UEM,
Maringá- PR., Brasil)

Chiodi, Cinthia da Silva
C539p O processo de avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico-cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem / Cinthia da Silva Chiodi. -- Maringá, 2012.
150 f. : il. tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012.

1. Avaliação psicológica. 2. Psicologia histórico-cultural. 3. Psicologia - Ensino-aprendizagem. 4. Psicologia educacional e escolar. 5. Queixa escolar - Dificuldades de aprendizagem. 6. Psicólogo escolar - Prática. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 21.ed.150.23
MN-000048

CINTHIA DA SILVA CHIODI

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NA PERSPECTIVA DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA
O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM

Prof^ª. Dra. Iracema Neno Cecilio Tada – UNIR

Prof^ª. Dra. Silvana Calvo Tuleski - UEM

Aprovada em: 19 de março de 2012

Local da defesa: Sala de Vídeo do Departamento de Psicologia, Bloco 118, campus da
Universidade Estadual de Maringá.

AGRADECIMENTOS:

A Deus, pela vida e pela oportunidade de estar concluindo este trabalho, me provendo força e coragem diante das dificuldades.

Aos meus pais Artur Chiodi e Maria Candida da Silva Chiodi, pelo amor e compreensão, além do apoio que me deram nos estudos, pois sem o incentivo deles não seria possível concluir essa etapa em minha vida.

Aos meus irmãos Giancarlo e Giuliano, pela colaboração e auxílio no desenvolvimento do trabalho.

À professora Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, que me orientou durante o curso de mestrado com sabedoria, paciência e carinho, além da confiança depositada em meu trabalho.

À professora Sueli Aparecida Manganotti por ter me auxiliado na realização da pesquisa.

Aos professores do mestrado que contribuíram na construção do meu conhecimento e que direta e indiretamente, auxiliaram na elaboração deste trabalho.

Às professoras Dra. Iracema Neno Cecilio Tada e Dra. Silvana Calvo Tuleski, componentes da banca examinadora, pelas sugestões e disponibilidade em participar da concretização desta importante etapa da minha carreira acadêmica.

Aos meus tios Iraci e Antônio, por me acolherem em sua casa, oferecendo abrigo, alimento e incentivo nos dias em que estive estudando na Universidade.

A todos aqueles que de uma forma ou de outra colaboraram para a realização deste trabalho, atendendo as minhas solicitações, pois sem a colaboração destes não seria possível a realização desta dissertação.

“A sabedoria é um fluxo vivo, não um ícone preservado num museu. Somente quando encontramos a fonte da sabedoria em nossa própria vida é que ela pode fluir para gerações futuras.” (Thich Nhat Hanh)

CHIODI, Cinthia da Silva (2012). *O processo de avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico-cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem*. 150f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Pr.

RESUMO

Desde o momento em que a Psicologia surgiu enquanto ciência, até o momento atual, os testes psicométricos ainda são muito utilizados para auxiliar no diagnóstico da deficiência intelectual e dos distúrbios de aprendizagem, principalmente em relação ao contexto escolar. Dessa forma, o processo de avaliação sempre esteve atrelado a uma das atribuições do psicólogo na escola, desde a introdução da Psicologia na área da educação. Atualmente, com a grande ênfase dada aos estudos e às pesquisas da neuropsicologia, pode-se observar o retorno à utilização dos testes padronizados para a mensuração das funções psicológicas. Sendo assim, os testes de inteligência são ainda muito empregados tanto no diagnóstico da deficiência intelectual como na suposição do sucesso ou fracasso escolar da criança submetida a esses instrumentos de avaliação. Portanto, esta pesquisa tem os seguintes objetivos: em um primeiro momento, analisar como, historicamente, a avaliação psicológica foi se desenvolvendo no contexto escolar, calcada, sobretudo, na psicometria; em um segundo momento, compreender como a avaliação psicológica está sendo realizada pelos psicólogos escolares no Estado do Paraná. A investigação desenvolvida utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica e de uma pesquisa documental, esta efetuada a partir da análise de 36 relatórios de avaliação psicológica realizados para o encaminhamento de crianças de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental para a Sala de Recursos. A pesquisa bibliográfica está dividida em duas Seções. A Primeira Seção tem o objetivo de discorrer, brevemente, sobre a elaboração dos testes psicológicos que tiveram, desde a sua origem até os dias atuais, como finalidade medir a inteligência. A Segunda Seção tem como objetivo discutir sobre a avaliação psicológica a partir de uma perspectiva crítica da Psicologia Escolar. Finalmente, a Terceira Seção apresentará a pesquisa documental, que visa identificar quais procedimentos são utilizados pelos psicólogos nos relatórios de encaminhamento dos alunos para a Sala de Recursos. A partir da análise dos 36 relatórios, pôde-se verificar que a maioria dos alunos avaliados encontravam-se na 5ª e 6ª séries, apresentando a idade de 12 e 13 anos. Observou-se que 33,3% dos encaminhamentos para a avaliação psicológica eram decorrentes da queixa de dificuldades de aprendizagem, embora nem sempre os relatórios explicitassem que tipo de dificuldade o aluno apresentava. A maioria dos pareceres, emitidos pelos psicólogos, expressavam uma classificação dos alunos quanto ao desempenho cognitivo. 66,6% dos relatórios afirmam que os alunos apresentavam desempenho abaixo da média ao esperado para sua idade cronológica e experiência. Quanto ao encaminhamento dos alunos após a avaliação, 50% dos alunos foram encaminhados para atendimento psicoterápico, e 47,2% foram encaminhados para avaliação neurológica. Em relação às sugestões para o trabalho com os alunos avaliados, 61% dos relatórios não apresentaram sugestões para o trabalho com os mesmos. Foi possível constatar que, no Estado do Paraná, a psicometria é ainda bastante forte, porém também foi possível notar que alguns psicólogos mencionaram que, além do teste formal, utilizavam outros recursos durante o processo de avaliação, demonstrando que as avaliações não estão se restringindo apenas aos testes psicométricos. De maneira geral, podemos afirmar que houve avanços no processo de avaliação na literatura consultada e no Estado do Paraná, porém ainda há muito a ser feito na defesa do acesso a todos aos conhecimentos produzidos pelos homens, de forma a promover o desenvolvimento máximo das potencialidades dos alunos, principalmente, em tempos atuais, quando a medicalização tem sido a forma encontrada para resolver os problemas no processo de escolarização.

Palavras-chave: Avaliação psicológica. Processo ensino-aprendizagem. Psicologia Histórico-Cultural.

Chiodi, Cinthia Silva (2012). The process of psychological evaluation from the perspective of cultural-historical psychology and its contributions to the teaching-learning process. 150f. Thesis (MA in Psychology) - University of Maringá, Pr.

ABSTRACT

From the moment that psychology has emerged as a science, until today, the psychometric tests are still widely used for the diagnosis of intellectual disabilities and learning disorders, especially in relation to the school. Thus, the evaluation process has always been tied to the responsibilities of a psychologist in the school, since the introduction of psychology in education. Today, with great emphasis given to studies and research in neuropsychology, one can observe the return to the use of standardized tests to measure the psychological functions. Thus, intelligence tests are still widely used in the diagnosis of intellectual disability as the assumption of success or failure of school children subjected to these assessment tools. Therefore, this research has the following objectives: at first, to analyze how, historically, a psychological evaluation has been developed in the school context, based mainly in psychometrics and in a second step, to understand how the psychological evaluation is being conducted by school psychologists in the State of Paraná. The research carried out we used a literature review and documentary research, this effected from the analysis of 36 reports of psychological evaluation performed for the referral of children from 5th to 8th grades of elementary school for the Resource Room. The literature is divided into two sections. The first section aims to discuss, briefly, on the development of psychological tests that had, since its inception until today, intended to measure intelligence. The second section aims to discuss the psychological assessment from a critical perspective of School Psychology. Finally, the third section will present the documentary research, which aims to identify which procedures are used by psychologists in the reports from referring students to the Resource Room. From the analysis of 36 reports, it was observed that most of the students assessed were in 5th and 6th grades, with the age of 12 and 13 years. It was observed that 33.3% of referrals for psychological assessment of the complaint were due to learning difficulties, although the reports do not always spell out what kind of difficulty the student had. The majority of opinions issued by psychologists, expressed as a classification of students with cognitive performance. 66.6% of the reports claim that the students had below-average performance expected for their chronological age and experience. As for the referral of students after the assessment, 50% of students were referred for psychotherapy, and 47.2% were referred for neurological assessment in relation to suggestions for working with students assessed, 61% of the reports had no suggestions for work with them. It was found that, in the State of Paraná, psychometrics is still quite strong, but it was also possible to note that some psychologists have mentioned that in addition to formal testing, other resources used during the evaluation process, demonstrating that assessments are not restricting only to psychometric tests. In general, we can say that there have been advances in the evaluation process in the literature and in the State of Parana, but much remains to be done in defense of access to all the knowledge produced by men in order to promote optimal development of potential students, especially in current times, when the medicalization has been a way found to solve the problems in the schooling process.

Keywords: Psychological Assessment. Teaching-learning process. Historic-Cultural Psychology.

SUMÁRIO

RESUMO	05
INTRODUÇÃO	11
SEÇÃO 1: O PERCURSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: A DEFESA DA PSICOMETRIA	17
1.1 – A PSICOMETRIA NA AVALIAÇÃO DA INTELIGÊNCIA.....	17
1.2 – O TESTE PSICOLÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA MEDIR A INTELIGÊNCIA NOS DIAS ATUAIS.....	45
1.3 – A AVALIAÇÃO MEDIADA OU ASSISTIDA.....	53
1.4 – TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS AOS TESTES PSICOLÓGICOS.....	58
SEÇÃO 2: EM BUSCA DA SUPERAÇÃO DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA TRADICIONAL	64
2.1 – A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES	64
2.2 – O MÉTODO INSTRUMENTAL EM VIGOTSKI E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES.....	69
2.3 – RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	90
2.4 – A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	95
2.5 – A AVALIAÇÃO DA CRIANÇA COMO ESCOLAR NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA.....	102
SEÇÃO 3: A PESQUISA DOCUMENTAL NOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA	114
3.1 – SITUANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ	114
3.2 – RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO – PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	123

3.3 – ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS	123
3.4 – TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	144

INTRODUÇÃO

Desde o momento que a psicologia surgiu enquanto ciência até o momento atual, os testes psicométricos são utilizados para auxiliar no diagnóstico da deficiência intelectual e dos distúrbios de aprendizagem, principalmente em relação ao contexto escolar. Dessa forma, o processo de avaliação sempre esteve atrelado a uma das atribuições do psicólogo na escola, desde a introdução da psicologia na área da educação.

A psicologia se desenvolveu enquanto ciência e adentrou o espaço da escola devido à sistematização dos conhecimentos sobre os processos psicológicos básicos e uso de testes psicológicos para verificar os estágios de desenvolvimento e aprendizagem dos seres humanos.

Atualmente, com a grande ênfase dada aos estudos e às pesquisas da neuropsicologia, observa-se o retorno da utilização, em grande escala, dos testes padronizados para a mensuração das funções psicológicas. Sendo assim, os testes de inteligência e personalidade são ainda muito utilizados, tanto no diagnóstico da deficiência intelectual como na suposição do sucesso ou fracasso escolar da criança submetida aos testes. Portanto, esta pesquisa se propõe a realizar um estudo com os seguintes objetivos: em um primeiro momento, analisar como, historicamente, a avaliação psicológica foi se desenvolvendo no contexto escolar, calcada, sobretudo, na psicomетria; em um segundo momento, compreender como a avaliação psicológica está sendo realizada pelos psicólogos escolares no Estado do Paraná. Um questionamento que está presente neste trabalho é o seguinte: quais as implicações educacionais que essas avaliações proporcionam para o processo de ensino-aprendizagem da forma que estão sendo realizadas? Será que elas auxiliam para que o aluno se aproprie do conhecimento?

Com esta pesquisa, pretendemos contribuir para os estudos sobre o processo de avaliação psicológica, com o intuito de compreender o mesmo, para que esse processo seja repensado e aprimorado pelos profissionais da psicologia, a fim de que não se torne uma prática excludente e discriminatória. Buscaremos defender um processo de avaliação a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, já que ainda são poucos os estudos acerca dessa temática nessa perspectiva. Analisamos também que os postulados dessa teoria podem avançar na compreensão das dificuldades no processo de escolarização. Os dados coletados, nesta pesquisa, têm a intenção de provocar na academia mudanças na maneira como as disciplinas que tratam sobre os testes ou psicodiagnóstico são

apresentadas, enfocando os cuidados que o futuro psicólogo deve ter com a forma de realizar a avaliação e com a elaboração dos documentos psicológicos.

Para coletarmos os dados sobre o processo de avaliação, analisaremos relatórios elaborados por psicólogos na avaliação de alunos encaminhados para Sala de Recursos. Optamos por trabalhar com esse material, porque, em muitas situações, é somente esse documento que chega à escola, quando o aluno é avaliado por um profissional da Psicologia. Interessa-nos, portanto, observar se tal documento é elucidativo sobre as dificuldades e potencialidades dos alunos.

No que se refere aos relatórios emitidos por psicólogos, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio da Resolução CPF nº 007/2003, institui o Manual de Elaboração de Documentos Escritos, produzidos pelo psicólogo, decorrentes de avaliação psicológica. No caso do **relatório psicológico**, o CFP esclarece:

O relatório ou laudo psicológico é uma apresentação descritiva acerca de situações e/ou condições psicológicas e suas determinações históricas, sociais, políticas e culturais, pesquisadas no processo de avaliação psicológica. Como todo Documento, deve ser subsidiado em dados colhidos e analisados, à luz de um instrumento técnico (entrevistas, dinâmicas, testes psicológicos, observação, exame psíquico, intervenção verbal), consubstanciado em referencial técnico-filosófico e científico adotado pelo psicólogo. (Conselho Federal de Psicologia, Resolução CFP nº 007/2003, p.1)

De acordo com o CFP, a finalidade do relatório psicológico será apresentar os procedimentos e as conclusões gerados pelo processo da avaliação psicológica, relatando sobre o encaminhamento, as intervenções, o diagnóstico, o prognóstico e a evolução do caso, orientação e sugestão de projeto terapêutico, bem como, caso necessário, solicitação de acompanhamento psicológico, limitando-se a fornecer somente as informações necessárias relacionadas à demanda, solicitação ou petição.

O relatório psicológico é uma peça de natureza e valor científicos, devendo conter narrativa detalhada e didática, com clareza, precisão e harmonia, tornando-se acessível e compreensível ao destinatário. Os termos técnicos devem, portanto, estar

acompanhados das explicações e/ou conceituação retiradas dos fundamentos teórico-filosóficos que os sustentam. Conforme o CFP, esse relatório deve conter, no mínimo, 5 (cinco) itens: identificação, descrição da demanda, procedimento, análise e conclusão. É com base nessas instruções que os relatórios psicológicos devem ser elaborados. Portanto, os relatórios a que tivemos acesso serão analisados a partir dessa perspectiva.

O tema proposto para esta pesquisa, que trata da avaliação psicológica, foi despertado no trabalho desenvolvido como psicóloga escolar, pois os professores, diante da dificuldade de aprendizagem apresentada por seus alunos, assim como as Secretarias de Educação Municipal e Estadual recorrem, freqüentemente, ao psicólogo escolar para que este avalie e emita o diagnóstico sobre o problema que os alunos apresentam, encaminhando, muitas vezes, os alunos avaliados para uma Classe Especial ou Salas de Recursos, como também esperam desse profissional um auxílio no sentido de melhorar o trabalho pedagógico. Nota-se, assim, que o processo de avaliação psicológica é algo complexo e necessita ser estudado e discutido no contexto educacional.

Ao se realizar este estudo, acredito que o mesmo trará contribuições valiosas para a prática profissional, pois serão apresentadas novas propostas de avaliação psicológica, diferentes da prática psicométrica ainda muito utilizada e difundida atualmente.

Facci, Roma e Silva (2007) ressaltam que, na história da psicologia, o instrumento de medida mais utilizado no processo de avaliação psicológica tem sido o teste. Na atualidade, pode-se observar um retorno muito grande ao uso dos testes padronizados para a quantificação de funções psicológicas. Segundo Lunt (1994), o movimento de avaliação e testagem originou-se no início do século XX, especialmente pelos testes de QI (Quociente de Inteligência). Esses testes caracterizam-se como procedimentos padronizados e “estáticos” que visam avaliar o desempenho individual de uma criança pela referência a uma norma ou grupo “médio” e, geralmente, pela atribuição de “pontos” de QI, derivados do desempenho da criança em uma série de tarefas realizadas padronizadamente. Nessa perspectiva, para a vertente psicométrica, o foco encontra-se na mensuração das diferenças individuais relativas à inteligência e às habilidades. Os testes pressupõem a existência no indivíduo de características fixas e mensuráveis que se desenvolvem de forma previsível.

Meira (2003) destaca que os testes desconsideram, por completo, que o pensamento está intrinsecamente vinculado à ação e que suas possibilidades de avanço

estão definidas e limitadas pelas necessidades e possibilidades colocadas por contextos históricos e sociais determinados. Compreender que a inteligência é construída histórica e socialmente significa compreender que as crianças que têm seu acesso aos bens culturais bloqueado não são menos inteligentes que outras, apenas apresentam um desenvolvimento conformado por condições sociais concretas.

De acordo com Lunt (1994), há muitos problemas com a situação da avaliação psicométrica. Primeiramente, a criança é isolada do seu contexto, tanto em termos de lugar quanto em tempo, e colocada em uma situação desconhecida e artificial. Assim, as técnicas de avaliação estática concentram-se apenas no que a criança já sabe e, portanto, no produto da aprendizagem e no que ela sabe fazer por si mesma. Sua ênfase é maior no produto do que no processo de aprendizagem e dá mais destaque aos resultados obtidos pela criança na situação da avaliação do que às estratégias de aprendizagem, não oferecendo informações sobre a resposta da criança ao ensino. Esse tipo de avaliação não leva em conta como a criança produziu respostas corretas ou incorretas ou mesmo quando responde incorretamente, não explica como a criança pode ser ajudada a produzir a resposta correta.

Segundo Facci, Eidt e Tuleski (2006), esses testes padronizados são elaborados a partir da premissa de que todas as crianças submetidas a tais instrumentos tiveram acesso e oportunidades equivalentes para se apropriarem do conhecimento exigido em tais provas. Na nossa sociedade capitalista, é possível verificar que os testes psicológicos, da forma como vêm sendo utilizados, têm servido como um instrumento para atestar cientificamente o postulado ideológico da igualdade entre os homens, justificando as diferenças individuais como decorrentes de ordem orgânica, centradas no plano individual. Essa testagem formal tem como fundamento uma determinada concepção de homem e sociedade que acaba generalizando comportamentos, habilidades e conhecimentos de uma determinada classe social às outras classes sociais.

Os testes vêm desconsiderar as desigualdades sociais e culturais existentes em nossa sociedade, ao avaliar as capacidades das crianças como se elas fossem descoladas de uma realidade histórica e cultural. Dessa forma, tornou-se algo natural acreditar que é possível medir a inteligência e a capacidade individual das pessoas como se estas fossem construídas fora das relações sociais. Porém, quando é apresentada ao psicólogo uma queixa escolar, pode-se observar que esta é constituída por uma história coletiva, na qual a avaliação implica em buscar o quanto é possível alterar o que está produzindo essa queixa.

Logo, há uma grande tendência a esperar que o resultado obtido nos testes forneça informações sobre a inteligência inata das pessoas, o que acaba contribuindo para a estigmatização dos indivíduos, pois as pessoas que atingem um baixo desempenho nessas provas são consideradas como possuidoras de uma deficiência, incapacidade. Sendo assim, os testes aplicados de maneira tradicional têm sido caracterizados por sua função classificatória, seletiva e discriminatória. Assim, tal concepção se contrapõe à compreensão de que as funções mentais são formadas no processo de desenvolvimento histórico e social, reproduzindo-se nos indivíduos pelo processo de apropriação do patrimônio cultural produzido pelas gerações anteriores. (Wanderbroock Junior, 2009).

Portanto, do modo como a avaliação vem sendo realizada, ela pouco contribui para reverter o caminho do fracasso escolar percorrido por algumas crianças, visto que, muitas vezes, os professores se veem desorientados e desobrigados de ensinar, pois se os testes medem funções inatas, irreversíveis, não haveria a necessidade de um trabalho educativo. É sobre essas questões que vamos tratar nesta dissertação, analisando como a avaliação vem sendo realizada por psicólogos e como poderia ser realizada de forma a contribuir para o processo de escolarização do aluno avaliado.

A pesquisa bibliográfica utilizará como referencial teórico-metodológico a concepção da Psicologia Histórico-Cultural, como também da Pedagogia Histórico-Crítica, para tratar sobre a temática da avaliação psicológica. O trabalho se dividirá em três seções. Na Primeira Seção, será apresentado o percurso histórico percorrido pelos testes psicológicos, demonstrando também que os mesmos continuam a ser aplicados de forma tradicional. Posteriormente, será tratado sobre a avaliação mediada ou assistida, que começou a ser difundida no Brasil a partir da década de 1990, como também teceremos algumas críticas aos testes psicológicos.

Na Segunda Seção, será discutido sobre a avaliação psicológica a partir de uma perspectiva crítica da Psicologia Escolar, apresentando alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que podem contribuir para a superação da avaliação psicológica tradicional. Apresentaremos, primeiramente, como os psicólogos escolares têm atendido as queixas escolares e, a seguir, discorreremos acerca de alguns aspectos da Psicologia Histórico-Cultural, tais como: o método instrumental em Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; a relação desenvolvimento e aprendizagem nas crianças com e sem deficiência; a deficiência intelectual na perspectiva vigotskiana e a avaliação da criança como escolar nessa perspectiva teórica.

A terceira seção tem como objetivos situar o leitor sobre como têm sido estruturados o atendimento e a avaliação dos alunos nas escolas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná; apresentar os procedimentos adotados na pesquisa documental, os dados coletados em relatórios de avaliação psicológica para encaminhamento de alunos para a Sala de Recursos e uma discussão acerca das informações que constam nesses relatórios.

1. O PERCURSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: A DEFESA DA PSICOMETRIA

O objetivo desta seção é discorrer, brevemente, sobre a elaboração dos testes psicológicos que tiveram como finalidade medir a inteligência desde a sua origem até os dias atuais. Nossa preocupação é compreender até que ponto eles contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos. Em um primeiro momento, apresentaremos o percurso histórico da avaliação psicológica, abordando como os testes foram criados e amplamente utilizados. No segundo momento, serão apresentados alguns artigos atuais que defendem, na contemporaneidade, o uso tradicional dos testes psicológicos, já que afirmam que esses mesmos testes ainda constituem o melhor instrumento para aferir a inteligência humana. Finalmente, trataremos da avaliação mediada ou assistida, que começou a ser difundida no Brasil a partir da década de 1990, como também teceremos algumas críticas aos testes psicológicos.

1.1- A PSICOMETRIA NA AVALIAÇÃO DA INTELIGÊNCIA

Mindrisz (1994) menciona que o movimento da Psicometria surgiu no final do século XIX, voltado aos estudos das diferenças individuais, os quais buscavam explicar por que os comportamentos dos indivíduos são diferentes entre si. A investigação objetiva e quantitativa das diferenças individuais configura-se como o campo de estudo da Psicometria, cujos principais expoentes foram o inglês Francis Galton (1822-1911), o americano J. M. Catell (1860-1944) e o francês A. Binet (1857-1911).

A Psicometria, segundo a autora, originou-se, fundamentalmente, devido às exigências da vida prática, sofrendo forte influência do movimento de matematização da Psicologia do século XIX. Sendo assim, a Psicometria buscou na matematização dos processos psicológicos a solução dos seus problemas, pois tinha a intenção de demonstrar que os fenômenos psicológicos eram acessíveis à investigação objetiva e quantitativa. Nesse momento, houve interesse pela classificação e pelo treinamento das pessoas mentalmente retardadas, surgindo os primeiros laboratórios experimentais em psicologia na Europa.

O biólogo inglês Francis Galton contribuiu expressivamente para o estabelecimento da psicologia das diferenças individuais. Primo e discípulo de Darwin

(1809-1882), Galton foi o primeiro a aplicar os princípios evolucionistas de variação, relação e adaptação para o estudo dos traços psicológicos humanos. Era considerado também o fundador do movimento eugênico e tinha grande interesse pelo estudo da hereditariedade. Fundou o Laboratório Antropométrico, em South Kinsepton Museum, em Londres, em 1882, com o intuito de estabelecer graus de semelhanças entre indivíduos aparentados, defendendo que a capacidade mental era hereditária.

Segundo Moysés e Collares (1997), a transferência de pressupostos da teoria darwinista – o evolucionismo e a seleção natural – para o entendimento de fenômenos que ocorrem nas sociedades humanas constitui o terreno onde se fundamentam as teorias que tentam justificar a discriminação entre os homens. E, nesse aspecto, não se pode esquecer que Francis Galton, o idealizador dos testes de inteligência, tinha como objetivo a seleção dos mais capazes para o aprimoramento da espécie humana. Primo de Darwin, Galton é um dos criadores do darwinismo social e, até hoje, pode-se verificar que os testes de inteligência fundamentam-se no eugenismo e no social-darwinismo. Desse modo, é possível observar que os testes de inteligência já nasceram comprometidos em discriminar uma classe específica e pouco preocupados em auxiliar os alunos no processo ensino-aprendizagem.

Gomes (2004) afirma que, em 1890, James Mckeen Catell (1860-1944) escreveu o artigo *Mental tests and measurements*, na revista *Mind*, onde o termo testes mentais foi usado pela primeira vez. No campo da medicina, Emil Kraepelin (1856-1926) publicou um trabalho relatando o desenvolvimento de testes a serem utilizados no exame de pacientes psiquiátricos. Mas a grande virada na medida dos processos mentais superiores aconteceu na França com a pesquisa do psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911).

Conforme Mindrisz (1994), do ponto de vista histórico, faz-se necessário enfatizar que a obra de Binet situa-se no final do século XIX e início do século XX, período em que, nos países europeus, principalmente na França, houve a democratização do ensino, a institucionalização do ensino básico obrigatório, ou seja, houve todo um projeto nacional com o objetivo de que as crianças aprendessem efetivamente. Essa escola seria um caminho a ser trilhado pelos indivíduos, não como uma opção de escolha de cada um, mas como um instrumento político que formaria o homem moderno. Uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória, na qual cada indivíduo seria educado e instruído de acordo com a moral burguesa, para viver nessa nova sociedade.

Mindrisz (1994) afirma que foi nesse período conturbado do século XIX, período de transição e de conflitos sociais, da expansão mundial do comércio, da crescente explosão da indústria e da maquinaria e do embate entre burguesia e proletariado, que o surgimento da escola pública tornou-se algo inadiável. Logo, seria essa escola pública, organizada conforme os princípios burgueses, que viria assegurar e defender os interesses da classe dominante. Porém, não bastava criar a escola pública, fazia-se necessário definir o que ensinar e para que fim ensinar. Nesse sentido, a educação deveria ser técnica e geral ao mesmo tempo. A educação técnica prepararia o homem para o trabalho, possibilitando ao indivíduo fazer o melhor possível para executar sua função, já a educação geral formaria o homem social, o cidadão capitalista.

Pode-se observar que a função atribuída à escola pública foi mesmo a de “educar” o indivíduo às normas burguesas e não a de educar o homem como ser emancipado intelectualmente. Dessa maneira, naquele momento histórico, a educação tinha como princípio não formar o homem consciente, dotado de conhecimento, mas sim, formar o seguidor da ordem e da moral exigidas para a manutenção do capitalismo. Foi nesse contexto que a preocupação com aqueles que fracassavam na escola se fez presente, contribuindo para o desenvolvimento da psicomетria. O que interrogamos é o seguinte: havia, realmente, uma preocupação com o processo de aprendizagem do aluno ou a finalidade da avaliação era somente classificar as crianças, justificar o fato de elas não estarem aprendendo? A avaliação contribuiu para que a criança superasse as dificuldades no processo de escolarização?

Em 1889, foi criado o laboratório de psicologia experimental na França, na Sorbonne, e Binet, em 1894, assumiu sua chefia. Gould (1999) menciona que, em 1904, Binet foi comissionado pelo ministro da educação pública francesa para desenvolver um estudo com objetivo específico: desenvolver técnicas para identificar crianças cujo fracasso escolar sugerisse a necessidade de alguma forma de educação especial. Nos testes que aplicava, Binet selecionava uma ampla série de tarefas breves, relacionadas com problemas da vida cotidiana, mas que implicavam alguns procedimentos racionais básicos. Os testes foram administrados individualmente por examinadores treinados, que propunham aos sujeitos uma série de tarefas ordenadas, conforme o grau de dificuldade. Desse modo, Binet desenvolveu uma escala, a qual se configurava numa mistura de diferentes atividades, por meio da qual ele esperava que a mescla de vários testes relativos a

diferentes habilidades permitiria a abstração de um valor numérico capaz de expressar a potencialidade global de cada criança.

Gould (1999) assevera que, até 1911, Binet publicou três versões de escala. A edição de 1905 apenas ordenava as tarefas segundo um critério de dificuldade crescente. Em 1908, outra versão introduziu o critério que, desde então, tem sido utilizado para a medição do QI. Nos testes, Binet decidiu atribuir a cada tarefa um nível de idade, isto é, a idade mínima em que uma criança de inteligência normal seria capaz de realizar com sucesso a tarefa em questão. A criança começava por realizar as tarefas que corresponderiam ao primeiro nível de idade e, em seguida, realizaria as tarefas seguintes, até que se deparasse com as que não podia realizar. A idade associada às últimas tarefas realizadas pela criança tornava-se assim, segundo Binet, a sua “idade mental”, e seu nível intelectual geral era calculado subtraindo-se essa idade mental de sua verdadeira idade cronológica. As crianças, cujas idades mentais fossem bastante inferiores às suas respectivas idades cronológicas, podiam ser selecionadas para os programas de educação especial. Nesse sentido, segundo Patto (1984), o cálculo do QI foi a medida das aptidões humanas que mais fez sucesso na história da psicologia, e esse sucesso não foi casual, pois a quantificação, quase mágica, realizava o sonho da sociedade industrial capitalista de poder pautar-se num critério numérico e objetivo para classificar seus membros. Logo, Patto (1984) destaca que não tardaram à aplicação dos testes verbais e não verbais ou de performance, os testes coletivos, visando aos fins práticos de classificar, selecionar, prever a adaptabilidade ou o potencial de desajustamento dos indivíduos às diversas funções, explicar o insucesso escolar, profissional e social, garantindo, assim, a crença no mito da igualdade de oportunidades.

Binet tratava apenas de quantificar a inteligência, pois seu propósito era poder medir a capacidade intelectual da criança, verificar se ela era normal ou atrasada, identificando aquelas que apresentavam problemas específicos de aprendizagem. Assim, qualquer que fosse a causa do mau desempenho escolar, o propósito da escala de Binet era identificar a criança com problemas e ajudá-la a melhorar. Mas Binet objetivava estudar apenas o estado atual da criança, não procurava estabelecer qualquer prognóstico e não se pronunciava sobre a possibilidade de cura do seu atraso. Tal aspecto, do nosso ponto de vista, é bastante complicado, uma vez que partimos do pressuposto de que os resultados da avaliação devem contribuir para que o aluno tenha sucesso escolar e não justificar o fracasso.

Dando continuidade à trajetória de desenvolvimento dos testes psicológicos, Gould (1999) menciona que H. H. Goddard foi um dos precursores da teoria da hereditariedade nos Estados Unidos, divulgando primeiramente a escala de Binet no mesmo país. Goddard concordava que os testes funcionavam melhor no diagnóstico dos indivíduos situados abaixo do nível normal, ou seja, nos débeis mentais, os quais deveriam ser segregados, evitando a sua procriação e a deterioração da sociedade americana.

Foi Goddard que introduziu a escala de Binet na América, porém quem a popularizou foi Lewis M. Terman (1877-1956). Na última versão de Binet, de 1911, havia 44 tarefas que iam desde o estágio do jardim de infância até meados da adolescência. Em 1916, Terman fez a primeira revisão da escala, de forma que abrangesse os adultos, ampliando o número de testes para 90. Este sonhava com uma sociedade racional na qual a profissão de cada pessoa seria decidida com base no seu QI. Nessa perspectiva, Terman praticamente vedou o desempenho de profissões prestigiosas ou bem remuneradas às pessoas com QI inferior a 100. Segundo Terman, pessoas com QI igual ou inferior a 75 deveriam desempenhar tarefas não especializadas, aquelas que apresentassem QI variando entre 75 e 85 deveriam desempenhar tarefas semiespecializadas.

R. M. Yerkes (1876-1956) também foi um dos defensores dos testes mentais, pois, por volta de 1915, como a psicologia ainda era considerada uma pseudociência, acreditava que a fonte promissora de dados numéricos abundantes e objetivos era o ainda embrionário campo de testes mentais. Se a psicologia conseguisse introduzir a questão da potencialidade humana no âmbito da ciência, certamente alcançaria o título da mesma. Dessa maneira, segundo Gould (1999), Yerkes reuniu, em 1917, período em que estava acontecendo a primeira guerra mundial, todos os grandes hereditaristas da psicometria americana com o propósito de elaborar os testes mentais para serem aplicados nos soldados do exército. Nesse contexto, verifica-se que se a realização de experimentos deu à psicologia seu status de ciência, a inserção profissional dessa ocorreu devido à avaliação psicológica, prática que também marcou a atuação da Psicologia na escola, no nosso país. Amendola (2007) assevera que, no período compreendido entre 1836 a 1930, a produção médico-científica acadêmica foi considerada o germen do desenvolvimento da Psicologia no Brasil, semelhante à Europa, cujas ideias de cunho positivista, vinculadas à psiquiatria, deram origem aos primeiros estudos da psicologia, principalmente em Salvador e Rio de Janeiro, esta a capital do Brasil na época.

No Brasil, segundo Patto (1987), a Psicologia, nesse período, era ainda uma prática fechada, voltada para a experimentação à moda europeia. Em 1906, é criado um Laboratório de Psicologia Pedagógica no Rio de Janeiro, junto ao Pedagogium, com ênfase na experimentação e planejamento elaborado por Binet, em Paris. De acordo com Gomes (2004), no Brasil, acredita-se que Binet planejou a criação desse laboratório, tendo como primeiro diretor o médico Manoel Bonfim. O Pedagogium foi uma instituição criada no Rio de Janeiro, nos fins do século XIX, para expor e demonstrar novas técnicas e recursos pedagógicos. Vemos, portanto, a inserção da psicométrica no contexto escolar, já no início do século XX. Em 1914, foi fundado o Laboratório de Psicologia Experimental, junto à Escola Normal de São Paulo, sob a coordenação de Ugo Pizzoli, que havia vindo da Itália e para lá retornou em 1924. Esse laboratório foi, então, rearticulado por Lourenço Filho que, por meio dos estudos de Ugo Pizzoli, entrou em contato com o pensamento norte-americano, representado pela Escola Nova, também conhecida como escolanovismo.

De acordo com Patto (1987), de 1930 até 1964, o período da Revolução de 1930, no Brasil, marca a queda da República oligárquica, a perda do poder econômico e político da burguesia paulista do café, com orientação desenvolvimentista e nacionalista, com ênfase na industrialização. Isso exigia maior qualificação de uma grande parcela da população para atender às novas necessidades das indústrias. Assim, grande parte da população deixou a zona rural, porque o modelo agroexportador estava em crise e exigia escolarização, tida como condição para melhoria de vida na cidade.

Nesse momento da história do Brasil, segundo Facci (1998), entendia-se que a educação para todos os brasileiros seria a prioridade nacional, e a

Revolução de 1930 tentou absorver duas tendências: uma que exigia um crescimento quantitativo da escola e outra, partindo dos princípios filosóficos e pedagógicos propostos por Dewey, que exigia mais qualidade de ensino, conforme proposta da Escola Nova (p.38-39).

Pensar na qualidade do ensino remetia também a pensar em formas de avaliar aqueles alunos que estavam fracassando na escola.

Conforme Silva e Schelbauer (2007), nas décadas de 20 e 30 do século XX, o analfabetismo representava um sério problema a ser enfrentado, como a desistência escolar e a inexistência de uma educação básica comum. No âmbito social, político e econômico, o

Brasil passava por importantes mudanças, como a industrialização, a urbanização, juntamente com a migração para as cidades. Em face disso, diversos educadores se dedicaram aos problemas educacionais, com a intenção de minimizar os problemas relacionados ao ensino no país, enfatizando a propagação da educação para todos. Como expressão desse movimento, pode-se destacar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Para que se possa entender um pouco sobre o porquê da criação do Manifesto dos Pioneiros, é preciso fazer um breve retorno à história brasileira do século XX, afirmam Ivashita e Vieira (2009). No início desse mesmo século, dois acontecimentos externos tiveram ressonância no Brasil: a eclosão da 1ª Guerra Mundial (1914-1918) e a Revolução Russa (1917). Tais acontecimentos contribuíram para uma efervescência social que se acentuou no decorrer da década de 1920. Essa mesma década foi marcada pelo florescimento do movimento operário, como por disputas eleitorais entre os diversos segmentos da oligarquia rural. Devido aos efeitos da Primeira Guerra Mundial e diante da dificuldade para importar produtos industrializados, o Brasil foi impulsionado a criar algumas fábricas, ainda que elementares.

Nagel (1992, p. 1) afirma que “crise na sociedade gera, automaticamente, forte reivindicação educativa”. A primeira crise do capital ocorreu no período de 1873-1896, no qual intelectuais, políticos e educadores denunciavam as precárias condições de ensino da Primeira República no Brasil, o que contribuiu para a criação de Secretarias, para a proposição de reformas educacionais, leis e reformulação da forma de conduzir a escola. O novo padrão de acumulação de capital, a partir dos anos de 1920, exigia a “mecanização, a padronização e o planejamento do trabalho e a produção em série”, o que conduziu a 2ª crise, de 1929-1930. Cada crise influencia na educação e nos educadores. Dessa forma, ela levou intelectuais a defenderem a Reconstrução Educacional que proporcionou a

criação de novos serviços para melhor direcionar o ensino, para melhor programar politicamente a educação, para melhor difundir a escola, para implantar matérias ou disciplinas novas nos currículos acadêmicos considerados retrógrados, ou para melhorar a didática da instrução (Nagel, 1992, p. 3, grifos da autora).

A autora comenta que depois de 40 anos de instrução pública no Brasil, os problemas sociais continuavam sem solução, apesar das tentativas de organização do ensino. A escola deveria preparar os alunos para a industrialização, deveria se modernizar, superar

o ensino artificial, rígido, enciclopédico e dogmático, verbalista, fechado no interior dos muros da escola, emancipado de situações sociais concretas, independente da realidade regional ou local, estéril, com desdém pela multidão, independente das necessidades e/ou interesses dos alunos (Nagel, 1992, p. 9, grifos da autora).

Defende-se, segundo a autora, a igualdade entre os homens, princípio claro do liberalismo que apregoa que o sucesso ou fracasso decorre das diferenças individuais, mascarando problemas de ordem social, de divisão de classe. A escola deveria, portanto, levar em consideração as diferenças individuais na proposição da prática pedagógica. Nessa perspectiva, “A Escola Nova é o movimento educacional que surgiu para propor novos caminhos a uma educação que para muitos parecia não estar em sintonia com o mundo das ciências e das tecnologias” (Ivashita e Vieira, 2009, p. 5), tal como ocorria na Escola Tradicional que vigorou até essa época.

Ivashita e Vieira (2009) afirmam que os intelectuais desse movimento atenderam a um pedido do Governo Getúlio Vargas para contribuir com a elaboração de uma proposta educacional que seu governo não possuía. Ficava expresso que o manifesto defendia uma escola pública, obrigatória, laica e gratuita, aberta a todas as classes sociais, a fim de construir cientificamente o País, na perspectiva da racionalidade científica. Economicamente, esse manifesto tinha como objetivo substituir uma economia agrária pela produção industrial e pelo trabalho livre e assalariado. Tinha como meta a ampliação das indústrias para atingir um desenvolvimento industrial desejável. Politicamente, os intelectuais lutavam pela expansão da escola pública, que era entendida como responsável pela formação do trabalhador. Nesse sentido, alfabetizar era sinônimo de preparar para a formação de mão de obra nacional especializada.

Segundo Patto (1987), de 1906 a 1930, havia, no Brasil o predomínio do modelo agroexportador, e a maioria da população não tinha acesso à escola. Faltavam

pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, e o analfabetismo era muito grande. A ideia que se tinha na época era modernizar a sociedade brasileira e, para isso, era necessário promover o desenvolvimento da indústria e a utilização de novos maquinários, o desenvolvimento das estradas de ferro, do correio, enfim, o incremento dos transportes e meios de comunicação. Diante disso, o Brasil lutava para se ajustar a uma forma de vida que se identificasse com os Estados Unidos e a Europa, países tidos como industrializados e modernos. O pensamento dominante que se tinha na época conferia à falta de educação a responsabilidade pelo atraso em que se encontrava o país. Os Pioneiros da Educação Nova entendiam que, por intermédio da educação, seria possível formar um novo homem, capaz de alavancar o desenvolvimento do país.

Segundo Silva e Schelbauer (2007), a Escola Nova, no âmbito educacional, configurava-se como uma reação à Pedagogia Tradicional, porém evidenciou resultados insatisfatórios por não atingir a meta da educação para todo o cidadão. Para o movimento escolanovista, a educação deixa de ser centrada no professor e passa a se centrar no aluno, tendo como foco a qualidade do ensino. Nessa perspectiva, a educação deve ser “ativa” e estar relacionada com os interesses da criança.

Segundo Saviani (2003), essa teoria da educação faz uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Ao conceito de “anormalidade biológica”, construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas, acrescenta-se o conceito de “anormalidade psíquica”, detectada por testes de inteligência e de personalidade que começam a se multiplicar. Essa teoria pedagógica considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender, pautando-se no mito da igualdade de oportunidades, pela qual a educação deveria oferecer condições para o desenvolvimento da capacidade de cada um em busca da harmonia da sociedade.

A escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesse decorrentes de sua atividade livre, na qual o professor deveria agir como um estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para isso, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, num ambiente estimulante, dotado de materiais didáticos ricos, etc. No entanto, esse tipo de escola não conseguiu se instalar, porque implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional, organizando-se na forma de escolas

experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e restritos a pequenos grupos de elite.

Saviani (2003) ressalta que o ideário escolanovista, tendo sido difundido, provocou o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos. A absorção do escolanovismo pelos professores também acabou rebaixando o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais, na maioria das vezes, têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

Para Facci (1998, p. 39), o escolanovismo, que defendia o mito da igualdade de oportunidades, que buscava o respeito à individualidade dos alunos, que buscava a harmonia da sociedade, “encontra, na Psicologia, uma forte aliada, através dos testes psicológicos, dos conceitos de inteligência, prontidão, maturidade que explicavam, cientificamente, as diferenças individuais e, conseqüentemente, as desigualdades sociais”. Com a industrialização e a exigência de maior qualificação para o trabalho, a “Psicologia caracteriza-se sobretudo pela prática de diagnóstico e, secundariamente, de tratamento da população escolar” (Patto, 1987, p. 76). Embora uma pequena parcela fosse atendida pela Psicologia, esta encontrava-se preocupada em selecionar os indivíduos mais aptos para ingressarem nas escolas ou em atividades profissionais, utilizando como instrumento os testes psicológicos.

Silva e Schelbauer (2007) afirmam que entre os escolanovistas estava Lourenço Filho, o qual foi um nome significativo para a Psicologia no Brasil, pois teve trabalhos centrados no campo da Psicologia Educacional e no domínio da Educação. Devido ao prestígio obtido pela reforma educacional em São Paulo, o governo do Ceará procurou um educador que fosse capaz de empreender um trabalho semelhante no ensino cearense. Dessa forma, Lourenço Filho foi o nome indicado e, em 1922, este se mudou para o Ceará, criando uma estrutura administrativa escolar, elaborando um sistema de ensino que funcionou como referencial para o processo de escolarização que se estruturava em quase todos os estados brasileiros. Ele fundou um pequeno laboratório de Psicologia na Escola Normal no Ceará, local esse onde implementou uma reforma no ensino.

Um fato importante que aconteceu no Brasil foi a publicação do livro *Tests*, escrito pelo jornalista Medeiros e Albuquerque em 1924. Nessa obra, verifica-se a defesa do uso de exames padronizados, com o intuito de evitar injustiças nas relações entre professores e alunos, como também enumerar as vantagens do uso dos exames

padronizados para admissão e avaliação de funcionários em empresas e serviços públicos. Em 1929, Lourenço Filho cria o primeiro instrumento nacional que originou a prova teste ABC, que se destinava a avaliar a maturidade para a alfabetização e o desenvolvimento de habilidades dos alunos com dificuldades na aprendizagem da escrita.

Vale destacar que por meio do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), já em 1938, sob a direção de Lourenço Filho, são implantados serviços de Seleção e Orientação Profissional. Nesse ano, foi criada a primeira Clínica de Orientação Infantil, junto ao Serviço de Inspeção Médico-Escolar do Instituto de Higiene de São Paulo, que se constituiu, posteriormente, no Departamento de Assistência ao Escolar do Estado de São Paulo, que reunia os psicólogos da Rede Estadual de Ensino de Primeiro e Segundo Graus.

Na atuação junto às escolas, com a tentativa de compreender as causas do fracasso escolar, Lourenço Filho utilizava-se também do termo Quociente de Inteligência (QI). Entretanto, vai além, ao ressaltar que o fracasso, ou mesmo a dificuldade de aprendizagem, decorre de diferenças individuais de nível de maturidade de cada aluno, ao defender a ideia de que a aprendizagem deve atender as diferenças individuais dos discentes. Dessa forma, entende-se que

Lourenço Filho acreditava que era a partir da aferição das potencialidades dos alunos que havia a possibilidade da distribuição das crianças em turmas, as quais eram classificadas conforme o desempenho intelectual apresentada por seus integrantes. Os Testes ABC foram um instrumento essencial para esse trabalho (Silva e Schelbauer, 2007, p. 125).

Silva e Schelbauer (2007) asseveram que os Testes ABC apresentavam dados qualitativos e quantitativos sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos, proporcionando tanto o diagnóstico quanto o prognóstico de aprendizagem da criança. Podiam ser utilizados como critério seletivo para a definição das classes e também eram de fácil e rápida aplicação, pois se gastava no máximo oito minutos para sua aplicação, fator esse que auxiliava os professores na seleção dos seus alunos.

Lima (2007) relata que o Testes ABC eram compostos de oito testes que mediam a “maturidade” das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita, cujos resultados distribuíam-se na forma de uma curva normal, a partir da qual era possível

dividir a população em três grupos “homogêneos” de crianças: fortes, médias e fracas. Esses testes eram apresentados como a possibilidade de estabelecer uma classificação inicial dos alunos ingressantes na escola primária, que ofereceria aos professores uma base mais segura para o início do trabalho. Os resultados dos alunos, apresentados nos testes, permitiam prever ainda o tempo necessário à aprendizagem da leitura e da escrita em condições “normais”: o grupo forte seria capaz de aprender a ler e a escrever, sem maiores dificuldades, em apenas um semestre; o grupo médio aprenderia normalmente no prazo de um ano letivo; e o grupo fraco não conseguiria aprender no prazo estabelecido, a não ser em condições especiais, com atendimento individualizado e em classes com número reduzido de alunos.

Segundo Lima (2007), o exame era individual para que fosse possível observar e anotar o comportamento e a atitude da criança. As oito provas verificavam os seguintes índices de maturidade, considerados necessários ao aprendizado da leitura e da escrita: 1) coordenação visual-motora, 2) resistência à inversão na cópia de figuras, 3) memorização visual, 4) coordenação auditivo-motora, 5) capacidade de prolação, 6) resistência à ecolalia, 7) memorização auditiva, 8) índice de fatigabilidade, 9) índice de atenção dirigida, 10) vocabulário e compreensão geral. Em 1934, foi lançada a 1ª edição de Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, a partir de 1928, os resultados dessa pesquisa começaram a aparecer, e os Testes ABC passaram a ser aplicados institucionalmente.

Ao analisar o emprego dos Testes ABC, pode-se considerar que estes funcionaram como um recurso político, na medida em que seu emprego nas escolas primárias paulistas, no início da década de 1930, buscou produzir conhecimentos sobre a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores para favorecer a organização do ensino e, ao mesmo tempo, atender ao interesse da administração escolar, visando tornar mais eficiente o sistema e reduzir os gastos e as taxas com a reprovação escolar. Diante desse contexto, a 1ª série constituía um motivo de grande preocupação para a administração escolar e representava o fracasso da escola pública em cumprir sua função primordial de ensinar o povo a ler e a escrever. Nessa época, a grande maioria das crianças não frequentavam o jardim da infância, e a 1ª série representava a sua experiência escolar inicial. Dessa forma, os alunos da 1ª série compunham uma população heterogênea, formada por crianças desconhecidas que ainda não haviam sido “normalizadas” pelo

governo escolar, e o 1º ano de trabalho resultava em quase 40% de reprovações (Lima, 2007).

Lourenço Filho entendia que as escolas não deveriam aceitar a matrícula de crianças com baixo QI, as quais deveriam ser encaminhadas a instituições ou escolas especiais. Sendo assim, os testes aparecem como uma tecnologia do governo que permitia amenizar dois problemas: o de promover condições mais adequadas ao ensino e o de evitar o desperdício de recursos públicos causado pelo excesso de reprovações na 1ª série.

Além do laboratório de Lourenço Filho, de acordo com Facci (1998), outros personagens tiveram influência na Psicologia e na avaliação das habilidades mentais no Brasil, como, por exemplo, Ulysses Pernambucano de Mello Sobrinho que, entre 1918 e 1935, em Pernambuco, desenvolveu estudos na área de educação de deficientes mentais, educação em geral e Psiquiatria; outro expoente foi Waclaw Radecki, colaborador de Claparede, na Universidade de Genebra. No Rio de Janeiro, este chefiou o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas e criou equipes multidisciplinares, incluindo pedagogos, professores, psicanalistas e médicos. Conforme Facci (1998), até 1930, é possível observar, no caso da Psicologia, que esta se desenvolveu baseando-se em modelos biológicos e físicos, predominantes na medicina, havendo grande interesse na criação de laboratórios, que, segundo Yazlle (1990, p. 23), tinham como preocupação realizar

o estudo de aspectos do comportamento (aprendizagem, memória, percepção, acuidade visual e auditiva, etc.) e se buscar patologias orgânicas para explicar os desvios e desajustes; são tímidas as preocupações com o estudo do comportamento humano em uma perspectiva global e contextualizada.

Nesse contexto, segundo Silva Junior e Andrade (2007), em 1923, houve a criação da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), a qual era formada por importantes intelectuais dos períodos das décadas de 20 e 30 do século XX, período em que ocorria a 1ª guerra mundial, e a maioria dos membros dessa associação tinham formação médica. O principal precursor desse movimento foi o médico Gustavo Riedel.

Wanderbroock Junior (2009) menciona que a concepção de mundo e de homem dessa associação apelava fortemente ao indivíduo e à hereditariedade como princípios de uma nação saudável, e o grande problema que se colocava para essa nação

encontrava-se nos indivíduos considerados degenerados, anormais. Para resolver esse problema, a solução assinalada pela Liga era separar os indivíduos superiores dos inferiores, e essa separação era feita, no que se refere às habilidades mentais, por meio dos testes psicológicos. Esses se tornaram, assim, instrumentos valiosos para classificar as pessoas. Foram inúmeros os domínios da vida humana sobre os quais os testes foram aplicados pelos membros da Liga. Porém, quatro deles mereceram atenção especial: a imigração, o exército, as fábricas e a educação. Em pleno período entre guerras e de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, os membros da Liga submeteram os testes psicológicos a um objetivo específico: construir uma nação saudável e mentalmente higienizada.

Com relação à imigração, Wanderbroock Junior e Boarini (2008) afirmam que a Liga determinava que para permanecer no país, os imigrantes necessariamente deveriam passar por um rigoroso processo de “triagem”, para que fosse filtrada a entrada dos mentalmente comprometidos. À Liga interessava apenas saber se esses imigrantes comprometeriam ou não seu projeto de criar uma elite eugênica, daí o motivo de estabelecer critérios à sua seleção, evitando que, no país, entrassem imigrantes sem utilidade produtiva ou que prejudicassem a nação com suas doenças.

Wanderbroock Junior e Boarini (2008) afirmam que os membros da Liga, com o intuito de dificultar a entrada dos imigrantes, propuseram um rigoroso exame de seleção. Se o problema dos imigrantes era a doença mental que conduzia ao crime, então era preciso “testar” as capacidades dos imigrantes, para ter certeza de que eram “aptos” do ponto de vista mental. Dessa forma, instituíram uma rigorosa fiscalização da imigração, com exame físico e mental de cada imigrante, de forma a só admitirem os indivíduos sãos. Logo, os testes psicológicos configuravam-se como ferramentas importantes na seleção dos imigrantes, fazendo assim uma “peneira” imigratória, estimulando ao trabalho os de boa saúde física e desestimulando aqueles que eram considerados como suscetíveis às doenças mentais.

Já, a seleção dos soldados, segundo Wanderbroock Junior (2009), tornou-se também um problema, estando os exames para a depuração do exército como estiveram para a entrada dos imigrantes no período entre guerras. A verdadeira intenção da Liga era testar a possibilidade do soldado se rebelar ou não contra o comando dos oficiais. A maior preocupação dos membros da Liga era conter atos de rebeldia dos soldados, utilizando os testes como parâmetros de medidas de “depuração militar”, não apenas com a intenção de

excluir os predispostos, mas também fazer sua divisão hierárquica, escolhendo aqueles que eram os mais capazes para assumirem funções de comando. A lógica que imperava era a que o soldado certo deveria estar no lugar certo.

Wanderbroock Junior (2009) assevera que a Liga queria fazer nas fábricas e nas indústrias aquilo que estava realizando no processo de imigração e no exército. Nesse sentido, a Liga mostrava sua preocupação com a questão da aplicação dos testes como instrumentos para detectar aptidões mentais no sentido de evitar acidentes de trabalho. O teste seria também a medida prática por intermédio da qual se descobririam as vocações. A função a ser descoberta era de ordem intelectual ou manual. Colocar o homem certo no lugar certo era a tarefa da Liga em conjunto com as indústrias e empresas da época. A seleção profissional não tinha outro propósito a não ser aumentar o rendimento da empresa.

Outra instituição, onde os membros da Liga aplicaram demasiadamente os testes, e que será destacada aqui, é a escola. De acordo com Boarini (2007), a instituição escolar sofreu forte intervenção dos higienistas. Tudo passou a ser medido e classificado sob a inspeção médica escolar. Nesse cenário, propunha-se a separação dos alunos, conforme o desenvolvimento intelectual, e tal procedimento objetivava homogeneizar as classes escolares, cujo como principal critério era o resultado obtido nos testes de inteligência. Tal postura passou a caracterizar os testes como um instrumento imprescindível para a construção de uma sociedade mais higienizada e sadia. Tal fato também pode ser observado nos testes ABC, apresentados anteriormente.

Wanderbroock Junior (2009) afirma que, no período entre guerras e de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, de 1914 a 1945, os membros da Liga submeteram os testes psicológicos a um objetivo estratégico: construir uma nação saudável e mentalmente higienizada. Os testes serviram para cumprir essa tarefa, assim como o esquadro para uma obra: garantir o equilíbrio das estruturas para que fosse construída uma sociedade equilibrada, harmônica e rigorosamente selecionada. A educação, nessa perspectiva, passou a ser fortemente esquadrinhada, tornando-se, assim, uma educação sob medida.

Em uma perspectiva que buscava a seleção dos mais aptos, as crianças, assim como os adultos, não eram passíveis de esterilização e considerá-las “inoperáveis” significava assumir um risco muito grande de condenar ao ostracismo um ser com possibilidades de correção. Para não correr esse risco, o melhor a ser feito seria testá-las, selecioná-las e preparar aquelas que fossem sadias para o futuro, enquanto as consideradas

doentes seriam depuradas e logo confinadas em escolas especiais. (Wanderbroock Junior, 2009).

Wanderbroock Junior (2009) ressalta que a Liga submetia os indivíduos a processos de mensuração, como forma de depurar socialmente aqueles que eram elementos nocivos à ordem estabelecida. Sob tal perspectiva, a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) considerava que a educação familiar não era substituta da educação escolar, mas complementar, assim a escola existe porque apenas a família não bastava. Para os membros da Liga, adeptos da concepção eugênica, não havia saída para as famílias consideradas degeneradas que não fosse a esterilização. Já outros ponderavam que a educação seria o melhor caminho. Portanto, o especialista deveria rastrear a possível anormalidade mental no período pré-escolar, pois seria mais fácil a cura quando a anormalidade fosse encontrada precocemente.

Nesse período, os testes psicológicos tiveram grande importância nas investigações da vida intelectual da criança, e a Liga criou uma “Seção de Psicologia Aplicada”. A ideia que se tinha era não somente examinar os alunos, mas instruir uma turma de professores para que eles mesmos pudessem aferir o nível de capacidade dos alunos. Mais uma vez questionamos: até que ponto o teste serviu como instrumento para auxiliar a prática pedagógica em busca do sucesso escolar?

Essa mesma Liga esperava selecionar somente as crianças normais para a escola e, com isso, selecionar também os “anormais”, privando-os de ingressar na escola. O critério utilizado era excludente e não inclusivo. O governo decidiu que todos tinham o direito de estudar, mas a Liga selecionaria quais seriam os excluídos desse processo. Temia-se que os efeitos da higiene mental não tivessem resultado nos anormais, por isso foi preciso selecioná-los antes de ingressarem nas escolas.

Nesse sentido, os problemas da educação são deslocados da sociedade, do Estado, do Governo e das instituições para o aluno.

De qualquer modo, a Liga queria que não somente seu ideário fosse difundido, mas sua própria atuação fosse garantida nas escolas. Incapazes de aplicar os testes, em sua maioria os professores deveriam conviver com a ideia de que era necessária a participação de um “novo educador”: o especialista (Wanderbroock Junior, 2009, p. 52).

As tarefas na escola foram divididas entre os educadores e os ditos “especialistas da mente”. Os primeiros ensinariam aqueles que os segundos selecionariam para estudar. Sendo assim, a LBHM esperava que a seleção não se reduzisse à escola, devendo se expandir para todos os domínios coletivos. Mas, para isso, seria preciso encontrar um critério de seleção social com um padrão a seguir. Então o critério escolhido foi a “inteligência”, e o padrão, a “normalidade”.

Segundo o autor, a “civilização” e a “vida social” deveriam ser organizadas com um critério – a inteligência – e com um instrumento – os testes psicológicos. Essa combinação permitiria viver numa sociedade sob medida, se assim se pode dizer. A partir de então, a medida de todas as coisas não era mais o homem, mas os testes psicológicos (Wanderbroock Junior, 2009). O que se pode perceber era que tanto os Testes ABC, com objetivo de medir a maturidade da criança para ler e escrever, como os testes de inteligência colocavam na criança a culpa pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

A dimensão técnica dos testes limitava a avaliação a questões pré-estabelecidas, ignorando o acesso ao acúmulo de cultura produzido pela humanidade. Quando a criança estava abaixo dos padrões estabelecidos pelos testes, recebia o título de retardada, anormal, fraca, menos desenvolvida ou inferior. Os testes que foram colocados para atingir esse objetivo foram os mais variados. Conforme Wanderbroock Junior (2009), para os normais estava a escola normal e para os anormais destinava-se um tratamento especial. À Liga destinava-se o monopólio do conhecimento sobre a educação, e o destino psíquico do indivíduo estava condicionado à ditadura do diagnóstico, cujo resultado dependia dos testes psicológicos. Dessa forma, para que a escola pudesse ser homogeneizada, ela precisava ser dividida entre “normal” e “especial”.

O advento da escola pública trouxe uma marca divisória que obedecia a razões políticas, visto que o maior interesse do governo com a criação das escolas especiais era diminuir a repetência nas escolas consideradas “normais”. Para que a “educação sob medida” fosse consagrada, seria preciso colocar as escolas entre dois lados opostos: de um lado, os alunos normais, responsáveis pelo futuro do país; de outro lado, estariam os “débeis mentais”, alunos esses que eram definidos pelos testes psicológicos (Wanderbroock Junior, 2009). Nesse sentido, a divisão social do trabalho é reproduzida na escola, a qual deveria despertar as aptidões, aperfeiçoar o raciocínio e aumentar a inteligência. A tarefa na escola, portanto, seria encontrar aqueles com aptidão para o trabalho manual e aqueles, para o trabalho intelectual. Tinha-se, assim, a intenção de

iniciar o processo de seleção profissional na escola, para que a criança fosse preparada desde cedo para trabalhar.

Em vista disso, a LBHM pretendia atuar também nas fábricas, pois aqueles que tinham um bom desenvolvimento na escola deveriam ser aproveitados em outras áreas. A escola deveria ser o ponto a partir do qual seria dividida a sociedade entre trabalho manual e trabalho intelectual. Mas, além de preparar a força de trabalho, a escola tinha como função garantir a ordem social. Nem prender, nem hospitalizar – conter deveria ser a função da educação.

Descobrir, localizar e controlar: três palavras que sintetizavam todo um conjunto programático, uma proposta de um ideário do que pretendia a Liga com as organizações sociais. Ela deixava claro, portanto que sua meta era “controlar”, não só a escola, mas também outras organizações que faziam parte do “aparelhamento educativo” da comunidade. Ou seja, controlar a “eficiência” da família, dos clubes, dos sindicatos, etc. (Wanderbroock Junior, 2009, p. 144).

O indivíduo “evoluído”, que estava apto e era dito normal era também bem adaptado às leis, ao regime e à propriedade. A LBHM deixava claro que, além da produção, a escola deveria preparar o indivíduo para a sociedade de classes, com suas leis, seu regime e seus direitos.

Conforme Boarini (2006), a psicologia criou os testes psicológicos que iam mostrando a possibilidade de medir em quantidade as diferenças individuais do indivíduo, o que acabou fazendo dela uma importante parceira na causa higienista. A concepção naturalista do psiquismo, como também a opção pelo pragmatismo da metrificação da capacidade humana, favoreceu a inclusão da psicometria como um dos principais instrumentos do ideário higienista. Medir a aptidão do homem para melhor adaptá-lo ao meio por intermédio de hábitos sadios geraria uma conduta moral mais adequada e mais eficaz, portanto um maior ajustamento individual à ordem social. Esse era o grande desafio do Brasil, que, no momento, debutava na era industrial.

Boarini (2006) afirma que a Psicologia, fundamentada em concepções naturalistas da essência humana, iria gradativamente ganhando o importante status de ciência. Logo, a psicometria tornou-se celebridade entre os médicos higienistas, pois, para

eles, a psicologia detinha o instrumento que poderia quantificar a capacidade mental do indivíduo.

Pode-se observar que a Liga procurava medir com os testes algo impossível de ser medido, pois o homem é fruto das relações que estabelece socialmente. Este é, ao mesmo tempo, o resultado e o sujeito dessa realidade. Sendo assim, somente é possível analisar a realidade objetivamente, já que essa, assim como o homem, encontra-se em constante movimento. Portanto, constituindo-se enquanto ser social, o homem não é natural, nem psicologicamente passível de ser medido, é apenas historicamente analisável (Wanderbroock Junior, 2009).

Padilha (2006) menciona também que no período compreendido entre 1930 e 1962, há o surgimento das primeiras universidades, onde a psicologia inicia um movimento mais organizado no ensino, na pesquisa e na profissão. Algumas disciplinas de psicologia eram ensinadas em diferentes cursos da época, como Medicina, Filosofia, Direito, Administração, Sociologia, Educação Física. Facci (1998) informa que, em 1935, criou-se a disciplina de Psicologia no currículo de Filosofia, sendo obrigatória nos três primeiros anos. A psicologia saiu da prática de laboratório e se inseriu nos cursos superiores.

Conforme Amendola (2007), as pesquisas psicológicas também eram desenvolvidas fora do ambiente acadêmico, nos centros orientados para questões do trabalho, como no Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), dentre outros. Em centros pedagógicos de educação, foram realizadas também adaptações e revisões de numerosos testes de inteligência e aptidão, inclusive a elaboração de testes para medida psicológica e verificação do rendimento do ensino.

Em 1951, o ISOP deu início ao exame de candidatos para obtenção da Carteira Nacional de Habilitação (CNH), utilizando-se de entrevistas, provas de aptidão e personalidade e, em 1962, o Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAM) estendeu o exame psicotécnico a todos os candidatos à CNH (AMENDOLA, 2007).

Para Pasquali e Alchieri (2001), a instrumentação que era utilizada pelos pesquisadores da época estava fundamentada nos testes psicológicos de inteligência, aptidão, inventário de personalidade e testes projetivos, no entanto foram as avaliações de inteligência e personalidade as maiores responsáveis pelo aumento de publicações de artigos em periódicos científicos relativos à avaliação psicológica nesse período no Brasil. Este momento da década de 60 foi o mais produtivo no país com relação aos testes

psicológicos, havendo um grande entusiasmo e uma crença exagerada no poder desses instrumentos.

Segundo Padilha (2006), o período de 1962 a 1970, período compreendido pelo regime da ditadura militar no Brasil, caracteriza-se pela regulamentação da psicologia enquanto disciplina e profissão (Lei nº 4119 de 1962), culminando também com a criação do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais de Psicologia (CRP), Lei 5766 de 1974. Desde a década de 1930, a produção científica na área da avaliação psicológica manteve um ritmo intenso de publicação.

Padilha (2006) afirma que o surgimento da nova profissão levou a Psicologia a ser procurada, provocando uma rápida expansão do número de cursos de Psicologia. No entanto, foi possível observar que esse processo resultou na queda da qualidade, especialmente na avaliação psicológica, em virtude da falta de docentes qualificados e da ausência de novas pesquisas que acompanhassem as necessidades da área. Dessa maneira, surgiram muitos problemas relativos à avaliação psicológica, dentre eles podem-se citar grande desinteresse pela aprendizagem da medida psicológica, o descrédito e a banalização no uso de instrumentos psicométricos, além de instrumentos desatualizados e sendo comercializados com ausência de padronização nacional e sem fundamentação científica.

Conforme menciona Facci (1998), até 1962, o desenvolvimento da Psicologia se deu dentro de outras áreas de conhecimentos e havia poucos profissionais habilitados. O curso de Psicologia foi implantado na Universidade de São Paulo em 1958, mas foi aprovado somente em 1962. A partir daí, a Lei 4.119 passou a reger a profissão de psicólogo e também a dispor sobre o curso de formação em Psicologia. Segundo Yazlle (1990, p. 35), em

(...) 1964, esta Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 53.464, que defendia como função do psicólogo a utilização de métodos e técnicas com os seguintes objetivos: a) diagnóstico psicológico; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) solução de problemas de ajustamento.

O currículo mínimo do curso tinha duração de cinco anos e concentrava as atividades na área clínica, educacional e trabalho. Até 1962, os psicólogos utilizavam-se muito dos testes psicológicos e atendiam somente as crianças que eram encaminhadas às

clínicas do Estado e Município, fazendo avaliação da prontidão, medindo inteligência e realizando orientação vocacional aos jovens que os procuravam nas clínicas (Facci, 1998).

Na fase de 1964 até 1977, de acordo com Patto (1987), ocorre a internacionalização do mercado interno, com a instalação de multinacionais, decorrente do colapso do Estado populista. Assim, é gerada também a necessidade do congelamento dos salários dos trabalhadores, para que os países capitalistas centrais obtenham maior lucro. Esses dois aspectos entram em choque. É necessário então que haja uma reorganização da sociedade civil, com reordenação das formas de controle social e político. Esse controle seria efetivado pelos “Aparelhos Ideológicos do Estado” (entre eles, a escola) que, embora já existissem, nesse período tornaram-se mais visíveis. Em tal cenário, os governos militares procuram formas de superar o analfabetismo e qualificar a mão de obra necessária às novas indústrias internacionais. Para tanto, criam o MOBRAL, em 1967, e o ginásio polivalente, em 1969. Por meio da reforma educacional, em 1971, efetivada pela Lei 5.692, busca-se a profissionalização precoce, como forma de superar a estrutura do conteúdo educacional eminentemente humanista e intelectualista, contrário às novas necessidades geradas pelo desenvolvimento econômico acelerado. Tal reforma, mais uma vez, vem atender aos interesses da classe dominante, e o sistema educacional tem o predomínio de uma função conservadora. A escola é reestruturada para suprir as demandas materiais e ideológicas da nova ordem, e o psicólogo (junto com outros especialistas), a partir da década de 1970, passa a intervir mais diretamente na escola, atingindo, direta ou indiretamente, uma maior parcela da população, com práticas de ajustamento individualistas, remediativas para solucionar problemas que aconteciam, no contexto escolar e, dessa forma, atingir uma maior parcela da população escolar de primeiro grau. Esses profissionais se utilizam dos testes para avaliar a capacidade intelectual dos alunos.

Na área educacional, Saviani (2003) afirma que, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a Pedagogia Tecnicista, por volta de 1970, busca a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendia-se a objetivação do trabalho pedagógico.

(...) Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que deve se adaptar

ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho (Saviani, 2003, p. 12).

Sendo assim, buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional, capaz de amenizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua evidência. Houve então a proliferação de propostas pedagógicas, como também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções.

Saviani (2003) assevera que o elemento principal, na pedagogia tecnicista, passa a ser a organização racional dos meios, na qual o professor e o aluno ocupam uma posição secundária, submetidos à condição de meros executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam sob a responsabilidade de especialistas supostamente habilitados, neutros e imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, ao compensar e corrigir as deficiências do professor e maximizar os efeitos de sua intervenção.

Para essa teoria pedagógica, a marginalidade é identificada com o incompetente, aquele que é ineficiente. A educação, desse modo, estará contribuindo para superar o problema da marginalidade ao formar indivíduos eficientes, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade, pois a improdutividade configurava-se numa ameaça à estabilidade do sistema capitalista. Porém, essa teoria não conseguiu alcançar bons resultados, já que, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo ocorre de modo indireto e por complexas mediações. Além disso, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando um nível de descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação que inviabilizava o processo pedagógico. Dessa maneira, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda

mais rarefeito, e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em vista dos altos índices de evasão e repetência.

Voltando à crise do capital, Nagel (1992) afirma que, a partir de 1970, instaura-se a 3ª crise.

A organização de um novo padrão de acumulação ao nível internacional, que faz com que o Estado tenha de “*sucatear-se*” para poder bancar o capital provado em novo patamar de competitividade, exige transformações das (antigas) exigências dos padrões coletivos de comportamento (Nagel, 1992, p. 4).

Na educação, segundo a autora, o Estado atrela-se aos interesses do capital; a escola passa a ser regida por uma perspectiva empresarial e não educacional; os poderes constituídos no interior da escola não têm legitimidade devido à falta de eleições; falta de participação paritária da comunidade escolar (professores, alunos e funcionários), impedindo um acompanhamento público de uma instituição que é pública; falta de transparência das decisões tomadas; e “um ensino elitista, desvinculado dos problemas reais da maioria da sociedade, que se associava ao exercício de dominação econômica (...)” (Nagel, 1992, p. 12). Na continuidade desse período, movimentos sindicais, de associações de classe são desorganizados, e o ensino, mais uma vez, é caracterizado pela baixa qualidade, pela ineficiência.

Conforme já mencionado, Saviani (2003) faz críticas às teorias da educação, enfatizando que a pedagogia tradicional, como também a pedagogia nova e a tecnicista são teorias reprodutivistas, pois chegam à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes, não apresentando proposta pedagógica. Assim, dada uma sociedade capitalista, sua educação reproduz os interesses do capital, considerando ainda a sociedade capitalista como algo não suscetível a transformações.

Além das teorias reprodutivistas, Saviani (2003) menciona que existem ainda as teorias crítico-reprodutivistas, as quais concebem a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta nas condições de produção da vida material. Logo, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade.

Dentre essas teorias, as que tiveram maior repercussão foram: **Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica**, elaborada por P. Bourdieu e J. C. Passeron. Para esta teoria “A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social.” (Saviani, 2003, p. 20). Neste sentido, a classe dominante exerce um poder de tal modo absoluto que se torna inviável qualquer reação por parte da classe dominada.

Também faz parte desse grupo de teorias a **Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE)**. Esta teoria foi desenvolvida por L. Althusser, o qual compreendia a escola como o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. O aparelho ideológico de estado escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo elaborado pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses.

E por fim a **Teoria da Escola Dualista** proposta por C. Baudelot e R. Establet, afirma que a escola como aparelho ideológico do Estado tem duas funções básicas: contribuir para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica. Assim, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária.

Saviani (1991) menciona que, a partir de 1979, empreende-se a crítica à visão crítico-reprodutivista, buscando-se compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais. Trata-se, assim, de uma análise crítica, já que é consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação. Tem-se então que a passagem dessa visão crítico-reprodutivista para a visão histórico-crítica da Educação é o que se quer traduzir com a expressão **Pedagogia Histórico-Crítica**. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo compromisso seja a transformação da sociedade e não sua manutenção.

Este configura-se como o sentido básico da expressão **Pedagogia Histórico-Crítica**, cujos pressupostos são os da concepção dialética da história, o que possibilita a compreensão da educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica, repleta de contradições.

Amendola (2007) argumenta que o período entre 1970 e 1990 retratou um momento de expansão da psicologia, porém marcado por muitas crises, pois enquanto surgiam cursos de pós-graduação que possibilitaram o aumento do ensino e de pesquisas em avaliação psicológica, faltavam docentes qualificados. Com relação aos testes psicológicos, esse período foi pobre, visto que foram abandonados ou usados sem atualização de suas normas. A pesquisa foi nula, assim como a produção e a publicação de artigos, o que se faz sentir no despreparo dos profissionais e docentes da área de avaliação psicológica até os dias de hoje.

Os psicólogos centravam sua prática em clínicas particulares ou em seleção de pessoal, sem um preparo adequado quanto aos métodos e às técnicas disponíveis, o que provocou uma série de críticas pela sociedade. O problema se estendeu quando o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs) não se mostraram preocupados com a ausência de estudos dos instrumentos, deixando a disseminação de testes nas mãos do mercado editorial que traduziu, adaptou e comercializou instrumentos para os mais diversos propósitos, sem qualquer cuidado com essa prática.

Os psicólogos que faziam uso desses testes, por não terem suficiente conhecimento para perceber a carência técnica e metodológica, não tinham maiores críticas ao utilizá-los. Dessa maneira, numerosos processos judiciais contra decisões pautadas em resultados de testes psicológicos e por erro de profissionais levaram o Conselho Federal de Psicologia a criar a Comissão Nacional de Avaliação Psicológica, cujo objetivo, dentre outros, era analisar a situação e as principais dificuldades em avaliação psicológica com que o psicólogo se deparava.

Padilha (2006) cita que, entre 1990 até os dias de hoje, foram definidos, pelo interesse na resolução de problemas de caráter epistemológicos, os fundamentos de medida, a produção de instrumentos que fossem confiáveis e a retomada da pesquisa no campo da avaliação psicológica no Brasil. Nesse momento, surgiram os primeiros laboratórios de avaliação psicológica vinculados aos cursos de pós-graduação responsáveis pelo aumento de produções científicas na área.

Conforme Amendola (2007), apesar das dificuldades, algumas iniciativas foram e vêm sendo tomadas para promover a avaliação psicológica brasileira e lhe conferir a devida importância. O Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAPP), que é composto por pesquisadores da área de avaliação, vem procurando promover a área por

meio da organização de eventos científicos, da publicação de livros e de uma revista de Avaliação Psicológica para contemplar as pesquisas. É ainda intenção do IBAPP que haja uma discussão sobre como formar psicólogos na área da avaliação psicológica.

Noronha e Freitas (2005) ressaltam que é imprescindível que a avaliação psicológica seja repensada e melhor discutida, tanto nos âmbitos nacional como internacional. Segundo as autoras, a American Psychological Association (APA) estabeleceu alguns princípios éticos norteadores da formação e atuação dos psicólogos, como os que se referem à competência do profissional, que precisa se manter em constante atualização científica e prática, além do princípio de responsabilidade científica e profissional, o qual determina que o profissional deve procurar técnicas específicas para atender determinados tipos de clientela.

Segundo o Conselho Regional de Psicologia do Paraná (2009), a avaliação psicológica pode ser definida como um conjunto de procedimentos confiáveis que permitem ao psicólogo julgar vários aspectos do indivíduo pela observação de seu comportamento em situações padronizadas e pré-definidas. Essa observação serve para demonstrar diferentes aspectos do comportamento humano, como interesses, atitudes, aptidões, desenvolvimento e maturidade, como também condições emocionais, de conduta e personalidade, bem como ainda reações em virtude de determinados estímulos ou situações espontâneas ou previamente planejadas. O CRP também estabelece que é de competência do psicólogo o uso de instrumentos e técnicas psicológicas, constituindo o material como uso privativo do psicólogo.

O profissional, ao selecionar os testes para uso na avaliação, deverá buscar aqueles que têm parecer favorável do Conselho Federal de Psicologia (CFP). Nesse sentido, o CFP elaborou o Sistema de Avaliações de Testes Psicológicos (SATEPSI) com o objetivo de avaliar os instrumentos de testagem psicológica e reunir informações sobre o assunto. A listagem dos testes aprovados e desaprovados encontra-se disponível no site www.pol.org.br.

Alves (2005) menciona que em pesquisa realizada por Noronha (1999), a qual tinha o objetivo de determinar quais eram os testes mais usados na prática profissional pelos psicólogos, foram citados entre os dez testes mais utilizados apenas dois testes de inteligência: o WISC e o Raven, mas, além desses testes, o Conselho Federal de Psicologia considera aprovados como testes para avaliar a inteligência o teste Bender e o Colúmbia.

A Escala de Inteligência Wechsler para crianças - 3ª Edição – WISC-III constitui-se em um instrumento de aplicação individual para avaliação da capacidade intelectual de crianças e adolescentes (de 6 a 16 anos). Possui materiais específicos para os subtestes de execução, manual e protocolo para anotação das respostas, folha para aplicação dos Labirintos e folha para o subteste Procurar Símbolos. Esse teste é composto de 12 subtestes, cada um medindo um aspecto diferente da inteligência: seis verbais: Informação, Compreensão, Aritmética, Semelhanças, Vocabulário e Números; e seis de execução: Completar Figuras, Arranjo de Figuras, Cubos, Armar Objetos, Código, Labirintos e Procurar Símbolos, o qual não é usado para calcular os QIs total e de execução, sendo utilizado apenas para calcular um dos índices fatoriais do WISC-III. Desse modo, o desempenho, nesses subteste, é resumido em 3 medidas compostas: QIs Verbal, de Execução e Total que oferecem estimativas das capacidades intelectuais dos indivíduos (Alves, 2005).

A Escala de Maturidade Mental Colúmbia – CMMS: De acordo com Alves (2005), o objetivo desse teste é avaliar a capacidade intelectual das crianças em geral (de 3 anos e 6 meses até 9 anos e 11 meses), divididas em faixas de amplitude de 6 meses, por meio de respostas não verbais. É composto de um conjunto de 95 cartões de 6 por 9 polegadas, sendo 92 itens e 3 exemplos, contendo cada um três a cinco desenhos com figuras geométricas, de animais, pessoas, plantas ou objetos comuns na vida diária. O objetivo é encontrar a figura que é diferente das outras, sendo que a diferença vai se tornando mais complexa, envolvendo problemas de analogia e relações abstratas. Os itens estão organizados em ordem de dificuldade aproximada, sendo que a dificuldade vai aumentando durante o teste. A aplicação do teste é individual e sem limite de tempo, com uma duração média de 15 a 20 minutos. Em cada item, pede-se à criança que aponte entre as figuras do cartão a que é diferente, a que não faz parte do grupo. A criança faz apenas uma parte do teste, correspondente ao nível mais adequado para sua idade cronológica. O teste é composto de 8 níveis (A a H), parcialmente superpostos, determinados para as crianças brasileiras, os quais variam entre 55 e 66 itens.

As **Matrizes Progressivas**, conforme Alves (2005), constituíram-se no primeiro teste não verbal de inteligência, elaborado para avaliar o fator G, que deu origem a muitos outros. Apresentam três escalas: Geral, Avançada e Especial ou Colorida. A Escala Avançada está reprovada pelo Conselho Federal de Psicologia. A **Escala Geral** é composta por 60 itens, divididos em 5 séries de 12 itens. As séries são A, B, C, D e E. Os

itens são apresentados sob a forma de uma matriz ou de um desenho grande, do qual foi retirado um pedaço. A tarefa dos sujeitos consiste em encontrar, entre as alternativas ou pedaços apresentados abaixo da matriz, qual o pedaço que a completa corretamente. Alves (2005) afirma que, no Brasil, vários autores apresentam tabelas de normas em percentis, e o manual apresenta dados de algumas dessas pesquisas. O CEPA apresenta normas em percentis para adultos em função do nível de escolaridade. Há ainda uma tabela para adolescentes entre 13 e 21 anos, dividida por idade e sexo. A **Escala Especial** é composta por 3 séries de 12 itens, totalizando 36 itens. As séries são: A, Ab e B. Os itens são coloridos para atrair a atenção e motivar a criança a realizar o teste. Os itens das séries A e B são iguais aos da Escala Geral, não possuindo limite de tempo. As normas são em percentis e foram construídas três tabelas: uma, para a população geral; uma, para crianças de escolas públicas e outra, para crianças de escolas particulares. Essas normas foram construídas para cada 6 meses, entre 5 e 11 anos e meio.

O teste **Bender - Teste Gestáltico Visomotor de Bender** caracteriza-se como um teste de inteligência não verbal, cujo objetivo é avaliar a maturação percepto-motora por meio da análise da distorção de forma de crianças com idade entre 6 a 10 anos. A aplicação é individual ou coletiva, sem limite de tempo, sendo que a maioria das aplicações levam cerca de 15 minutos. O Bender está associado a medidas de inteligência (como fator G) e também mostra relação com a aprendizagem (aquisição da escrita e diferenciação de séries). O teste é composto por 9 desenhos modelos. A criança reproduz cada um dos desenhos apresentados. A correção é feita pelo total de pontos atribuídos aos desenhos realizados e pela análise quantitativa e qualitativa. Quanto maior a pontuação do desenho, mais erros foram cometidos pela criança. Existem estudos de precisão, validade e tabelas em percentis e quartis para o público-alvo de acordo com sua idade e sexo.

A partir dos testes descritos uma questão se apresenta: qual a concepção de linguagem na qual se ancora a ideia da existência de Testes Verbais e Não-Verbais? São entendidos como não-verbais apenas porque não se exige resposta verbal do indivíduo. Porém, a instrução não é dada verbalmente pelo aplicador? Nesse caso, não é necessário que o indivíduo tenha compreensão da linguagem?

Como podemos observar, esses autores, apresentados nesta parte da dissertação, estão chamando a atenção para a importância dos testes psicológicos, sem entrar na discussão acerca de seu caráter ideológico. Assim, como está sendo realizada a

avaliação na atualidade? Até que ponto a psicometria ainda permeia o processo de avaliação? Discorreremos sobre tais temas no próximo item.

1.2 - O TESTE PSICOLÓGICO COMO INSTRUMENTO PARA MEDIR A INTELIGÊNCIA NOS DIAS ATUAIS

A partir do exposto foi possível observar que os testes foram imprescindíveis para classificar as pessoas ao longo dos anos, estiveram a serviço da manutenção e justificação das diferenças de classe, porém essa função não se modificou muito desde o início da sua utilização até a contemporaneidade.

Facci, Roma e Silva (2007), no artigo “A avaliação psicológica na escola e a teoria histórico-cultural – difusão nos periódicos de Psicologia”, apresentam os resultados de uma pesquisa na qual foram analisados textos de 7 periódicos nacionais de psicologia, considerando apenas os volumes publicados a partir de 1980, que abordavam a avaliação psicológica na escola, assim como temáticas da psicologia que apresentavam, em suas referências, obras de Vigotski, Luria e Leontiev. No total, foram analisados 2488 artigos dos seguintes periódicos: *Psicologia Reflexão e Crítica*; *Psicologia: Teoria e Pesquisa*; *Psicologia e Sociedade*; *Estudos de Psicologia/Natal*; *Psicologia em Estudo*; *Psicologia USP*; *Psicologia Argumento*. A partir dos 2488 artigos analisados, chegou-se à conclusão de que, em quase 30 anos da divulgação das ideias de Vigotski no Brasil, foram poucas as produções que mencionaram os autores russos e que somente 65, ou seja, 2,61% abordavam o tema da avaliação psicológica na escola.

As autoras destacam que, na análise dos periódicos, pode-se perceber que a abordagem psicométrica ainda é predominante nas avaliações das dificuldades de aprendizagem. Os testes mais mencionados foram: Raven, WISC, Pfister, Bender, Colúmbia e TDE. Verificou-se também a utilização de entrevistas, observações e utilização de materiais lúdicos e pedagógicos sendo empregados no processo de avaliação, mas com muito menos expressividade que os testes padronizados. Essa pesquisa vem mostrar o quanto a temática da avaliação psicológica na escola está sendo investigada, como também afirma o quanto é forte a perspectiva psicometrista dessas avaliações.

Nessa linha de raciocínio, apresentaremos, a seguir, uma pesquisa realizada em artigos da Revista “Avaliação Psicológica” e da Revista “Psicologia Escolar e Educacional” que trata da avaliação psicológica. Essa pesquisa teve como objetivo

apresentar, por meio de exemplificação, o quando ainda existe uma predominância de avaliação psicométrica, quando se analisam as queixas escolares, mas que alguns autores também apresentam uma concepção diferenciada de avaliação.

O periódico “Avaliação Psicológica”

Um exemplo do quanto ainda é forte e predominante a avaliação psicométrica para medir a inteligência é a publicação da revista “Avaliação Psicológica”. Esta é uma revista oficial do Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, editada em parceria com a Casa do Psicólogo e publicada semestralmente. Iniciou sua publicação no ano de 2002, estando disponíveis online as revistas publicadas desde o ano de 2002 até 2010. Caracteriza-se como um veículo de divulgação da produção científica ibero-americana na área de avaliação psicológica e educacional. Compreende a publicação de trabalhos originais, como relatos de pesquisa, artigos de revisão de literatura, notas técnicas, comunicações breves de pesquisa, como também resenhas de livros importantes na área e notícias.

A seguir, serão apresentados alguns artigos publicados, na referida revista, que defendem a utilização dos testes como instrumentos úteis para a medição da intelectualidade humana. Dos 73 textos, foram selecionados sete (9,5%) dos artigos publicados entre os anos de 2005 a 2009. Para selecionar esses artigos, foram lidos todos os resumos e as palavras chaves, sendo escolhidos aqueles que abordavam a temática da avaliação psicológica na escola, da inteligência, como também da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo. Os textos selecionados foram os seguintes: três artigos publicados no ano de 2005 (dois artigos publicados no vol. 4, nº1 de junho de 2005 e um artigo publicado no vol. 4, nº 2 de novembro de 2005); um artigo publicado em dezembro de 2006 (vol. 5, nº2); um artigo publicado em agosto de 2008 (vol. 7, nº 2), e dois artigos publicados no ano de 2009 (um artigo publicado no vol. 8, nº2, de agosto de 2009 e um outro artigo publicado no vol.8, nº3, de dezembro de 2009). Todos esses artigos estão publicados online e, por meio deles, temos a finalidade de mostrar o quanto os testes psicométricos ainda são utilizados para quantificar a inteligência humana.

No artigo intitulado “**Contribuições do WISC-III para a compreensão do perfil cognitivo de crianças para altas habilidades**”, Hazin, Lautert, Falcão, Garcia, Gomes e Borges (2009) mencionam que esse artigo procurou discutir sobre a contribuição da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC-III), com o intuito de compreender o perfil cognitivo das crianças com altas habilidades no domínio intelectual.

O estudo teve como objetivo aplicar o teste a crianças consideradas como indivíduos com altas habilidades, discutindo-se acerca dos limites no uso de tal ferramenta de avaliação para a caracterização do perfil de funcionamento cognitivo das altas habilidades intelectivas.

Conforme Hazin et al. (2009), o WISC-III é um instrumento a ser utilizado não apenas no cômputo de QIs e Índices Fatoriais, mas, essencialmente, é uma ferramenta que contribui para a compreensão do funcionamento cognitivo de subgrupos específicos, no caso, crianças com altas habilidades, permitindo, assim, ofertar situações de aprendizagem que venham a contribuir com o desenvolvimento cognitivo, subsidiando uma socialização mais eficaz para as mesmas.

Outro artigo publicado “**Avaliação do desempenho escolar e habilidades básicas de leitura em escolares do ensino fundamental**”, elaborado por Tonelotto, Fonseca, Tedrus, Martins, Gibert, Antunes e Pensa (2005), menciona que o objeto do estudo foi avaliar o desempenho escolar e de leitura em alunos do ensino fundamental. Participaram dessa pesquisa 120 estudantes, com idades entre 8 e 11 anos, sendo 57 meninos e 63 meninas. Os instrumentos utilizados foram o Teste de Desempenho Escolar (TDE) e a Prova de Reconhecimento de Palavras e Pseudopalavras. Os resultados obtidos apontaram semelhanças entre os resultados alcançados na classificação do TDE com a amostra utilizada para padronização. Observou-se associação entre desempenho escolar superior (leitura, escrita e aritmética) e acertos em Palavras e Pseudopalavras. Em relação ao tempo de reação, encontrou-se que menores tempos de reação estão associados com desempenho escolar superior (leitura, escrita e aritmética) e com maior número de acertos em palavras e não em pseudopalavras. Identificar e qualificar os processos pelos quais a criança construirá seus conhecimentos permite que medidas sejam tomadas para enfrentar possíveis dificuldades durante o processo de escolarização.

No artigo “**Escala de Inteligência WISC-III e Bateria de Habilidades Cognitivas Woodcock Johnson-III: Comparação de Instrumentos**”, elaborado por Chiodi e Wechsler (2009), os autores afirmam que o objetivo do trabalho foi verificar a validade convergente da Bateria de Habilidades Cognitivas Woodcock Johnson-III, comparando com a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças, WISC-III. A amostra foi composta por 30 estudantes de escola pública do ensino fundamental e médio, sendo 15 homens e 15 mulheres com idades entre 13 e 15 anos. Os resultados alcançados nos testes foram analisados segundo a correlação de Pearson e Análise de Variância entre sexo e

idade para cada instrumento. Os dados obtidos indicaram que a Bateria WJ-III possui validade convergente com o WISC-III, podendo, desse modo, enriquecer ainda mais as possibilidades de instrumentos para avaliação intelectual. Segundo os mesmos autores, o instrumento WISC-III apresenta uma posição de destaque no Brasil, por ser um dos poucos testes padronizados e validados para a nossa população com o objetivo de avaliar as habilidades intelectuais.

O texto “**Dificuldade de Aprendizagem na Escrita e o Autoconceito num grupo de crianças**”, escrito por Cunha, Sisto e Machado (2006), aborda que o principal objetivo do estudo foi discutir as possíveis correlações estabelecidas entre o autoconceito e a dificuldade de aprendizagem na escrita de 300 crianças, de 2^a, 3^a e 4^a séries do ensino fundamental. Para isso, foi utilizada a Escala de Autoconceito InfantoJuvenil e uma escala de avaliação das dificuldades de aprendizagem na escrita (ADAPE). Os dois instrumentos foram aplicados coletivamente em crianças de ambos os sexos, de duas escolas da rede pública de uma cidade do interior de Minas Gerais. Os coeficientes de correlação sugerem que houve uma correlação negativa entre o autoconceito social e a dificuldade de aprendizagem na escrita em meninos de 2^a série, entre o autoconceito social e a dificuldade de aprendizagem na escrita em meninos da 3^a série e entre o autoconceito familiar e a dificuldade de aprendizagem na escrita em meninas da 4^a série.

O artigo “**O Bender e as Dificuldades de Aprendizagem: estudo de validade**” foi proposto por Suehiro e Santos (2005), os quais defendem que um dos instrumentos cujas características psicométricas podem ser consideradas suficientes para uma utilização cautelosa na avaliação da aprendizagem da escrita é a Escala de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE). Citaram também que o Teste Gestáltico Visomotor de Bender, tem sido apontado como um instrumento útil para o diagnóstico diferencial de crianças com problemas de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento perceptivo-motor adequado é o requisito para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas.

No artigo “**Inteligência, escolarização e idade: normas por idade ou série escolar?**”, Almeida, Lemos, Guisande e Primi (2008) mencionam que, entre as abordagens teóricas da inteligência, interessa para eles a abordagem psicométrica, quer porque está fortemente associada aos instrumentos usados internacionalmente para a sua avaliação, quer porque assume como objetivo particular de estudo a estrutura da inteligência. Desse modo, um dos alvos privilegiados da psicometria no estudo da inteligência tem sido a

identificação dos fatores explicativos da habilidade intelectual e do desempenho cognitivo, o qual encontra-se associado com a idade e a escolaridade, embora não se saiba qual a influência única de cada uma dessas variáveis.

Por fim, no artigo **“Tempos de reação e inteligência: a robustez dos dados face à fragilidade da sua interpretação”**, de Ribeiro e Almeida (2005), os autores afirmam que o objetivo desse trabalho foi buscar os correlatos da mente ou da cognição, no qual houve a pretensão de verificar em que medida sujeitos mais e menos capazes do ponto de vista intelectual (utilizando-se de testes de QI ou testes de fator g) se diferenciam nos tempos gastos e, se possível, interpretar tais diferenças em termos da capacidade e das estratégias utilizadas. Sendo assim, os autores destacam que o tempo de reação em tarefas simples e também complexas relaciona-se com os resultados em testes de inteligência. Sujeitos com maior capacidade intelectual apresentam tempos de reação mais breves, especialmente em tarefas complexas envolvendo escolha. Esses dados foram observados numa amostra de 300 candidatos, numa situação real de seleção profissional que envolveu a utilização das Matrizes Progressivas de Raven (versão Standard).

Esses artigos foram apenas alguns exemplos dos trabalhos que vêm sendo publicados semestralmente na Revista **Avaliação Psicológica**. Ao analisar cada um deles, pode-se perceber o quanto os mesmos se fundamentam na aplicação dos testes psicométricos tradicionais para a mensuração da inteligência. Os artigos mostram que os referidos testes caracterizam-se como os melhores instrumentos para avaliar as habilidades intelectuais dos indivíduos.

O periódico Psicologia Escolar e Educacional

Para buscar mais informações acerca de como a avaliação psicológica vem sendo trabalhada em outros periódicos, ainda a título de exemplificação, foram levantados alguns artigos publicados na Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee), que tratam da avaliação psicológica no contexto escolar, como também artigos que abordam os testes psicológicos. Essa revista iniciou sua publicação no ano de 1996, sendo publicada semestralmente. Dessa maneira, foram levantados alguns artigos desde o ano de 1996 até o ano de 2011. Foram identificados quatro (13,7%) artigos publicados entre os anos de 1998 a 2007, de um total de 29 artigos, que discutiam a temática. Os artigos localizados foram: um artigo publicado no ano de 1998 (vol. 2, nº 2); um artigo publicado em 2001 (vol. 5, nº 2) e dois artigos publicados em 2007 (vol. 11, nº 2). Todos esses artigos encontram-se disponíveis online.

No artigo intitulado “**Teste de Inteligência WISC-III adaptado para a população brasileira**”, Figueiredo, Pinheiro e Nascimento (2009) afirmam que o trabalho tem como objetivo mostrar alguns resultados encontrados na pesquisa de adaptação do teste de inteligência WISC-III. Os dados que foram apresentados referiam-se à aplicação do conjunto verbal do teste a uma amostra piloto de 116 crianças com idades entre 6 e 16 anos, matriculadas na rede de escolas públicas e privadas da cidade do Rio Grande (RS). Os resultados evidenciaram índices de validade e consistência interna do conjunto verbal do teste. Desse modo, verificou-se a necessidade de alteração de alguns itens, principalmente nos subtestes Informação e Vocabulário.

O artigo “**A utilidade do WISC na detecção de problemas de atenção em escolares**”, elaborado por Tonelotto (2001), menciona que esse trabalho faz parte de um estudo maior destinado a comparar aspectos neurológicos e psicológicos de escolares, tendo como objetivo verificar a viabilidade de utilização da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC), tendo em vista a identificação de problemas de atenção em escolares e do Roteiro de Investigação da Atenção (RIA). Nesse trabalho, foram analisados 29 sujeitos de 1ª série de uma escola pública. Os resultados obtidos com o RIA possibilitaram a definição de dois grupos de sujeitos: um, com 10 sujeitos com indicativos de problemas de atenção e outro, com 19 sujeitos sem indicativos de problemas de atenção. Os resultados obtidos na análise estatística indicaram a existência de diferença significativa para duas dimensões de QI, o Verbal e o Total, que se apresentam inferiores no grupo com indícios de problemas de atenção. A média obtida entre os resultados dos três subtestes do WISC revelou uma diferença significativa para Aritmética e Dígitos, com médias inferiores para o grupo de sujeitos com indícios de problemas de atenção, o mesmo não ocorrendo para o subteste Código.

O texto “**Produção científica em avaliação psicológica no contexto escolar**”, escrito por Oliveira et al. (2007), menciona que a pesquisa teve como objetivo analisar a produção científica em avaliação psicológica no contexto escolar, publicada em 234 artigos de sete periódicos indexados. Os resultados evidenciaram que, em alguns periódicos, há uma maior concentração de publicações sobre a temática acentuada nos últimos anos. Pode-se verificar que a participação feminina foi predominante na autoria dos artigos e detectou-se ampla diversificação nos propósitos e contextos nos quais os testes psicológicos têm sido usados. Quanto ao tipo de avaliação, os instrumentos psicométricos foram os mais utilizados, sendo freqüente também o emprego de entrevistas e observação.

A técnica projetiva foi empregada em 2,3% das investigações. Por fim, os autores sugerem que outros estudos similares sejam realizados, visando monitorar a expansão da área de avaliação psicológica no Brasil.

Mais uma vez percebemos que, nesses três textos, fica evidente a valoração da psicometria na avaliação realizada na escola. No entanto, o próximo artigo apresenta ideias que buscam superar uma avaliação calcada somente na psicometria.

O artigo “**Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão**”, escrito por Facci et al. (2007), aborda que o trabalho teve por objetivo verificar a forma como tem sido desenvolvida a avaliação psicológica de crianças que apresentam dificuldades no processo de escolarização, bem como analisar a contribuição dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural nesse processo. Nesse artigo, inicialmente, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o tema da avaliação psicológica e sobre os conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural. Foram também realizadas entrevistas com 12 profissionais de psicologia que atuam na área escolar. Os principais resultados revelaram que os testes psicológicos têm sido os instrumentos mais utilizados no processo de avaliação psicológica. As autoras concluíram com a pesquisa que são necessários processos de avaliação que analisem o potencial dos sujeitos, considerando o que se encontra na zona de desenvolvimento próximo.

Facci et al. (2007), inicialmente, abordam que uma questão bastante comum apresentada ao psicólogo escolar-educacional é a avaliação das queixas escolares. Nesse sentido, abordam a questão do fracasso escolar, na qual, muitas vezes, os psicólogos são convocados a explicar as causas da não aprendizagem das crianças.

As autoras afirmam que, apoiando-se nas ideias de Vigotski, fundamentado na visão marxista, pode-se considerar que existe uma relação direta entre fracasso escolar e crise da sociedade capitalista, pois se a escola não vai bem é porque a sociedade também não vai bem, e o fracasso escolar constitui-se apenas um dos aspectos dessa crise. Para que se possa compreender esse fenômeno, é necessário ultrapassar o limite do cotidiano da escola. É preciso ainda procurar analisar as relações de determinação desse cotidiano repleto de problemas, para compreender a totalidade do processo educacional, porque com ele estão envolvidas todas as questões da sociedade capitalista. Facci et al. (2007) destacam então que para se chegar à compreensão das formas de superação do entendimento, avaliação, encaminhamento e tratamento do fracasso escolar, identificado na

escola como queixas escolares, é preciso estabelecer a relação entre escola e processo histórico.

As autoras mencionam também o fato de que se tornou natural acreditar na possibilidade de medir a inteligência, porém a padronização dos testes vem desconsiderar as desigualdades sociais e culturais existentes na nossa sociedade capitalista, avaliando a capacidade das pessoas como se elas fossem construídas fora das relações sociais. Um outro aspecto importante destacado pelas autoras refere-se ao fato de que existe a falta de uma base teórica que fundamente os testes, como também seus resultados são utilizados somente para fazer diagnóstico, sem propostas alternativas de trabalho.

Dessa maneira, pode-se constatar que, na atualidade, o entendimento e atendimento às queixas escolares ainda são norteados por uma visão tradicional da psicologia, tendo como encaminhamento final as Unidades Básicas de Saúde. Logo, o viés psicologizante ainda está presente nas explicações acerca do fracasso escolar, influenciado, sobretudo, por uma visão ideológica pautada no neoliberalismo, que coloca no indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, desconsiderando a divisão de classes sociais, fruto do capitalismo, que, por meio das relações sociais estabelecidas, diferencia os indivíduos, não dando a todos as mesmas condições para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, até mesmo a de se apropriar do conhecimento.

Perante o exposto, defende-se que a análise do desenvolvimento da criança, de suas dificuldades e potencialidades deve ser permeada por uma compreensão de que o sucesso escolar depende de mudanças estruturais que possibilitem dar destaque à educação e à escola na transmissão dos conhecimentos científicos.

Facci et al. (2007) asseveram que, ao considerar a perspectiva Histórico-Cultural na avaliação psicológica das queixas escolares, é importante salientar como analisar a história da produção da queixa, o contexto em que ela foi produzida, as medidas pedagógicas tomadas para a superação das dificuldades e as superações que foram alcançadas em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos. O envolvimento da equipe pedagógica, professores e pais no processo de avaliação é primordial, de forma que todos possam auxiliar na compreensão e na avaliação da potencialidade da criança, na utilização de testes psicológicos como complemento da avaliação e não como critério de classificação e discriminação.

Para finalizar esse artigo, as autoras enfatizam que realizar uma avaliação analisando todos os aspectos que podem estar interferindo na apropriação do conhecimento

pelo aluno, considerando as condições histórico-sociais, os fatores intraescolares e a dinâmica de funcionamento psicológico do aluno, é estar contribuindo para o seu processo de humanização.

Partindo dos artigos apresentados, pode-se observar que a Revista da ABRAPEE, que tem como finalidade apresentar pesquisas na área escolar, publicou poucos artigos que tratam sobre a avaliação psicológica por meio da aplicação de testes, procurando apresentar pesquisas que contextualizem a avaliação psicológica no contexto escolar.

A partir do exposto até o momento, pode-se verificar que o instrumento de medida mais utilizado atualmente ainda tem sido os testes, principalmente quando se remete à avaliação da inteligência. De acordo com Facci, Eidt e Tuleski (2006), observa-se a presença de três linhas de estudo da avaliação psicológica na escola: uma linha que defende o uso dos testes psicológicos padronizados, sendo a psicometria a mais adotada; uma outra linha que defende a utilização de testes psicológicos, mas utiliza o recurso da mediação pautado nos pressupostos vigotskianos, tratando-se da avaliação mediada ou assistida, e a terceira linha que utiliza recursos como entrevistas com professores, com as famílias e com as crianças, como também atividades realizadas pelos alunos, observações no contexto escolar, dentre outros aspectos. No próximo item, trataremos da avaliação mediada ou assistida. A terceira linha será tratada na Seção 2.

1.3 - A AVALIAÇÃO MEDIADA OU ASSISTIDA

Em um movimento de crítica aos testes padronizados, surgiram, no Brasil, estudos sobre a avaliação mediada ou assistida, que, segundo Facci, Eidt e Tuleski (2006), começaram a ser discutidos a partir da década de 1990, com a finalidade de compreender e utilizar os testes psicológicos de forma diferenciada, fundamentando-se na teoria de L. S. Vigotski (autor que será abordado na Seção 2) e Reuven Feuerstein. Esse tipo de avaliação se fundamenta em alguns pressupostos da teoria de Vigotski, tais como: a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o papel do adulto na mediação das atividades de avaliação e, principalmente, o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Linhares, Escolano e Enumo (2006), a avaliação dinâmica ou assistida constitui-se numa inovadora abordagem para avaliar habilidades humanas, principalmente o potencial de aprendizagem. Conforme essa abordagem, o pensamento da

criança se caracteriza por um conjunto de estratégias ativas, orientadas para atingir um objetivo. O conceito de aprendizagem mediada refere-se ao fato dessa aprendizagem depender de duas pessoas, uma mais bem informada do que a outra, possibilitando uma mediação social na experiência do aprender, a fim de que o menos habilitado se torne gradativamente capaz.

A avaliação se pauta na existência de dois níveis de desempenho: o real e o potencial. Para Vigotski, segundo as autoras acima citadas, a zona de desenvolvimento proximal corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real, indicativo do que a criança é capaz de fazer sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto. Pode-se observar que enquanto as avaliações psicométricas tradicionais de inteligência visam atingir o nível alcançado pela criança, quando trabalha sozinha (nível de desenvolvimento real), a avaliação na abordagem sociocognitiva visa ao desempenho da criança durante e após a assistência (nível de desempenho potencial).

Linhares, Escolano e Enumo (2006) afirmam que a ajuda, nessa perspectiva, pode ir além de uma instrução padronizada, ao oferecer pistas adicionais dentro de um processo de interação entre examinador e examinando. A avaliação busca atingir não só o conhecimento já adquirido ou acumulado, mas, principalmente, os indicadores de potencial de aprendizagem da criança, que são identificados por meio das estratégias em tarefas de resolução de problemas.

A avaliação assistida cria uma situação de ensino-aprendizagem durante o processo de avaliação cognitiva da criança. Caracteriza-se por incluir um suporte instrucional, temporário e ajustável ao desempenho da criança. Oferece um conjunto de estratégias instrucionais reguladas às necessidades da criança com a finalidade de garantir o fornecimento de ajuda, melhorando as condições da situação de avaliação para que o examinando possa atingir um grau crescente de autonomia em situações de resolução de problemas cognitivos ou de aprendizagem (Linhares, Escolano e Enumo, 2006, p. 18).

Nessa perspectiva, Linhares, Escolano e Enumo (2006) ressaltam que a avaliação que permite o oferecimento da assistência pelo examinador apresenta um caráter

mais interativo, processual e dinâmico. Devido a essa característica, aproxima-se de situações interativas de ensino-aprendizagem, quando comparada a medidas psicométricas tradicionais. Estas se apresentam de maneiras artificiais e centradas em produtos de desempenho realizado de forma independente pela criança.

Conforme Moraes (2008), as práticas avaliativas baseadas nessa perspectiva privilegiam formas mais interativas e qualitativas de aprendizagem, analisando o que a criança não sabe fazer sozinha, explorando a natureza do potencial de aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal, por isso caracterizam-se como uma avaliação prospectiva. Lunt (1994, p. 232), nessa direção, também afirma que:

A avaliação dinâmica (ou mediada ou assistida, como às vezes é denominada) envolve uma interação dinâmica entre examinador e aluno (examinando) com mais ênfase sobre o processo do que sobre o produto da aprendizagem. É comum a todas as formas de avaliação dinâmica a idéia de uma avaliação mais prospectiva do que retrospectiva e a ênfase em uma compreensão sobre como a criança aprende, mais do que sobre o que ela já aprendeu.

Nessa concepção de avaliação, o valor da interação está relacionado com a forma como a criança se apropria dos conhecimentos: primeiramente nas relações com os outros (interpsicológicas), para depois incidir no plano individual (intrapicológica), ou seja, na dinâmica entre o social e o individual, entre o externo e o interno.

Para Linhares, Escolano e Enumo (2006), na avaliação assistida, é preciso destacar quatro dimensões importantes: a interação, o método, o conteúdo e o foco.

- 1) **A interação:** refere-se às ações partilhadas entre o examinador e o examinando. Essas ações viabilizam a mediação da aprendizagem com uma ajuda parcial ou total à criança.
- 2) **O método:** pode ser o clínico ou o estruturado em fases, conforme o grau de estrutura da interação entre examinador e examinando.
- 3) **O conteúdo:** corresponde ao objetivo da tarefa da avaliação assistida, a qual pode avaliar diferentes habilidades, tanto cognitivas, envolvendo operações cognitivas e de raciocínio, como de domínios específicos.

- 4) **O foco:** informa se houve mudança com a ajuda do examinador, se houve manutenção e transferência de aprendizagem na solução da tarefa e como ocorrem as respostas da criança às instruções adicionais recebidas pelo examinador.

Linhares, Escolano e Enumo (2006) mencionam que o método de ajuda pode ser clínico ou estruturado. No método estruturado, as intervenções do examinador são estruturadas, e o procedimento da avaliação é dividido em fases, as quais são: fase inicial sem ajuda (pré-teste), fase de assistência do examinador, fase de manutenção (após a suspensão da assistência) e fase de transferência. Na fase inicial (sem ajuda) e de manutenção (após o teste), é oferecida à criança uma instrução padronizada, devendo o examinador fornecê-la com uma postura neutra, sem a assistência. Já na fase de assistência, o examinador pode intervir, orientar, explicar e dar *feedback*, entre outras formas de ajuda ao examinando.

Para Linhares, Maria, Escolano e Gera (1998), no método clínico, há o objetivo de obter informações qualitativas sobre os processos cognitivos da criança e sobre o tipo de ajuda que ela precisa para aprender com mais eficiência. Nesse método, as intervenções do examinador não são sistematizadas, mas oferecidas de maneira livre e flexível durante a avaliação. Nesse caso, a avaliação permite apenas uma análise qualitativa mais geral do desempenho do examinando, sem a possibilidade de estabelecer comparações antes e depois da introdução do suporte instrucional no processo de avaliação.

Nessa perspectiva, a avaliação assistida permite que o sujeito seja comparado com ele mesmo em dois momentos: quando trabalha sozinho e quando trabalha com a assistência presente do examinador ou após o término dessa assistência. Desse modo, o indivíduo é seu próprio controle durante o processo de avaliação do desempenho em tarefas de natureza cognitiva. Outro aspecto importante com relação à avaliação assistida é o fato de que esta apresenta sensibilidade para revelar dificuldades cognitivas e fornecer indicadores do potencial encoberto da criança, fazendo com que se torne um recurso promissor na área da avaliação cognitiva, principalmente às crianças que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ou deficiência mental.

Linhares, Escolano e Enumo (2006) ressaltam a diferença existente entre a avaliação cognitiva tradicional e a avaliação assistida. A avaliação tradicional possui instruções padronizadas, enquanto na avaliação assistida existe uma certa flexibilidade,

pois o examinador funciona como um facilitador para que a aprendizagem aconteça da melhor forma possível. Quanto ao foco, também existe diferença, pois na avaliação tradicional investiga-se o produto, aquilo que a criança faz por si mesma, enquanto que na avaliação assistida ocorre investigação dos produtos, como também são investigados os processos de aprendizagem, isto é, as estratégias que o indivíduo usa para aprender e as formas como estas podem ser ampliadas e melhoradas. Por fim, a avaliação psicométrica tradicional visa à obtenção de um único escore para comparar o examinando com seu grupo de referência, enquanto que a avaliação assistida visa obter informações sobre indicadores do processo de aprendizagem do indivíduo, como é o seu desempenho, com e sem ajuda.

Linhares, Escolano e Enumo (2006) afirmam que pelo fato da avaliação assistida se concentrar mais na habilidade para adquirir conhecimentos do que no conhecimento em si, ela se torna um procedimento importante para crianças que tiveram menos oportunidades educacionais ou que apresentam problemas de aprendizagem ou ainda deficiência cognitiva.

Apesar de existirem diferenças entre a avaliação psicométrica tradicional e a avaliação assistida, há uma tendência de alguns autores a usarem ambas as avaliações de forma combinada. A avaliação psicométrica tradicional informa sobre o nível de desempenho intelectual da criança, já a avaliação assistida busca complementar essas informações, fornecendo indicadores do potencial cognitivo e da sensibilidade à instrução. Desse modo, Linhares, Escolano e Enumo (2006) enfatizam que a avaliação cognitiva não deve pautar-se num único teste. É indicada a combinação de procedimentos de diferentes abordagens no intuito de melhor compreender o funcionamento cognitivo da criança.

Conforme Linhares, Maria, Escolano e Gera (1998), pode-se enfatizar que a avaliação assistida, ao transcorrer em condição de suporte instrucional de ajuda, apresenta um caráter de apoio e incentivo à criança. O examinador, ao dar oportunidade para a criança melhorar seu desempenho durante o processo de avaliação, pode estar, ao mesmo tempo, promovendo seu sentimento de competência. Esse tipo de avaliação pode garantir um ambiente facilitador para a criança demonstrar sua competência na resolução de tarefas.

A partir do exposto sobre a avaliação mediada ou assistida, pode-se observar que, embora esse tipo de avaliação busque avançar com relação à aplicação e correção das avaliações, estudos ainda demonstram que a avaliação fica muito presa aos testes. Não há preocupação em discutir fatores intraescolares e a produção do fracasso escolar, ou seja,

não consideram esses fatores como influentes no resultado da avaliação psicoeducacional dos alunos. Os temas abordados pelos autores dessa forma de avaliação, embora avancem ao analisar o desenvolvimento próximo da criança e ao fazer mediações, não chegam, do nosso ponto de vista, ao núcleo central das queixas escolares, que é investigar as condições objetivas que todos os alunos têm para aprender. Em uma sociedade de classes, nem todos têm acesso igualitário ao conhecimento; acesso esse que interfere no desempenho dos alunos. A visão de homem que os autores russos da Psicologia Histórico-Cultural defendem não é contemplada nos textos que trazem a avaliação mediada e assistida. Desse modo, seu diagnóstico pauta-se somente no resultado obtido nos testes.

1.4 - TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: CRÍTICAS AOS TESTES PSICOLÓGICOS

Para concluir esta seção, faz-se importante mencionar algumas críticas que vêm sendo feitas com relação aos testes psicológicos. De acordo com Patto (1997), a crítica aos testes tem sido feita em diferentes níveis de profundidade: primeiramente em relação aos conteúdos, à definição da inteligência e da personalidade em que se apoiam, ao critério estatístico e adaptativo que lhes serve de base, à situação de testagem propriamente dita e ainda à teoria do conhecimento a partir da qual eles são gerados.

Machado (2000) afirma que na sociedade capitalista, tornou-se natural aquilo que é historicamente determinado. Dessa maneira, passou-se a ser natural encaminhar uma criança para um psicodiagnóstico, para que, assim, algum atributo individual pudesse ser descoberto como justificativa para o fracasso escolar. Logo, a história desse olhar que procura culpabilizar o sujeito se oficializou com o desenvolvimento das ciências humanas no século XIX, cujos argumentos isentavam a desigualdade social, inerente a esse sistema, da responsabilidade pelas diferenças sociais. Sendo assim, tornou-se natural e legalmente instituída a crença na possibilidade de se medir a inteligência e a capacidade individual das pessoas como se elas fossem constituídas fora das relações sociais.

Mindrisz (1994) aponta que sendo a escola a instituição mais importante para transmitir conhecimento, o teste de inteligência passou a medir o saber que era oferecido por essa instituição. Dessa forma, o resultado do teste refletia o próprio processo de escolarização do aluno, confirmando as conclusões dos autores com relação aos aspectos

preditivos do QI quanto ao desempenho escolar, já que passou a medir o que o meio social proporcionava.

Assim sendo, Mindrisz (1994) afirma que o quociente de inteligência, resultado obtido nos testes de inteligência, passou a ser critério fundamental não só para a caracterização e classificação da deficiência mental, como também na predição do sucesso e do fracasso escolar. Apesar de alguns estudiosos da área da deficiência mental terem realizado esforço para relativizar o valor do QI, como um critério determinante da deficiência mental, a qual se configurou numa herança adquirida no próprio percurso histórico dos testes de inteligência, ele continuou mantendo sua posição hegemônica com relação ao estabelecimento da definição de deficiência mental.

Machado (2000) também destaca que as ideias de “falta”, como também “carência”, “doença” e “anormalidade”, dominam a formulação das queixas com relação às inúmeras crianças que são encaminhadas pelas escolas para avaliação psicológica. Nesse contexto, é possível perceber que as ideias acabam ganhando vida própria, pois, muitas vezes, o psicólogo se depara com queixas de que as crianças apresentam “distúrbios de aprendizagem”, “desnutrição”, “família desestruturada”, como se essas ideias não tivessem sido produzidas historicamente. Sabe-se que existem pessoas com dificuldades no processo de escolarização, que existem lesões que realmente interferem no processo de ensino-aprendizagem, como também existem problemas familiares, emocionais, porém não é possível estabelecer uma relação de causa e efeito entre essas questões e a capacidade de aprender.

Moysés e Collares (1997) enfatizam também que um dos muitos pontos que causam polêmicas nas discussões sobre desenvolvimento intelectual residem em saber se o conceito de potencial, no sentido de um máximo que pode ser atingido, é aplicável às funções intelectuais do homem, isto é, se existiria uma inteligência máxima que uma pessoa poderia desenvolver, na qual esse máximo seria determinado biologicamente por seu patrimônio genético.

Essas pesquisadoras mencionam que os autores que defendem a determinação genética da inteligência parecem desconsiderar o fato de que o pensamento está intrinsecamente vinculado à ação e assim como o conhecimento científico, suas possibilidades de avanço estão definidas e limitadas para a maioria dos homens pelas necessidades e possibilidades concretamente colocadas a cada momento histórico. Dessa maneira, pode-se imaginar que para a humanidade, de forma geral, exista um máximo de

desenvolvimento intelectual que possa ser atingido, porém um máximo que é determinado pelas condições concretas daquela sociedade, em termos históricos, culturais e do próprio grau de desenvolvimento intelectual que pode ser atingido, um máximo possível que é determinado pelo modo de produção. Sendo assim, a cada momento histórico, o máximo possível de inteligência que pode ser desenvolvido seria necessariamente menor que o máximo possível do momento subsequente. O próprio avanço do pensamento, do conhecimento coloca novas possibilidades e derruba limites anteriormente impostos ao desenvolvimento intelectual.

Segundo Moysés e Collares (1997), mesmo que se admita o substrato biológico das funções intelectuais, não se pode ignorar que tudo a que temos acesso no campo da inteligência, da cognição, da aprendizagem resume-se a expressões, as quais trazem em si as marcas da história de vida da pessoa e de sua inserção social. Nesse sentido, Patto (1997) menciona que o exame psicológico se conclui pela presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, prática que terá resultados diferentes em função da classe social a que pertencem. Em se tratando de alunos da classe média e elite, os procedimentos levarão a psicoterapias, trabalhos psicopedagógicos e orientação de pais que visam a adaptá-los a uma escola que realiza os seus interesses de classe; no caso das crianças das classes subalternas, elas terminam com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a exclusão da escola e mais tarde do mercado de trabalho. Nesse caso, verifica-se que a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente pelas explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade.

Moysés e Collares (1997) enfatizam que ao assumir que as expressões das classes sociais privilegiadas são as superiores, as corretas, o que realmente se assume é que uma determinada concepção de sociedade e de homem, fundada na desigualdade e no poder, sustenta que alguns homens são superiores a outros, algumas raças são superiores a outras e que esses são os pressupostos que fundamentam a elaboração de um instrumento que se pretende neutro, objetivo e, logo, aplicável a qualquer homem, em qualquer espaço geográfico, temporal e social.

Conforme as autoras acima citadas, pode-se observar que os testes apresentam um caráter ideológico, seja pela análise do seu próprio conteúdo, seja pela história de seus usos e conseqüências. O problema é que estes, historicamente, têm servido como um elemento a mais para justificar uma sociedade que se afirma baseada na igualdade, porém

se funda na desigualdade entre os homens. Calejon e Beatón (2002, p. 12), nesse sentido, comentam que

(...) no contexto de uma sociedade em que não se assegura a todos de maneira igual a satisfação de suas necessidades, as possibilidades de receber um ensino equivalente, estimulante e capaz de promover o desenvolvimento; as condições sócio-culturais adequadas para desenvolver ao máximo suas possibilidades psicológicas; estes métodos psicológicos podem converter-se, e efetivamente tem se constituído em fonte de discriminação e fundamento para explicar a desigualdade entre seres humanos.

Patto (1997) aborda também sobre a questão dos laudos psicológicos de alunos encaminhados por escolas públicas situadas em bairros pobres. Geralmente, os laudos não têm bom senso, são elaborados no mais absoluto senso comum e acabam produzindo estigmas, justificando a exclusão escolar de quase todos os examinandos, os quais são reduzidos realmente a coisas, portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica. A linguagem utilizada é estereotipada, a mesmice das frases, conclusões e recomendações trazem-nos à mente um carimbo, pois os laudos falam de uma criança abstrata. Também o professor e o psicólogo partem do princípio de que o examinando é portador de alguma anormalidade. Dessa forma, a psicologia passa a olhar as crianças encaminhadas como doentes, buscando nelas seus defeitos. Assim, os testes de inteligência visam verificar a inteligência que falta às pessoas.

Complementando tal fato, Moysés e Collares (1997) afirmam que, nessa perspectiva, os testes enfatizam aquilo que a criança não tem, não sabe, aquilo que lhe falta. É quase como se a criança que está sendo avaliada precisasse se encaixar nas formas de avaliação que o examinador conhece. A prova é rígida e previamente estabelecida: se a criança ainda não sabe, não entende a proposta ou não conhece as regras da avaliação, acaba sendo reprovada. A avaliação pode ser vista, dessa maneira, como uma perseguição ao defeito da criança, pois, com certeza, o defeito só pode ser localizado nela, já que vivemos em uma sociedade em que todos têm pretensamente as mesmas oportunidades.

De maneira geral, segundo Moysés e Collares (1997), a premissa que fundamenta toda avaliação é que temos acesso apenas às expressões do objeto de avaliação e geralmente de forma indireta. Assim, é preciso aprender a olhar a criança que se encontra diante de nós. Olhar o que a criança sabe fazer, o que ela tem, o que ela pode, o que ela gosta. Não se deve propor nenhuma tarefa previamente definida. Não se pergunta se sabe fazer determinada coisa, mas sim pergunta-se o que ela sabe fazer. A partir daí, o profissional precisa buscar nessas atividades, nas expressões que a criança já adquiriu o que subsidia e permite essas expressões. Ao invés da criança se adequar ao que o profissional sabe perguntar, este é quem deverá se adequar às expressões e aos valores revelados pela criança.

Logo, essa proposta de avaliação apresenta um requisito essencial: profissionais mais competentes, com conhecimentos mais sólidos e profundos a respeito do desenvolvimento da criança, sobre o conceito de normalidade. Faz-se necessário que os profissionais não se satisfaçam com visões parciais; que considerem que todos os homens são de fato iguais, porém e que foram tornados desiguais por uma sociedade que se encontra dividida em classe; que os profissionais compartilhem o respeito por cada homem, por seus valores e, acima de tudo, por sua vida.

Calejon e Beatón (2002) afirmam que a utilização dos testes só tem sentido a partir de uma compreensão adequada de desenvolvimento, da qual se possa entender que eles somente mostram indicadores de como se encontra o desenvolvimento e que eles oferecem informações valiosas que devem ser complementadas com o uso de técnicas qualitativas que permitem uma valoração mais integral, qualitativa, teórica e explicativa, que possibilitem uma tomada de decisão correta de como deve continuar o processo de educação e ensino do sujeito, de modo que possibilite dar continuidade à promoção do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Facci, Eidt e Tuleski (2006) asseveram que a avaliação psicoeducacional necessita ir além da avaliação do aluno, de seus conhecimentos e competências, como decorrentes de fatores orgânicos de desenvolvimento e maturação. Essa avaliação precisa também privilegiar a escola, avaliando suas metodologias, os conteúdos que se propõe a ensinar, bem como a qualidade das mediações. Logo, essa mesma avaliação deve constituir-se numa avaliação que ultrapassa o âmbito psicoeducacional para o âmbito de condições histórico-sociais. Deverá levar em conta a escola e a sociedade na qual a criança está imersa, sendo assim menos excludente e

seletiva, tornando-se mais dinâmica e revolucionária. Sendo assim, faz-se imprescindível que essa avaliação contribua para o processo de ensino-aprendizagem da criança, pois de nada adianta apenas conhecer o que a criança não sabe, é preciso conhecer o que essa criança é capaz de aprender e, dessa forma, promover, da melhor forma possível, o desenvolvimento dessa aprendizagem.

Na próxima seção, será tratada a proposta de avaliação que busca superar a visão psicométrica na avaliação psicológica.

2. EM BUSCA DA SUPERAÇÃO DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA TRADICIONAL

Na primeira seção, apresentou-se o percurso histórico da avaliação psicológica, em que se abordou como a psicometria esteve atrelada à mensuração das habilidades dos alunos. Foram apresentados também alguns artigos da Revista “Avaliação Psicológica” que defendem atualmente o uso tradicional dos testes psicológicos, assim como foram mencionados alguns artigos da Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Foi abordada, igualmente, a avaliação mediada ou assistida, que começou a ser difundida no Brasil, e ainda foram expostas algumas críticas aos testes psicológicos.

O objetivo desta seção é discutir sobre a avaliação psicológica a partir de uma perspectiva crítica da Psicologia Escolar, apresentando alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que podem contribuir para a superação da avaliação psicológica tradicional.

Neste momento da elaboração da dissertação, apresentaremos, sinteticamente, em um primeiro momento, como os psicólogos escolares têm atendido as queixas escolares e, a seguir, discorreremos acerca de alguns aspectos da Psicologia Histórico-Cultural, tais como: o método instrumental em Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; a relação desenvolvimento e aprendizagem nas crianças com e sem deficiência; a deficiência intelectual na perspectiva vigotskiana e a avaliação da criança como escolar nessa perspectiva teórica.

2.1- A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES

Segundo Carvalho e Marinho-Araujo (2009), a Psicologia se difunde no Brasil, na transição do século XIX para o século XX, como campo de estudos e pesquisas da medicina e da pedagogia. Ao longo desse último século, viu-se surgir e crescer a demanda por profissionalização e capacitação na área. Na década de 1950, surgiu a graduação em Psicologia e na década seguinte, a regulamentação da profissão de psicólogo com a consolidação da Psicologia Escolar como uma das áreas de atuação desse profissional.

Desde o seu início, a Psicologia declara-se comprometida com o desenvolvimento de um projeto social burguês e com as regras sociais decorrentes do

capitalismo. Essa ciência foi se inserindo na escola para explicar como a criança aprende, e o psicólogo foi pautando sua ação guiado pela Medicina e pela Psicometria. Como vimos na Seção 1, foi por meio da aplicação de testes que a Psicologia foi se firmando como ciência e também foi sendo inserida no Brasil no início do século XX.

Patto (1984), ao examinar as raízes históricas da introdução da Psicologia no Brasil, objetiva contextualizá-la enquanto área de conhecimento e prática profissional, particularmente na Educação. Nesse contexto, a referida autora identifica três momentos principais de sua trajetória no Brasil: o primeiro período abrange o Período Colonial, o Império e a Primeira República (de 1906 a 1930). Esse período foi inspirado por influências europeias, caracterizou-se pelo desenvolvimento de estudos em laboratórios, realizados por um número reduzido de profissionais e que não tiveram praticamente nenhuma interferência no contexto social da época.

Conforme Lessa e Facci (2011), a Liga Brasileira de Higiene Mental, já discutida na Seção 1, foi criada no Rio de Janeiro em 1922, como primeiro órgão autônomo de Psicologia no Brasil e manteve a forte influência da Medicina na Educação por longo tempo, influência essa intensificada após a Segunda Guerra Mundial. Esse movimento da Liga direcionou seu olhar para a escola e instituições de atendimento à infância no sentido de fazer prevenção de desajustes e adaptação dos indivíduos numa perspectiva diagnóstica, clínica e individualizante, visão que perdura em muitas intervenções realizadas por psicólogos na escola ainda na época atual.

A Psicometria veio em auxílio da Psicologia para compreender as dificuldades de aprendizagem das crianças. Tem-se, assim, que a origem dos livros-textos de Psicologia Escolar encontra-se nos trabalhos de Galton e Binet. Esses autores foram convidados, na França, a explicar por que um elevado número de crianças, filhos dos trabalhadores, estavam fracassando na escola. Galton e Binet estavam interessados na mensuração das diferenças individuais por meio da seleção dos mais capazes, utilizando-se de instrumentos de medida de inteligência e de personalidade, que se tornaram o principal instrumento de trabalho do psicólogo, conforme pudemos observar na primeira Seção.

O segundo período, mencionado por Patto (1984), é o modelo de substituição das importações (1930 a 1960), período esse de consolidação do modo de produção capitalista, no qual, sob a influência preponderante dos estudos e tendências norte-americanas, a Psicologia assume nitidamente um perfil psicométrico, experimental e tecnicista. Esse modelo econômico se originou em virtude da crise cafeeira provocada pela

crise mundial de 1929 que acabou desencadeando mudanças estruturais globais no poder estatal, tanto na sociedade política quanto na sociedade civil. Nesse sentido, é criado o Ministério da Educação e da Saúde; são também fundadas as primeiras universidades no Brasil; implantam-se a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário; o ensino religioso se torna facultativo; é introduzido o ensino profissionalizante; as indústrias e os sindicatos são obrigados a criar escolas para os filhos de seus empregados e membros. Patto (1984) assevera que, em virtude dessa política desenvolvimentista, surge a necessidade de qualificar a maior parte da população possível para o trabalho.

O último modelo econômico, mencionado por Patto (1984), caracteriza-se como o modelo de internacionalização do mercado interno (de 1945 a 1964), com a implantação de multinacionais e também do regime militar. Esse período é marcado pelas novas necessidades de qualificação de mão de obra e de um sistema educacional que supra as demandas materiais e ideológicas dessa nova ordem social.

O Estado se mantém como mediador desses novos interesses econômicos e de toda a reorganização da economia brasileira. As funções dadas à escola também vão sofrer mudanças. Nesse âmbito, a psicologia passa a se desenvolver nas escolas de um modo mais ofensivo, atingindo, direta ou indiretamente, uma proporção mais significativa da população escolar de 1º grau. É também na década de 1970 que as autoridades educacionais passam a solicitar a participação mais efetiva do psicólogo no processo de educação escolar. A influência da psicologia na Educação já vinha acontecendo por intermédio dos laboratórios, mas a partir da década de 1970, a intervenção do profissional ocorre mais diretamente na escola.

Lessa (2010) afirma que ao investigar a história e o início da prática do psicólogo, este começou a intervir na escola e a enfrentar situações-problema que surgiam no contexto escolar, contando com os recursos e com o tipo de atuação que, até então, tinham sido ensinados. O psicólogo era formado principalmente como um profissional técnico, nos primeiros anos de criação do curso que ocorreu em 1962, e apresentava uma atuação de tipo “curativa”, buscando “resolver” problemas de aprendizagem e de rendimento escolar, fazendo uso de testes de inteligência e encaminhando alunos para diferentes tipos de tratamento. Mesmo quando passou a ter um caráter preventivo, essa atuação não se afastou do modelo clínico. Continuou a tratar de modo centrado no indivíduo os problemas, cuja origem é multideterminada, mesmo no caso em que sua base é de origem orgânica.

Nesse momento da história da psicologia, o papel tradicionalmente desempenhado pelo psicólogo escolar tinha dois enfoques: o primeiro deles seria o de psicometrista, o qual, por meio de aplicação de testes, identificava as debilidades do aluno, analisando que os problemas escolares, o fracasso escolar, por exemplo, eram de responsabilidade exclusiva do aluno; o segundo seria o papel de clínico, em que o psicólogo trata o baixo rendimento escolar do aluno fora do seu contexto. Sendo assim, os laudos psicológicos elaborados pelos psicólogos apontam para os distúrbios que essas crianças possuem, para sua incapacidade, a qual, pelos testes, é comprovada cientificamente. Nesse período, não se analisavam as condições histórico-sociais que permeavam a emergência dos problemas no processo de escolarização.

Nesse sentido, Carvalho e Marinho-Araujo (2009) mencionam que, nas décadas de 1970 e 1980, houve a emergência de duras críticas a essa forma de ação da Psicologia na Educação. Especialmente a partir da década de 1980, diante das condições de vida deterioradas do povo brasileiro, causadoras de sofrimento psíquico, os psicólogos não puderam mais manter-se indiferentes a essa realidade. Rompendo com a tradição individualista, naturalizante e patologizante da ciência e das práticas psicológicas, começou a surgir uma Psicologia Escolar Crítica, que tinha o objetivo de compreender os determinantes históricos e sociais da formação e da atuação do psicólogo escolar.

Conforme Meira (2000), a partir daí, não foi mais possível ignorar os compromissos da ciência psicológica com os interesses das classes dominantes e, conseqüentemente, a necessidade de se efetivar certas rupturas ideológicas e construir novos pressupostos gerais para a área da psicologia. Sendo assim, a exigência de se conhecer a realidade educacional parece ter se constituído no passo inicial de um processo de transformação, já que possibilitou que, gradativamente, tomasse também consistência a necessidade de se assumir um posicionamento político e ideológico mais definido em relação tanto à educação quanto aos conhecimentos psicológicos.

Meira (2000) destaca que além das críticas aos pressupostos que têm tradicionalmente norteado as abordagens teóricas hegemônicas na área, vem ganhando corpo a crítica ao modelo clínico de atuação do psicólogo escolar, apontado como o grande responsável pelo processo de psicologização da Educação, seja quando seus pressupostos se concretizam em determinadas práticas profissionais, seja quando são expressos nas produções e abordagens teóricas que fundamentam ou orientam diferentes propostas educacionais. Desse modo, na medida em que se avança na crítica aos pressupostos ao

modelo clínico de atuação e à produção do fracasso escolar, torna-se mais do que evidente a necessidade de uma redefinição dos processos tradicionais de avaliação e diagnóstico.

Nessa perspectiva, Meira (2000), buscando contribuir para a constituição de uma nova forma de pensar os processos de avaliação, propõe que o psicólogo deixe de tratar a queixa escolar como um fato em si mesmo e passe a buscar a compreensão da história escolar da criança como um processo. Logo, além de todas as mudanças que se fazem necessárias em relação ao trabalho que é desenvolvido nas escolas, de forma geral, é importante que o psicólogo se preocupe em criar condições para transformar as concepções das próprias crianças a respeito de suas potencialidades, porque esse é também o caminho fundamental para o processo de transformação educacional.

Sendo assim, o foco passa a ser o processo de escolarização e não o aluno. Nessa perspectiva,

Entendemos a “queixa” como uma síntese de múltiplas determinações- relações familiares, grupo de amigos, contexto social e escolar, portanto, consideramos que a superação das condições nas quais a “queixa” é apresentada depende da ação comprometida e consciente de todos aqueles com ela envolvidos, mediada pelo psicólogo. (Tanamachi e Meira, 2003, p. 29).

Desse modo, Souza (2007) menciona que a escola deve ser incluída na investigação e na intervenção da queixa, ampliando a compreensão da construção desta. Uma proposta bem fundamentada, para uma avaliação adequada, envolve avaliar todas as condições da criança, analisando não somente o que a criança não tem, não sabe, mas entendendo o que ela sabe fazer, o que gosta de fazer e o que pode aprender a partir de então. Direcionada a atuação para esses pressupostos, o profissional não terá espaço para utilizar exclusivamente os testes psicológicos e elaborar laudos. Assim, a utilização dos testes não seria a forma mais recomendada a ser desenvolvida, segundo autores e profissionais com uma visão mais ampla do processo de avaliação. Sendo assim, as críticas na área da Psicologia Escolar necessitam buscar a superação de uma atuação pautada na visão psicométrica, com a elaboração de laudos psicológicos; nas explicações

ao fracasso escolar, baseadas na teoria da carência cultural¹; e no modelo clínico de atuação no atendimento à queixa escolar.

Nesse viés, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural primam pela superação de uma psicologia guiada pela lógica formal, em que é o historicismo que embasa a compreensão do desenvolvimento do psiquismo. A Pedagogia Histórico-Crítica traz para debate a compreensão de que a escola está vinculada à forma como a sociedade encontra-se organizada, aos interesses do capital e propõe a defesa da socialização do conhecimento, contribuindo para o processo de humanização dos alunos. Logo, a atuação da psicologia na escola, sob os pressupostos marxianos/vigotskianos, é uma proposta que leva em conta o processo de ensino-aprendizagem e de humanização a que se propõe, conforme veremos nos demais itens desta Seção.

2.2- O MÉTODO INSTRUMENTAL EM VIGOTSKI E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Uma avaliação que considere as potencialidades dos indivíduos deve levar em conta a importância da utilização dos mediadores na resolução das atividades pelos alunos no processo de avaliação, assim como as mediações utilizadas pela escola na socialização dos conhecimentos e, conseqüentemente, no desenvolvimento psicológico dos alunos. O método instrumental supera a concepção inatista, ambientalista e interacionista do desenvolvimento humano, pois para Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934); Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979), as funções psicológicas superiores configuram-se como produto da atividade cerebral e têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultantes da interação do indivíduo com o mundo, interação essa mediada pelos objetos construídos pelos homens.

Vigotski (1996) propõe uma abordagem historicizadora do psiquismo humano, buscando construir uma psicologia fundamentada no marxismo, partindo de uma filosofia

¹ Nos anos de 1970, a Teoria da Carência Cultural responsabilizava a criança pobre e sua família pelo insucesso na alfabetização. Não questiona o papel da escola na produção do fracasso escolar, apenas sugere uma mudança curricular, a fim de ajustar a criança carente à sociedade e apresentar como soluções programas especiais que busquem compensar suas deficiências. Segundo Patto (1987), no âmbito dessa teoria está a tese da diferença cultural como explicação para o fracasso escolar, pois essa tese afirmava que a escola era inadequada para as crianças carentes, já que professores da classe média utilizavam-se de métodos destinados a crianças da classe favorecida.

que concebe o homem como ser histórico. Nesse sentido, Vigotski ressalta a necessidade de estudar os processos psicológicos do ser humano, considerando-se a forma e o momento de sua intervenção no processo de desenvolvimento. Portanto, alerta sobre o fato de que o investigador precisa buscar a essência do fenômeno dentro de um contexto histórico determinado.

Para Vigotski (1996), todos os comportamentos são mediados por instrumentos técnicos (os quais têm a função de regular as ações sobre os objetos) e instrumentos psicológicos (que regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas e são criados artificialmente pelo homem). Os instrumentos psicológicos “(...) são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza” (p. 93). Como exemplo de instrumentos psicológicos, temos a linguagem, diferentes formas de numeração e cálculos, os mapas, os desenhos e todos os tipos de signos. Já, os instrumentos técnicos, por sua vez, constituem-se em elementos intermediários entre a atividade do homem e o objeto externo. Dessa forma, todo e qualquer ato de comportamento é sempre mediado por esses dois tipos de instrumentos: o técnico e o psicológico, os quais mantêm uma relação muito próxima, pois quando o homem atua sobre a natureza exterior e a modifica, está também atuando sobre sua natureza, modificando-a.

O emprego de um instrumento eleva as possibilidades do comportamento humano, pois coloca ao alcance de muitas pessoas todos os resultados de trabalho dos sujeitos. O emprego de instrumentos técnicos também possibilitou modificar as relações entre os homens, principalmente com o trabalho, pois, a partir dele, foi possível fabricar os meios de produção e, assim, transformar a natureza. Logo, os instrumentos acabam se constituindo em um produto da evolução histórica da humanidade.

Vigotski (1996) verificou que o uso dos instrumentos e a capacidade de inventar novas formas de utilizá-los são pré-requisitos para o desenvolvimento histórico dos seres humanos: são condições necessárias para o surgimento das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento natural, no decorrer da vida do indivíduo, poderá ser transformado em elemento superior por meio do desenvolvimento cultural, ou seja, por meio da apropriação da cultura. Nas funções superiores, o que estimula o homem é a criação de usos e estímulos artificiais, os quais afetam o comportamento.

Nessa visão, uma das preocupações centrais de Vigotski foi a investigação das funções psicológicas superiores, ou seja, aquelas caracterizadamente humanas, por meio do método instrumental. Para que essas funções sejam desenvolvidas, é necessário que o sujeito se aproprie dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Conforme Bernardes e Asbahr (2007), o estudo das funções psicológicas superiores, realizado pela psicologia infantil, requer que se considere a pré-história de tais funções, das raízes biológicas e das formas do comportamento. Logo, Vygotski (2000a, p. 18) afirma que “Na idade de bebê se encontram as raízes genéticas de duas formas culturais básicas do comportamento: o emprego de ferramentas e a linguagem humana. Esta circunstância situa a idade do bebê no centro da pré-história do desenvolvimento cultural” (p. 18).

No desenvolvimento cultural do homem, que se sobrepõe aos processos de crescimento e de maturação orgânica, encontra-se o uso de ferramentas na idade infantil. Vygotski (2000a p.34) assevera que

(...) a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. (...) No processo de desenvolvimento histórico, o homem modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais.

Vygotski (2000a, p. 39) afirma que o processo de desenvolvimento cultural e o desenvolvimento biológico se fundem no sistema de atividades instrumentais, assim “(...) ambos os sistemas, no entanto, se desenvolvem conjuntamente, se fundem, formando o entrelaçamento de dois processos genéticos, porém essencialmente distintos.” No desenvolvimento filogenético, o sistema de atividade orgânica e o sistema de atividade instrumental desenvolvem-se independente um do outro. Já, no desenvolvimento ontogenético, o sistema de atividade é simultâneo, fundido pela inserção da cultura no desenvolvimento do gênero humano.

No início de sua história ontogenética, o homem é um candidato à humanização, isto é, torna-se humano ao apropriar-se da produção dos homens, conforme

destaca Leontiev (1978). Para humanizar-se, o homem deve desenvolver suas funções psicológicas superiores e, assim, tornar-se cada vez mais livre, cada vez mais independente de suas necessidades naturais. As funções psicológicas superiores são desenvolvidas a partir das formas mais simples (funções psicológicas elementares), que são involuntárias, e com uma relação imediata com a realidade.

Sobre o estudo do desenvolvimento cultural do homem, Vigotski identifica uma etapa particular do desenvolvimento da conduta humana que supera as particularidades do desenvolvimento natural do gênero humano. No entanto, o autor russo não nega a permanência das funções naturais no desenvolvimento cultural ao afirmar que,

(...) do mesmo modo que não desaparecem os instintos, mas estes são superados nos reflexos condicionados, e que os hábitos seguem perdurados na reação intelectual, as funções naturais continuam existindo dentro das culturais. (...) Toda forma superior de conduta se revela diretamente como um certo conjunto de processos inferiores, elementares, naturais (Vygotski, 2000a, p. 132).

As funções psicológicas elementares são predominantes na vida de um indivíduo por um curto espaço de tempo. No entanto, em tenra idade, a criança começa a se comunicar com o mundo por sinais e instrumentos; suas relações já não são mais exclusivamente diretas e imediatas como em seus primeiros meses de vida. Com o passar do tempo, decorrente das mediações e apropriação da cultura, com seu desenvolvimento, a criança, em e por sua atividade, vai intencionalmente usando instrumentos físicos e linguagem como meios para sua ação sobre a realidade. Suas funções psicológicas já têm as características das funções psicológicas superiores (mediatas e intencionais), sendo essas operações externas. Com a complexificação das relações que essa criança estabelece com o mundo, aliada à complexificação do seu sistema nervoso (aparato biológico) e à apropriação dos conhecimentos humanos, a criança internaliza as estruturas que eram anteriormente exclusivamente externas.

De acordo com Vigotski (2000), a lei genética geral do desenvolvimento cultural ocorre em dois planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, como uma categoria intersíquica, depois na criança, como uma categoria intrapsíquica. Porém, por detrás de todas as funções superiores, encontram-se as

relações sociais, as relações que se estabelecem entre as pessoas. Essas funções psicológicas superiores caracterizam-se por desenvolverem-se na coletividade, na interação com outras pessoas, por um lado, e pela utilização de mediadores, por outro. Nesse contexto, a fala caracteriza-se como a função central do vínculo social e a conduta cultural da personalidade, proporcionando a possibilidade do desenvolvimento dessas funções. Devido a esse motivo, a linguagem é uma das principais criações humanas.

Nesse aspecto, compreende-se que a linguagem e o pensamento são duas funções psicológicas superiores bastante importantes que precisam ser mencionadas. Assim sendo, Vygotsky (2001) afirma que a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém entre a palavra e o pensamento, no qual a relação entre o pensamento e a palavra sofre alterações que também podem ser consideradas como um desenvolvimento no sentido funcional. As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este ascende à existência. Todos os pensamentos procuram relacionar determinada coisa a outra, tendendo também a estabelecer uma relação entre coisas. Todos os pensamentos se movem, amadurecem, desenvolvem-se, preenchem uma função, resolvem um problema. Assim qualquer análise da interação entre o pensamento e a palavra terá de principiar pela investigação dos diferentes planos e fases que um pensamento percorre antes de se encarnar nas palavras.

Vygotsky (2001) inicia então mencionando sobre a linguagem, afirmando que tanto o aspecto interno (significante, semântico) como o aspecto externo (fonético) apresentam suas leis de movimento específicas, embora formem uma verdadeira unidade, a qual é complexa e não homogênea. Quando a criança começa a dominar a fala exterior, ela principia por uma palavra, passando depois a ligar dois ou três termos entre si; um pouco depois, progride das frases simples para outras mais complicadas, chegando, por fim, ao discurso coerente, composto por uma série de frases dessas; por outras palavras, progride da parte para o todo. Relativamente ao significado, em contrapartida, a primeira palavra da criança é uma frase completa. Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significante e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a subdividir o seu pensamento primitivamente indiferenciado nessas unidades. O aspecto externo e o aspecto semântico da linguagem desenvolvem-se em direções opostas – o primeiro do particular para o geral, da palavra para a frase, e o outro do todo para o particular, da frase para a palavra.

Por detrás das palavras, existem a gramática independente do pensamento, a sintaxe dos significados das palavras. Segundo Vygotsky (2001), a mais simples exclamação não reflete uma correspondência rígida e constante entre som e significado, é, na realidade, muito pelo contrário, um processo. Desse modo, as expressões verbais não podem nascer completamente formadas, têm que se desenvolver gradualmente. Esse complexo processo de transição do significado para o som tem também que se desenvolver e aperfeiçoar. A criança tem que aprender a distinguir entre a semântica e a fonética e a compreender a natureza da diferença entre uma coisa e outra. A princípio, a criança começa por utilizar o pensamento e as formas verbais, como também os significados, sem ter consciência deles como coisas distintas. Para a criança, a palavra é parte integrante do objeto que denota. Tal concepção parece ser característica do raciocínio verbal ainda em início de desenvolvimento.

Dando continuidade, Vygotsky (2001) assevera que não se pode compreender integralmente a relação entre o pensamento e a palavra em toda a sua complexidade se não houver uma compreensão clara da natureza psicológica do discurso interno. Porém, de todos os problemas relacionados com o pensamento e a linguagem, o discurso interior é o mais difícil de investigar. Por meio de suas observações, Vygotsky (2001) chegou à conclusão de que o discurso egocêntrico é um estágio de desenvolvimento que precede o discurso interior. Ambos preenchem funções intelectuais, possuem estruturas semelhantes, mas o discurso egocêntrico desaparece na idade escolar quando o discurso interior começa a desenvolver-se. Logo, pode-se inferir que um discurso se transforma em outro, e o discurso egocêntrico fornece a chave para compreender o discurso interior. Uma das vantagens que advém de se utilizar o discurso egocêntrico para abordar o discurso interior é a de que aquele é acessível à observação e à experimentação. É ainda um discurso vocalizado, audível, isto é, um discurso externo no seu modo de expressão, mas é, ao mesmo tempo, um discurso interno na sua função e na sua estrutura.

Na concepção Vigotskiana, o discurso egocêntrico é um fenômeno de transição entre o funcionamento interfísico e o funcionamento intrafísico, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada – modelo de desenvolvimento esse que é comum a todas as funções psicológicas mais elevadas. Vygotsky (2001) afirma que a função do discurso egocêntrico é a mesma do discurso interior, não se limita a acompanhar a atividade da criança, está ao serviço da orientação mental, da compreensão consciente, ajuda-a a vencer as dificuldades, é um discurso de si para si, que se encontra

íntima e utilitariamente relacionada com o pensamento da criança. Dessa maneira, o discurso egocêntrico desenvolve-se segundo uma curva ascendente e não descendente, seguindo uma evolução, transformando-se em discurso interior.

Existem ainda importantes distinções funcionais no discurso, e uma delas é a distinção entre monólogo e diálogo. O discurso interior e o discurso escrito representam o monólogo; já o discurso oral, na maioria dos casos, representa o diálogo, o qual pressupõe sempre, da parte dos interlocutores, um conhecimento suficiente do assunto para permitir o discurso abreviado. Pressupõe também que todas as pessoas estão em condições de ver os seus interlocutores, as suas expressões faciais e os gestos que fazem e de ouvir o tom de voz.

No discurso escrito, como o tom de voz e o conhecimento do assunto não são possíveis, é preciso utilizar muitas palavras. O discurso escrito é a forma de discurso mais elaborada. Alguns linguistas consideram que o diálogo é a forma natural do discurso oral, a forma na qual a linguagem patenteia completamente toda a sua natureza e na qual o monólogo é em grande parte artificial. A investigação psicológica não nos deixa grandes dúvidas de que, na realidade, o monólogo é a forma mais elevada, mais complexa, a forma que historicamente se desenvolve mais tarde.

O discurso interior não é o aspecto interior do discurso externo, é uma função em si próprio e continua a ser discurso, isto é, pensamento ligado por palavras. Mas enquanto o pensamento externo se encontra encarnado em palavras, no discurso interior, é, em grande medida, um pensamento feito de significados puros. É uma coisa dinâmica, instável e derivante, que flutua entre a palavra e o pensamento, no qual os dois componentes, mais ou menos estáveis, são solidamente delineados do pensamento verbal. Sendo assim, só é possível compreender a sua verdadeira natureza e o seu verdadeiro lugar após se ter examinado o plano seguinte do pensamento verbal, o plano ainda mais profundo do que o discurso interior, e esse plano é o próprio pensamento. Como já dito anteriormente, todos os pensamentos criam uma conexão, preenchem uma função, resolvem um problema. A corrente de pensamento não é acompanhada por um desabrochar simultâneo do discurso, pois os dois processos não são idênticos e não há correspondência rígida entre as unidades de pensamento e de discurso.

Vygotsky (2001) passa então a abordar sobre a questão do pensamento verbal, em que afirma que o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos desejos, necessidades, interesses e emoções humanas. Por trás de todos os pensamentos há

uma tendência volitiva-afetiva, a qual detém a resposta ao derradeiro porquê da análise do pensamento. O autor destaca que as relações entre pensamento e linguagem são relações mutáveis, que surgem durante o desenvolvimento do pensamento verbal. Essa relação é um processo vivo, pois o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece uma sombra. A conexão entre ambos não é algo constante e já formado, emerge no decurso do desenvolvimento e modifica-se também ela própria. Desse modo, as palavras desempenham um papel fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo.

Uma outra função psicológica superior que necessita ser abordada é a memória, a qual se desenvolveu e, conseqüentemente, transformou-se ao longo dos anos. Conforme Inumar e Palangana (2004), a linguagem configura-se como principal instrumento de mediação e, como tal, cria e modifica a memória humana. Sabe-se que a memória animal, instintiva, depende da orientação imediata do meio ambiente, prendendo-se a razões biológicas. No homem, devido à linguagem, estabelece-se a atividade mnemônica consciente. O homem coloca fins especiais para lembrar, organizar o material a ser lembrado e encontra-se em condições não só de ampliar de forma imensurável a quantidade de informação que conserva na memória, como ainda de se comportar arbitrariamente em relação ao passado, retendo dele aquilo que considera mais importante.

Luria (1979, p. 39) entende a memória como

(...) o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios.

Segundo o autor, para que ocorra formação desses vestígios é necessário certo tempo, que depende de uma série de fatores. Essa memória pode ser breve, caracterizando-se por vestígios que se formam, mas não se consolidam; também pode ser longa, quando esses vestígios se consolidam podendo existir durante muito tempo. A memória relaciona-se com a forma como o indivíduo estabelece relações com o meio social, com seus interesses e finalidades. Luria (1979, p. 78) afirma que “(...) o homem memoriza antes de

tudo aquilo que está relacionado com o *fim* de sua atividade, aquilo que contribui para atingir o objetivo ou serve de obstáculo”.

A memória não se constitui no interior do indivíduo isoladamente. Ao contrário, desenvolve-se em comunhão com o meio social e com as outras capacidades, tais como o raciocínio, a percepção, a atenção, os sentimentos, etc. Forma-se, portanto, graças à interação dos homens entre si e destes com a realidade objetiva.

A memória, como parte da subjetividade humana, é, a um só tempo, uma função social e individual, ou seja, desenvolve-se como propriedade dos homens de um determinado tempo e cultura. Não se desenvolve, porém, em cada um deles com a mesma plasticidade, com a mesma profundidade e amplitude, já que tais características dependem das necessidades, das exigências, das condições socioculturais que se põem a cada um (Inumar e Palangana, 2004, p. 105).

Nesse sentido, entende-se que as funções psíquicas alteram-se no decorrer da história da civilização. Certas funções que a memória desempenhava em tempos mais antigos modificaram-se e desvincularam-se dela. A memória do homem primitivo possuía uma característica peculiar que a distingue da nossa. Ela era muito acurada e extremamente emocional. Tinha a capacidade de preservar as representações com riquezas de detalhes, sem perder a ordem de suas conexões com a realidade.

Segundo Vygotsky e Luria (1996), a forma mais frequente de memória encontrada no homem primitivo era a topográfica, isto é, a memória do ambiente. Provido dessa capacidade, ele armazenava as imagens do ambiente em seus pequenos detalhes, o que lhe ajudava a se localizar com segurança nos locais em que estivesse. Assim, bastava estar uma só vez em um determinado ambiente para ter dele uma imagem indelével. Tendo que sobreviver em grandes e selvagens florestas, esse ser desenvolveu a capacidade de orientar-se nela, de ir e vir sem hesitação, fixando caminhos com base na memória visual, que vai sendo promovida à medida que é exercitada.

Conforme os homens vão desenvolvendo e aprimorando os sistemas de escrita, aperfeiçoa-se a memória. O desenvolvimento histórico da memória, em sua forma básica e primordial, corresponde ao desenvolvimento e aperfeiçoamento dos meios auxiliares

elaborados no processo de vida sociocultural dos humanos. Contudo, se, por um lado, a escrita confere vantagens à memória, promovendo-a, por outro lado, lhe coloca limitações, uma delas, por certo a mais significativa, está no fato de que o homem, ao registrar por escrito aquilo de que precisa se lembrar, desobriga-se, em parte, da memória, treina-a e desenvolve-a em um sentido diferente daquele realizado por um homem que não usa signos impressos. Como se pode perceber, o desenvolvimento da função da memória não é um processo em separado, que se realiza independente das mudanças no modo de viver dos homens. Tal desenvolvimento está profundamente associado às alterações nas relações sociais de trabalho, na cultura.

Inumar e Palangana (2004) afirmam que tal como a memória dos povos primitivos, a memória do homem moderno também sofre transformações. De início, para uma criança, o mundo dos objetos lhe é totalmente estranho. Aos poucos, sob a orientação de pessoas, ela interage com esse mundo, passa a ter domínio sobre os objetos com os quais tem contato; começa a utilizá-los de maneira funcional, ou seja, como ferramentas.

A constituição da memória – assim como das demais funções psicológicas na sua complexidade – depende da interação com pessoas, da orientação que a criança recebe. Vygotsky e Luria (1996) deixam claro que a simples manipulação de objetos nem sempre leva às associações que se fazem necessárias.

Exercendo influências sobre os homens, a cultura desenvolve métodos de memorização sempre renovados, o que não significa dizer aperfeiçoados. Significa, sim, entender a memória num contínuo processo de transformação, que se tem tornado cada vez mais moldada por determinações culturais.

Da análise sobre o processo de formação da memória depreende-se que

(...) o desenvolvimento não é simplesmente maturação mas sim, metamorfose cultural, reequipamento cultural. E, se quisermos estudar a memória de uma pessoa adulta, teremos que estudá-la não sob a forma que a natureza a ofereceu, mas sob a forma que a cultura a criou (Vygotsky e Luria, 1996, p. 194).

O desenvolvimento da memória, segundo Luria (1979, p. 91), “(...) passa por uma história dramática, plena de profundas transformações qualitativas e mudanças de princípio tanto de sua estrutura quando de suas relações mútuas com outros processos

psíquicos”. No 5º mês de vida, já é possível a formação de conexões reflexas condicionadas, e a criança reconhece as pessoas e os objetos que a rodeiam; no primeiro ano, a criança, mesmo em interação com outras pessoas, ainda não consegue memorizar muitas informações porque ela não tem sistemas de conexões suficientemente estruturadas e porque as conexões são muito pouco diferenciadas. Aos dois anos, quando a criança começa a falar, aumenta sua capacidade de recordar, uma vez que a linguagem atua como reforçador das conexões. Por volta de três anos de idade, a criança fixa na memória somente aquilo que tem significação naquele momento e que está relacionado com suas necessidades imediatas ou interesses, aquilo que tem um forte colorido emocional. A memória não é arbitrária, é difícil organizá-la, torná-la seletiva. Ainda não é capaz de “(...) memorizar o necessário, é orientada para um dado fim, separando os vestígios fixáveis dentre todos os outros” (Luria, 1979, p. 92).

É possível afirmar, segundo Luria (1979), que, nos primeiros anos, a capacidade de registrar e fixar vestígios é mais forte do que nos anos posteriores, no entanto essa memória é mais direta, sem utilizar ligações auxiliares, mediadores que auxiliem no processo de memorização. A memória tem até os 3-4 anos um caráter contraditório, visto que o processo de memória seletiva ainda está em desenvolvimento, e a capacidade da criança de subordinar a atividade mnemônica à instrução verbal surge bem mais tarde, juntamente com o desenvolvimento geral do comportamento orientado para um fim. Em fases posteriores, a criança começa, paulatinamente, a utilizar as formas de memória mediada, superando formas de memória mediatas e naturais.

De acordo com Inumar e Palangana (2004), a memória infantil é caracterizada por ser do tipo objetivo, fotográfico. Os desenhos e os objetos são melhor fixados na memória que as palavras. As manifestações verbais tendem a ser gravadas com maior facilidade, quando apresentadas na forma de contos e de descrições emocionais e representativas. Os conceitos abstratos, que se mostram sem um sentido explícito, não são memorizados. Em virtude de suas capacidades intelectivas estarem ainda no início de desenvolvimento, de suas limitadas experiências, as crianças, em sua maioria, não possuem conceitos gerais de memória. Baseiam-se na percepção das relações concretas entre os objetos. Contudo, o predomínio da memória objetiva nas crianças não quer dizer que não haja memória lógica verbal. Ao contrário, a memória verbal desenvolve-se rapidamente, *pari passu* à apreensão da linguagem.

O desenvolvimento da memória é quantitativo e qualitativamente potencializado com a internalização da linguagem, do conhecimento que ela veicula. Se com dois ou três anos a criança ainda possui poucas conexões temporais, à medida que seu vocabulário é ampliado, o número de conexões e seu grau de sistematização se ampliam de modo extraordinário e com eles, a qualidade do pensamento. Uma impressão exterior se liga a muitas outras já interiorizadas e assim se fixa melhor na memória, a qual vai se tornando mais rica, mais capaz. Luria (1979) afirma que o processo de memória na idade infantil sofre transformações psicológicas radicais, de modo que as formas rudimentares de memorização se convertem em processos psicológicos superiores.

A partir dos 4-5 anos, as crianças começam a utilizar a memória de forma mediada e, na fase escolar, conseguem usar meios auxiliares externos para o processo de memorização e têm a capacidade de estabelecer ligações auxiliares ampliadas. O desenvolvimento da memória continua devido ao processo de ensino das disciplinas escolares que ocorre no processo de escolarização. Na continuidade do desenvolvimento, as crianças, cada vez mais, estabelecem facilmente ligações auxiliares, que lhes permitem usar quaisquer meios exteriores de apoio para memorização. Na adolescência e na vida adulta, a memória tem uma ligação decisiva para o processo de pensamento.

O aluno de nível superior ou o adulto, que fazem operações complexas de codificação lógica do material suscetível de memorização, executam um complexo trabalho intelectual e o processo de memória começa, assim, a aproximar-se do processo de pensamento discursivo, sem entretanto, perder o caráter de atividade mnemônica (Luria, 1979, p. 96)

De uma forma geral, a memória humana fixa, involuntariamente, muitas coisas com as quais o sujeito se depara, tais como: objetos, fenômenos e acontecimentos cotidianos, ações de outras pessoas, histórias de filmes, livros, entre outras coisas, porém nem tudo se fixa na memória com a mesma intensidade. Logo, a memória do homem é dotada de caráter pleno de sentido, pois se fixa melhor aquilo que tem um significado importante para a vida, aquilo que está relacionado com os interesses e as necessidades do sujeito, com as tarefas e fins de sua atividade.

Diante desse contexto, a atenção e a abstração também se configuram como outras duas funções psicológicas superiores importantes. Segundo Vygotsky e Luria (1996), a atenção desempenha a função mais importante na vida de um organismo. Essa função psicológica, segundo Luria (1979), trata da organização do comportamento com a criação de um determinado contexto que prepara o homem para a percepção ou para a atividade.

Se não fosse pela função de um contexto, o homem não seria capaz de perceber em ordem alguma os estímulos provindos do meio ambiente, ou de distinguir os mais importantes entre eles; não seria capaz de organizar suas reações num sistema correspondente, discernindo e orientando as ações mais importantes (Vygotsky e Luria, 1996, p. 125).

Sob esse ponto de vista, Luria (1991a) afirma que o homem recebe um imenso número de estímulos, mas, entre esses, ele seleciona os mais importantes e ignora os restantes. “A seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas são convencionalmente chamados de atenção” (p. 1).

O caráter seletivo da atividade consciente, que é função da atenção, manifesta-se igualmente na nossa percepção, nos processos motores e no pensamento. Se não houvesse essa seletividade, a quantidade de informação não selecionada seria tão desorganizada e grande que nenhuma atividade se tornaria possível. Se não houvesse inibição de todas as associações que afloram descontroladamente, seria inacessível o pensamento organizado, voltado para a solução dos problemas colocados diante do homem.

Luria (1991a) assevera que em todos os tipos de atividade consciente devem ocorrer um processo de seleção dos processos básicos dominantes, que constituem o objeto da atenção do homem, bem como a existência de um “fundo” formado pelos processos cujo acesso está retido na consciência, em qualquer momento, caso surja a tarefa correspondente; tais processos podem passar ao centro da atenção do homem e tornar-se dominantes.

Nessa perspectiva, Luria (1991a) propõe dois grupos de fatores que asseguram o caráter seletivo dos processos psíquicos, determinando tanto a orientação como o volume e a estabilidade da atividade consciente. Desse modo, encontram-se, no primeiro grupo, os fatores que caracterizam a estrutura dos estímulos externos que chegam ao homem, situando-se, no segundo grupo, os fatores referentes à atividade do próprio sujeito.

Com relação ao primeiro grupo, este é constituído pelos fatores dos estímulos exteriormente perceptíveis ao sujeito. Estes determinam o sentido, o objeto e a estabilidade da atenção, aproximando-se dos fatores da estrutura da percepção. O primeiro fator integrante desse grupo é a intensidade (força) do estímulo. Se é proposto ao sujeito um grupo de estímulos idênticos ou diferentes, entre os quais uns se distinguem pela intensidade, a atenção do sujeito é atraída justamente por esse estímulo. O segundo fator externo que determina o sentido da atenção é a novidade do estímulo ou a diferença entre esse e outros estímulos.

Luria (1991a) menciona que a organização estrutural da atividade humana é de importância essencial para a compreensão dos fatores que dirigem a atenção do homem. Tem-se conhecimento de que a atividade do homem é condicionada por necessidades ou motivos e sempre visa a um objeto determinado. Quando, em alguns casos, o motivo pode permanecer inconsciente, o objeto e o objetivo da atividade são sempre conscientizados. Sabe-se, assim, que é justamente essa circunstância que distingue o objetivo da ação dos meios e operações pelos quais ele é atingido. Enquanto as operações isoladas não se automatizam, a execução de cada uma delas constitui o objetivo de certa parte da atividade e atrai para si a atenção. Quando a atividade se automatiza, certas operações que a compõem deixam de atrair a atenção e passam a desenvolver-se sem conscientização, ao passo que o objetivo fundamental continua a ser conscientizado. Isso mostra que o sentido da atenção é determinado pela estrutura psicológica da atividade e depende, essencialmente, do grau de sua automatização.

Esse processo de automatização possibilita que certas ações, que chamavam a atenção, convertam-se em operações automáticas, e a atenção do homem começa a deslocar-se para objetivos finais, deixando de ser atraída por operações costumeiras bem consolidadas. É quase fundamental o fato de que a orientação da atenção se encontra em dependência direta do êxito ou do insucesso da atividade. Logo, a atenção do homem é determinada pela estrutura de sua atividade, refletindo o seu processo e lhe servindo de

mecanismo de controle, o que torna a atenção um dos aspectos mais importantes da atividade consciente humana.

No que se refere ao desenvolvimento da atenção, Luria (1979) afirma que, nas primeiras semanas de vida, a atenção é involuntária; nos primeiros meses de vida, a atenção é orientada para estímulos fortes e novos, e o desenvolvimento das formas arbitrárias da atenção depende de instruções verbais do adulto, que regula a atenção. No final do primeiro ano de vida e início do segundo ano, a ordem verbal tem influência orientadora e reguladora da atenção, e a criança dirige a atenção para aquilo que foi anunciado; mas é na metade do 2º ano que o cumprimento à instrução verbal do adulto torna-se mais estável. No entanto, a criança ainda não atende à instrução verbal complexa, o que ocorrerá por volta dos 3 anos, por meio do contato constante com outras pessoas. Aos 4-5 anos, a criança tem condições de orientar com estabilidade a sua atividade por meio da instrução, mantendo a atenção seletiva por indícios representados pela instrução. A atenção da criança vai, cada vez mais, sendo mediada com a apropriação da cultura e, por volta dos sete anos, a criança já consegue internalizar mediadores da atenção. A partir da adolescência, o sujeito possui maior constância, concentração e intensidade da atenção. A atenção torna-se progressivamente mais arbitrária. Segundo Luria (1979, p. 35),

(...) a atenção arbitrária, considerada pela Psicologia clássica como primária, mais tarde manifestação do “livre arbítrio” ou qualidade fundamental do “espírito humano”, em realidade é produto de um desenvolvimento sumamente complexo. As fontes desse desenvolvimento são as formas de comunicação da criança com o adulto, sendo fator fundamental que assegura a formação da atenção arbitrária representada pela fala, que é inicialmente reforçada por uma ampla atividade prática da criança e em seguida diminui paulatinamente e adquire o caráter de ação interior, que media o comportamento da criança e assegura a regulação e o controle deste. A formação da atenção arbitrária abre caminho para a compreensão dos mecanismos interiores dessa complexíssima forma de organização de atividade consciente do homem, que desempenha papel decisivo em toda a sua vida psíquica.

Luria (1991a) assevera que a Psicologia distingue dois tipos básicos de atenção: o arbitrário e o involuntário. Referem-se à atenção involuntária os casos em que a atenção do homem é atraída quer por um estímulo forte, novo quer por um estímulo interessante. Os mecanismos da atenção involuntária são comuns nos animais e no homem, e tal tipo de atenção já ocorre na criança de tenra idade. A atenção arbitrária, por sua vez, é apenas inerente ao homem, e o principal fato indicador da existência de um tipo especial da atenção no homem, não inerente aos animais, consiste no fato de que o homem pode concentrar arbitrariamente a atenção ora em um ora em outro objeto, inclusive nos casos em que nada muda na situação que o cerca.

Já, a abstração, por sua vez, conforme Vygotsky e Luria (1996), caracteriza-se como um dos instrumentos mais poderosos que o desenvolvimento cultural cria na mente do ser humano. “(...) A abstração é parte integrante, necessária, de todo tipo de processo de pensamento, uma técnica criada no processo de desenvolvimento da personalidade, e condição e instrumento necessário de seu pensamento”. (p. 201).

O processo de abstração só se desenvolve com o crescimento e com o desenvolvimento cultural da criança; o desenvolvimento desta está intimamente ligado ao início do uso de ferramentas externas e à prática de técnicas complexas de comportamento. Nesse caso, a própria abstração pode ser estudada como uma das técnicas culturais implantadas na criança durante o processo de seu desenvolvimento.

Contar ou operar com números parece ser um dos mais típicos dispositivos culturais elaborados, entranhados no repertório psicológico de uma pessoa cultural. O uso de números é geralmente acompanhado de um máximo de abstração e ao falar dos processos comuns de cálculo, fala-se de funções culturais, de que é condição a abstração máxima dos objetos e de suas formas concretas.

Vygotsky e Luria (1996) afirmam que o processo de realizar operações numéricas abstratas desenvolve-se bastante tarde na criança. Somente por influência do efeito da escola e do ambiente circundante é que a criança elabora por si mesma essa técnica cultural específica, e todos os processos anteriormente descritos transformam-se acentuadamente.

Nos primeiros anos de escolaridade de uma criança, já não se vêem mais casos em que percepções primitivas de formas tomam o lugar do cálculo; a criança domina o cálculo abstrato, o sistema decimal, e isso acarreta uma notável libertação relativamente à primazia indiscutida das regras do campo visual que, durante os primeiros anos de

desenvolvimento, haviam feito o pensamento da criança ser puramente empírico, concreto e dependente da percepção direta.

Nos primeiro estágios da infância, o pensamento é função das formas percebidas; gradualmente, este vai se libertando, elaborando novas técnicas culturais próprias. À medida que o pensamento se transforma, evolui gradualmente para o tipo de pensamento que se acostumou a observar no ser humano cultural adulto.

É importante ressaltar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não extingue as funções psicológicas elementares, assim como as funções psicológicas superiores internalizadas não anulam as mediadas por estímulos externos, visto que Vigotski, fundamentado no materialismo histórico dialético, não fazia a dissociação entre natural e social, entre os processos elementares e os superiores. O que ocorre é um domínio das formas superiores sobre as inferiores devido às diferenças qualitativas entre suas estruturas; há então a superação por incorporação. Dessa forma, “(...) as formas inferiores não se aniquilam, mas se incluem na superior e continuam existindo nela como instância submetida” (Vygotski, 2000a, p. 129). Quanto mais o homem se apropria das objetivações humanas (genéricas), mais ele se individualiza, mais consciente ele está da produção da sua vida por sua atividade. Somente assim, em sua dimensão ontológica, do homem se tornando humano, é que se pode pensar em liberdade, isto é, na superação cada vez maior dos limites biológicos.

Segundo Facci e Brandão (2008), foi por meio do trabalho que o homem, ao transformar a natureza, criou vários instrumentos e signos que transformaram a humanidade como um todo, passando então a utilizar o próprio corpo, madeiras, pedras e cordas como meios auxiliares em sua organização da vida cotidiana. Exemplos dessa utilização são o uso de pequenas pedras (cálculos) para contar os animais do rebanho ou o comportamento de contar nos dedos uma soma qualquer. Ao transformar um objeto da natureza em instrumento, o homem teve que se apropriar da natureza e da sua realidade social e conhecer as propriedades dessas realidades para transformar o objeto em instrumento.

Dessa forma, as capacidades naturais foram aprimoradas, como a visão, a audição, o olfato, a memória, e passaram a ser usadas racionalmente. O comportamento tornou-se social e cultural no conteúdo, nos mecanismos e nos meios. Isso acontece também no desenvolvimento de cada indivíduo, que, na interação com os outros, vai se apropriando da cultura e transformando suas estruturas mentais. Vigotski, em seus estudos

comparativos entre crianças normais e anormais, apresenta quatro principais teses que revelam e generalizam todo o processo do desenvolvimento cultural de qualquer função psíquica superior.

Vygotski (2000a, p. 152) assevera que a 1ª tese da Psicologia Histórico-Cultural quanto ao desenvolvimento do psiquismo

(...) é o reconhecimento da base natural nas formas culturais de comportamento. A cultura não cria nada, tão somente modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem. É fácil, compreender portanto, que a história do desenvolvimento cultural da criança anormal está constantemente influenciada pelo principal defeito físico ou moral da criança.

É possível observar que a base natural na qual são estabelecidas as formas culturais de conduta fica comprometida, principalmente nas crianças que apresentam uma deficiência intelectual.

A segunda tese proposta por Vygotski (2000a) advém da concepção de que as funções psicológicas superiores são organizadas em sistemas funcionais que cumprem a tarefa de possibilitar, por vias compensatórias, a execução da ação desejada.

(...) No processo de desenvolvimento cultural da criança, umas funções se substituem por outras, são traçadas vias colaterais, e isso, em seu conjunto, oferece possibilidades completamente novas para o desenvolvimento da criança anormal. Se uma criança não pode alcançar algo por meios diretos, o desenvolvimento das vias colaterais se converte na base de sua compensação (p. 152-153).

Já, a terceira tese apresentada por Vigotski (2000a, p.153) refere-se ao entendimento de que a “(...) a base estrutural das formas culturais do comportamento é a atividade mediadora, a utilização de signos externos como meio para o desenvolvimento posterior da conduta”.

Conforme Bernardes e Asbahr (2007), Vigotski enfatiza que a atividade mediada por signos é primordial no desenvolvimento cultural das crianças e, em especial,

no caso daquelas que apresentam dificuldades específicas, no caso de desenvolvimento compensatório.

A quarta e última tese apresentada pelo autor russo refere-se

(...) ao fato que antes denominamos domínio da própria conduta. Cabe dizer que, se aplicamos a tese mencionada à criança normal, é preciso diferenciar os níveis de desenvolvimento de uma ou outra função dos níveis de desenvolvimento no domínio desta função (Vygotski, 2000a, p.153).

Essa tese permite vislumbrar muitas perspectivas, já que considera ser necessário, especialmente em crianças com deficiência intelectual, investigar as condições de desenvolvimento real e as necessidades especiais próprias de cada uma delas, bem como investigar como elas utilizam a mediação instrumental.

“No método instrumental, o objetivo é compreender como acontece a reestruturação de todas as funções naturais, orgânicas, de determinada criança em determinado nível de educação” (Facci e Silva, p. 130, 1998). Dessa maneira, nesse método, investigam-se o comportamento da criança e o seu desenvolvimento pela descoberta dos instrumentos psicológicos que ela mesma emprega, estabelecendo novas estruturas dos atos instrumentais no indivíduo pesquisado, à medida que proporciona a utilização de mediadores. Interessa, portanto, no processo de avaliação das queixas escolares, que o psicólogo observe que tipo de mediação o aluno faz para realizar as atividades propostas.

Conforme Facci e Silva (1998), nessa abordagem, estuda-se o desenvolvimento da criança sem dissociá-lo do processo educativo, pois a educação interfere em alguns processos de desenvolvimento e também reestrutura as funções do comportamento em toda a sua extensão. Nesse sentido, a situação de avaliação é somente uma parte de um contexto mais amplo em que a criança se desenvolve no processo de escolarização, e isso deve ser levado em conta na investigação das dificuldades e potencialidades dos alunos.

Vygotski (1996) menciona que “(...) o método instrumental proporciona ao estudo psicológico da criança tanto os princípios quanto os procedimentos e pode utilizar qualquer metodologia, ou seja, qualquer procedimento de investigação: o experimento, a observação, etc.” (p. 100-101). Facci e Silva (1998) asseveram que a metodologia adotada

na Psicologia Histórico-Cultural pode ser apontada como histórica, genética e instrumental. Essa forma de análise proporciona a superação da divisão entre uma psicologia subjetiva e objetiva, estudando tanto os processos psíquicos como o comportamento.

Segundo Vigotski (2000), podem-se assinalar três momentos determinantes sobre os quais se apoia a análise das formas superiores de comportamento e que constituem a base de suas investigações. Primeiramente, Vigotski refere-se à diferenciação entre a análise do objeto e a análise do processo. “A análise do objeto deve contrapor-se à análise do processo, o qual de fato se reduz ao desenvolvimento dinâmico dos momentos importantes que constituem a tendência histórica do processo dado.” (p. 101). Desse modo toda forma superior de conduta deve ser analisada como um processo em movimento, para não ir do objeto a suas partes, e sim do processo a seus movimentos isolados. O processo de constituição da queixa escolar deve fazer parte do processo de avaliação, por um lado; por outro, a forma como o aluno se comporta durante todo o processo deve ser levado em consideração, desde o início do processo até o seu final.

O segundo aspecto apontado por Vigotski, em sua análise, consiste em contrapor as tarefas descritivas e explicativas da análise. Sendo assim, Vigotski (2000) ressalta que a verdadeira missão da análise em qualquer ciência é a de revelar as relações e nexos causais que constituem a base de todo fenômeno. Nessa proporção, a análise se converte de fato na explicação científica do fenômeno que é estudado e não somente na sua descrição. Se em uma avaliação psicométrica interessava somente os resultados, sem investigar como estavam se desenvolvendo as funções psicológicas superiores, na avaliação com pressupostos vigotskianos, é fundamental ir além da aparência das queixas escolares.

Vigotski (2000), finalmente, apresenta a necessidade de que haja uma análise genética que volte a seu ponto de partida e restabeleça todos os processos de desenvolvimento de uma forma que, em seu estado atual, é um fóssil psicológico. Interessa compreender como a queixa escolar foi se constituindo, como foi originada, em que momento de aprendizagem o aluno se encontra, quais suas potencialidades, como a avaliação vai auxiliar na continuidade do processo de escolarização, por exemplo.

O referido autor menciona, portanto, que esses três momentos, considerados em conjunto, encontram-se determinados pela nova interpretação da forma psicológica superior, que não é uma estrutura puramente psíquica, como supõe a psicologia descritiva, nem uma simples soma de processos elementares, como afirmava a psicologia

associacionista, mas uma forma qualitativamente peculiar, nova, na realidade, que aparece no processo de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, defende-se que a análise da relação desenvolvimento e aprendizagem da criança, a qual será apresentada no próximo item, como também a análise de suas dificuldades e potencialidades devem ser permeadas por uma análise crítica e historicizadora, que considere todas as fases e relações do fenômeno estudado, desde quando este surge até seu desaparecimento. Em última instância, isso significa conhecer a sua essência, tomando-o sempre enquanto processo. No caso da avaliação psicológica, faz-se necessário compreender que o sucesso escolar depende de mudanças estruturais, que favoreçam a educação e a escola na transmissão e apropriação dos conhecimentos científicos aos alunos.

Para Facci et al. (2007), uma avaliação psicológica, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, deve analisar todos os aspectos que podem estar interferindo na apropriação do conhecimento escolar pelo aluno, considerando as condições histórico-sociais, fatores intraescolares, como também a dinâmica de funcionamento psicológico do aluno, compreendendo a avaliação como o início de uma intervenção que deve contribuir para o processo de humanização. Neste sentido, faz-se importante que o psicólogo, numa avaliação psicológica qualitativa, se atente ao modo como as funções psicológicas superiores se constituíram e como as crianças se utilizam dessas funções.

De acordo com as mesmas autoras, a partir do método instrumental elaborado por Vigotski, a avaliação daqueles conhecimentos que se encontram no nível de desenvolvimento próximo é fundamental, ultrapassando as avaliações estáticas por meio dos testes psicológicos de inteligência. Estes têm tido a preocupação de avaliar apenas o que se encontra no nível de desenvolvimento real do sujeito, desconsiderando inclusive o avanço que este tem no processo avaliativo. Trataremos dos níveis de desenvolvimento no próximo item.

Facci et al. (2007) asseveram que, conforme estudos realizados acerca da Psicologia Histórico-Cultural, utilizando o método instrumental, não interessa estudar uma função psicológica isolada no processo de avaliação psicológica, mas sim o funcionamento em conjunto dessas funções, em atividades diversificadas. Não se trata de analisar o repertório de conhecimentos que foram adquiridos pela criança, e sim os recursos que ela utiliza para responder uma questão. No caso da avaliação por meio de testes psicológicos padronizados, não é possível compreender a influência das condições histórico-sociais no

desenvolvimento da inteligência, questão defendida pela Psicologia Histórico-Cultural, a qual destaca o quanto a aprendizagem promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme afirma Vigotski (2000).

2.3- RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

No processo de avaliação, é importante considerar como ocorre a relação desenvolvimento e aprendizagem e a contribuição da escola para a humanização dos alunos, levando-os, cada vez mais, à superação do reino biológico pela apropriação da cultura. Leontiev (1978) assevera que, segundo a Teoria Histórico-Cultural, diferentemente dos outros animais que trazem, quando nascem, o conjunto de habilidades que vão desenvolver na idade adulta, o homem necessita aprender as habilidades que poderá desenvolver. Sendo assim, isso determina que os animais não se desenvolvam para além das habilidades herdadas biologicamente. No entanto, o ser humano, por sua vez, desenvolve essas habilidades na coletividade, precisa aprendê-las e as aprende sempre com as pessoas com quem convive e no mundo em que se encontra inserido. Sendo assim, a criança nasce com a capacidade para desenvolver várias potencialidades, com a possibilidade ilimitada de aprender e, desse modo, desenvolver sua inteligência e personalidade.

Para Vigotski (2000), o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é algo motivado externamente, isto é, resultado da aprendizagem e, nessa perspectiva, não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento.

O referido autor ressalta que a aprendizagem e desenvolvimento encontram-se inter-relacionados numa relação dialética desde o primeiro ano de vida da criança. Desse modo, a aprendizagem influencia o desenvolvimento, assim como o desenvolvimento influencia a aprendizagem. Faz-se importante ressaltar que o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento da criança e é fundamental descrever o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Conforme Vigotski (2000), para descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, é preciso determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o **nível de desenvolvimento real**, isto é, o nível que expressa o desenvolvimento psíquico que já foi obtido pela criança. Já, a diferença

entre o que a criança pode fazer sozinha e os problemas que só pode resolver com a ajuda do outro é chamado de desenvolvimento próximo. O **nível de desenvolvimento próximo** se manifesta por aquilo que a criança não é capaz de fazer por si só, mas é capaz de fazer em colaboração com alguém mais experiente. Assim, o nível de desenvolvimento próximo, hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã. Portanto, só ocorre aprendizagem quando o ensino atinge o nível de desenvolvimento próximo. Partindo desse pressuposto, o bom ensino é aquele que garante a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento. O bom ensino ocorre num processo em que há a colaboração entre o educador e a criança, no qual o primeiro precisa atuar com o segundo, como um parceiro mais experiente. Logo, a função primordial da escola é dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento que ainda não foram alcançados pela criança. O trabalho educativo necessita impulsionar novos conhecimentos e conquistas, centrando-se naquilo que está em vias de se desenvolver. Para Vigotski (2000), o bom ensino é aquele que faz avançar o que a criança já sabe, propondo desafios para o que ela ainda não sabe ou apenas é capaz de fazer sob a orientação de outras pessoas.

Conforme Facci (2004), durante o processo de desenvolvimento, a criança se apropria de inúmeros mediadores culturais. Nesse processo, ocorre uma diferenciação entre uma criança maior e uma menor, não apenas pelo maior desenvolvimento das funções psicológicas, mas também pelo nível e grau em que utiliza sua própria função psicológica. Na formação dos conceitos, encontram-se presentes todas as funções intelectuais básicas, nas quais o desenvolvimento mental da criança ocorre pela influência constante da comunicação que existe entre ela e os adultos. De acordo com essa perspectiva teórica, existem dois principais tipos de conceitos: os **conceitos espontâneos** ou cotidianos, e os **conceitos científicos** ou não-cotidianos, os quais se caracterizam como processos interligados, que exercem influências um sobre o outro.

Facci (2004) ressalta que os conceitos espontâneos se constituem por meio da comunicação direta da criança com as pessoas que a rodeiam, apresentando dados empíricos, adquiridos mediante interações sociais imediatas. Os conceitos científicos tornam-se apropriados no processo educativo, que é orientado, organizado e sistematizado. São pela formalização de regras lógicas, e a sua assimilação envolve procedimentos analíticos, iniciados por uma definição verbal, envolvendo operações mentais de abstração e generalização. Por sua vez, os conceitos espontâneos se caracterizam pela ausência de uma percepção consciente de suas relações, sendo orientados pelas semelhanças concretas

e por ensinados generalizações isoladas. Assim, os conceitos espontâneos constituem a base dos conceitos científicos, e estes, quando são assimilados, favorecem a formação de novos conceitos espontâneos.

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o desenvolvimento dos conceitos científicos devem apoiar-se em determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente, visto que o desenvolvimento dos conceitos científicos só é possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar. (Vigotski, 2000, p. 261).

Conforme Vigotski (2000), o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores. Dessa maneira, o desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade. O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas opostas revela a sua verdadeira natureza: é o vínculo da zona de desenvolvimento imediato – proximal – e do nível atual de desenvolvimento.

É absolutamente indubitável, indiscutível e irrefutável o fato de que a tomada de consciência e a arbitrariedade dos conceitos, propriedades não inteiramente desenvolvidas dos conceitos espontâneos do aluno escolar, situam-se inteiramente na zona do seu desenvolvimento imediato, ou seja, revelam-se e tornam-se eficazes na colaboração com o pensamento do adulto. Isto nos explica tanto o fato de que o desenvolvimento dos conceitos científicos pressupõe um certo nível de elevação dos espontâneos, no qual a tomada de consciência e a arbitrariedade se manifestam na zona de desenvolvimento imediato, quanto o fato de que os conceitos científicos transformam e elevam ao nível superior os espontâneos, concretizando a zona de desenvolvimento imediato

destes: porque o que a criança hoje é capaz de fazer em colaboração, amanhã estará em condições de fazer sozinha (Vigotski, 2000, p. 351).

Vigotski (2000) observa que a curva do desenvolvimento dos conceitos científicos não coincide com a curva do desenvolvimento dos conceitos espontâneos, mas, ao mesmo tempo e em função disto, revela as mais complexas relações de reciprocidade com ela. Essas relações seriam impossíveis se os conceitos científicos simplesmente repetissem a história do desenvolvimento dos conceitos espontâneos. A relação entre esses dois conceitos e a enorme influência que exerce um sobre o outro são possíveis porque o desenvolvimento desses e daqueles conceitos transcorre por diferentes caminhos.

Nessa visão, o referido autor afirma que a apreensão de um conceito científico antecipa o caminho do desenvolvimento, isto é, transcorre em uma zona em que a criança ainda não tem amadurecidas as respectivas possibilidades. Logo, entende-se que a aprendizagem dos conceitos científicos pode desempenhar um papel imenso e decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança.

No processo de ensino do sistema de conhecimentos, ensina-se à criança o que ela não tem diante dos olhos, o que vai além dos limites da sua experiência atual e da eventual experiência imediata. Pode-se dizer, assim, que a assimilação dos conceitos científicos se baseia igualmente nos conceitos que são elaborados no processo da própria experiência da criança. Desse modo, ressalta-se que toda aprendizagem requer como premissa fundamental um certo grau de desenvolvimento das funções psíquicas particulares, que serão transformadas por meio da apropriação do conhecimento.

Vigotski (2000) afirma que não se pode ensinar uma criança de um ano a ler, como também não se pode ensinar uma criança de três anos a escrever. Se a memória da criança, no entanto, conseguir atingir um nível que lhe possibilite memorizar os nomes das letras do alfabeto, se a atenção permite concentrá-la por um determinado período em um assunto que lhe é desinteressante, é válido mencionar que o pensamento lhe permite entender a relação entre os sinais escritos e os sons que eles simbolizam. Assim, se tudo isso se desenvolveu na devida proporção, é sinal de que se pode dar início ao ensino da escrita, o que, por sua vez, promoverá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Logo, para a Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, porque a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário. Dessa forma, a aprendizagem não começa apenas na idade escolar: ela se inicia muito antes da criança entrar na escola. Vigotski (2000) afirma que os conceitos espontâneos da criança são um produto da aprendizagem pré-escolar, tanto quanto os conceitos científicos são um produto da aprendizagem escolar. Em cada idade, existe o tipo específico de relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Não só o desenvolvimento muda de caráter em cada estágio, mas também, o que é mais importante, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é especialmente própria de cada idade. Essa relação entre conhecimentos científicos e conhecimentos espontâneos, assim como a relação entre apropriação de conhecimento e desenvolvimento psicológico, deve ser observada pelo psicólogo na hora da avaliação. Ele tem que questionar: será que essa criança que estou avaliando, realmente, teve acesso ao conhecimento escolar? O que foi ensinado e como? Será que a aprendizagem que ela teve realmente colaborou para o seu desenvolvimento? Ou mesmo: que tipo de aprendizagem ela teve até o momento da avaliação?

De acordo com De Marchi et al. (1999), avaliar não é apenas descobrir o quanto uma criança não aprendeu ou encontrar as causas do não aprendizado. É propiciar, juntamente com a equipe pedagógica da escola e com o professor, a organização de metodologias e conteúdos que proporcionem ao aluno possibilidades de se apropriar dos conhecimentos científicos já elaborados pela humanidade e que devem ser sistematizados pela escola.

Não cabe ao professor apenas satisfazer as necessidades que o aluno traz de casa, mas também tem que promover novas necessidades e levar os alunos a desenvolverem uma concepção mais crítica da realidade e para que o professor possa encaminhar os alunos a um saber elaborado e crítico, é preciso que possua antes essa criticidade. Sendo assim, no processo de ensino-aprendizagem, o professor é quem deve fazer a mediação entre o conhecimento e o aluno, possibilitando a este solucionar os problemas escolares, usando os conhecimentos adquiridos na prática, mas também fazendo relação com as teorias que fundamentam tais conhecimentos.

Nesse contexto, após abordar sobre o método instrumental desenvolvido por Vigotski para estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como também a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, faz-se necessário tratar como

Vigotski via a deficiência intelectual, já que a avaliação psicológica na escola tem como principal função avaliar a inteligência humana, diagnosticando a deficiência intelectual.

2.4 – A DEFICIENCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Barroco (2007) menciona que a deficiência apresenta-se de diferentes modos, em diferentes níveis de comprometimentos e assume diferentes conotações ou valores conforme a sociedade e cultura. Nesse sentido, pode-se entender que a concepção de deficiência como uma condição e não uma doença ou infortúnio resulta do próprio modo como se deram as mais diferentes formas de convívio e de organização social ao longo dos milênios.

De acordo com Barroco (2007), nas primeiras décadas do século XX, o número de investigações teóricas e empíricas acerca da inteligência aumentou, assim como também aumentou a discussão acerca das novas técnicas estatísticas e das possibilidades de projetos experimentais que ajudassem na construção de testes estandarizados para desvendar o quociente de inteligência – QI.

Barroco (2007) menciona que Vigotski opõe-se em relação à teorização que fundamenta a metodologia dos testes de QI, à forma rígida como eram compostos e aplicados e às conclusões que induziam, já que não captavam o modo rico e dinâmico de funcionamento mental superior das crianças suspeitas de atraso mental. Eles acabavam se fixando em recortes que evidenciavam o que era negativo nelas. Tal modo de avaliação engessava qualquer possibilidade de trabalho em prol do desenvolvimento; não permitia uma visão prospectiva do mesmo e submetia as crianças à sina da hereditariedade.

Luria (1974), ao tratar sobre a deficiência intelectual, afirma que as crianças que apresentam esse tipo de deficiência possuem dificuldades para seguir o programa escolar e, apesar dos esforços dos professores em ensinar, são sempre incapazes de adquirir novas técnicas e novos conhecimentos. Geralmente ficam atrás das outras desde o início da escolaridade, não conseguindo seguir o programa escolar e não assimilam os conhecimentos necessários para compreender as explicações dos professores. Desse modo, elas necessitam de intervenção diferenciada para aprender.

O referido autor menciona a diferenciação que existe entre uma criança retardada mental e uma criança normal, afirmando que essa distinção se dava pelo leque das ideias, que a primeira pode apreender, e pelo caráter de sua percepção da realidade.

Pesquisas mostraram que o processo de percepção dos objetos circundantes se desenvolve muito mais lentamente para a criança retardada mental que para a criança normal e que, em regra geral, não ultrapassa muito as sensações imediatas. Em consequência, enquanto que uma criança normal que, em idade escolar, faz facilmente a distinção das diversas propriedades e aspectos de um objeto, a analisa e a incorpora em sistemas variados de relação, a criança retardada mental percebe apenas traços comuns, não estabelece a distinção entre suas propriedades múltiplas e não faz uma análise e uma síntese complexa. O resultado é que as percepções das crianças retardadas mentais são muito mais improdutivas que as das crianças normais e que o leque de suas idéias é consideravelmente mais estreito e limitado. As impressões do mundo exterior são menos globais e mais fragmentárias. Seu pensamento é incomparavelmente menos sistematizado, muito mais vago e monótono (Luria, 1974, p. 22).

Vygotski (1997), por sua vez, com relação à deficiência mental, emprega os termos atraso mental² e deficiência intelectual e denomina de atrasados mentais todo o grupo de crianças que se encontra atrasado em seu desenvolvimento e que no processo de aprendizagem escolar manifesta incapacidade de seguir o mesmo ritmo dos demais alunos. Podem-se diferenciar dois tipos de crianças com atraso: o atrasado em consequência de uma enfermidade e o atrasado devido a um defeito orgânico.

Com relação ao desenvolvimento dessas crianças, Luria (1974) assevera que o retardo de desenvolvimento da maioria das funções mais importantes da criança é evidente em uma idade muito jovem ou na idade pré-escolar.

² É importante mencionar que o autor russo utilizava as terminologias atraso mental, idiotas, imbecis, débeis, por volta de 1930, e essa era a terminologia empregada naquela época.

Frequentemente, elas começam a andar mais tarde que as outras crianças e na maioria dos casos começam a dominar a linguagem com atraso. Não é somente o atraso do desenvolvimento da linguagem, mas também o ritmo extremamente lento do desenvolvimento que é característica dos oligofrênicos. A maioria deles se distingue por uma articulação e um vocabulário pobre no início de sua escolarização. Desde as primeiras fases de sua instrução, eles mostram uma compreensão deficiente da linguagem que lhes é endereçada. Essas crianças podem compreender uma linguagem direta, mas não uma linguagem gramaticalmente mais complexa, não acompanhada de ações explicativas. Suas brincadeiras revelam perturbações consideráveis e, quando elas atingem a idade pré-escolar, estas brincadeiras apresentam perturbações ainda mais pronunciadas: elas são bastante primitivas e estereotipadas (Luria, 1974, p. 46).

Nesse contexto, Vygotski (1997) distingue três graus de deficiência intelectual e divide as crianças desse tipo em três grupos diferentes: os **idiotas**, que não superam em seu desenvolvimento o nível de uma criança de dois anos, são incapazes de aprender a linguagem, e apresentam o grau mais profundo de comprometimento físico e psíquico. Cita também o grupo dos **imbecis**, que não ultrapassam, em seu desenvolvimento, uma criança entre dois e sete anos, são capazes de aprender os tipos mais simples de trabalho, porém incapazes de fazer qualquer trabalho de modo independente. E, por fim, encontram-se os **débeis**, com grau mais leve de debilidade mental, que são capazes de uma aprendizagem relativamente rica, porém manifestam uma atividade reduzida das funções psicológicas superiores, um ritmo de desenvolvimento lento e ainda conservam os traços do intelecto infantil (criança de 12 anos) durante toda a sua vida. As crianças, sob essa condição, compõem a grande massa de alunos das escolas especiais e estão aptas a receber o ensino escolar sistematizado, embora com adaptações.

Nesse ponto de vista, Luria (1974) menciona que os débeis são superiores aos imbecis no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, pois raramente apresentam deficiências graves do aspecto sensorio-motor da linguagem, compreendendo, assim, a

linguagem que lhes é enunciada. Um outro aspecto destacado por Luria com relação aos débeis e imbecis refere-se à diferenciação no comportamento dos mesmos.

Os débeis se distinguem também dos imbecis pelas características de comportamento. No decorrer da educação, eles conseguem mais rapidamente compreender a situação escolar e a se submeter às exigências do educador. Eles são capazes de fazer bem os exercícios individuais apresentados verbalmente. Muitos dentre eles mostram uma capacidade de trabalho suficiente para executar tarefas individuais limitadas. Diferenças particularmente visíveis entre os imbecis e os débeis aparecem na dinâmica do desenvolvimento deles: enquanto que uma porcentagem bastante pequena de imbecis é capaz de se adaptar à um tipo de trabalho elementar, os débeis podem, no decorrer da aprendizagem, se desenvolver suficientemente para atingir uma capacidade de trabalho socialmente útil mais tarde (Luria, 1974, p. 70 e 71).

Segundo Vygotski (1997), a educação dessas crianças apresenta dificuldades maiores que a das crianças cegas e surdas. Nas crianças com atraso mental, encontra-se afetado o aparelho central, sua reserva compensatória é pobre e as possibilidades de desenvolvimento, com frequência, são muito limitadas em comparação com as crianças normais. Enquanto a educação do surdo e do cego se caracteriza pela peculiaridade da simbologia e do método de ensino, para a educação da criança débil mental é necessário modificar o próprio conteúdo do trabalho de instrução.

Dessa forma, Vygotski (1997) ressalta que a anormalidade infantil, na maioria das vezes, é resultante de condições sociais anormais e acredita que é um grande erro ver nas crianças anormais unicamente a enfermidade, esquecendo que existem nas mesmas, além da enfermidade, uma vida psíquica normal, mas que, em condições especiais, assume um aspecto primitivo, simples e compreensível que não se encontra nas crianças normais.

Vygotsky e Luria (1996) afirmam que uma criança com deficiência intelectual pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, porém ela não sabe como utilizá-los racionalmente, e isto se configura como o defeito básico da mente da criança com deficiência intelectual. Em consequência disso, o retardo é um defeito não

apenas dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural. Dessa maneira, a maior diferença existente entre as crianças com deficiência intelectual e as bem-dotadas parece ser uma diferença não nos próprios processos naturais, mas no uso dos dispositivos culturais.

(...) a diferença entre a criança normal e a retardada muitas vezes nada tem a ver com as capacidades naturais de uma ou de outra, mas origina-se de um uso diferente dessas capacidades naturais conjugadas com os graus variáveis do desenvolvimento cultural da criança. Tanto nos débeis quanto nos imbecis, esse desenvolvimento cultural é frustrado por defeitos reais no desenvolvimento de cérebro, enquanto a criança atrasada carece de influência suficiente de seu ambiente cultural (Vygotski e Luria, 1996, p. 234).

Dessa maneira, pode-se observar que o desenvolvimento de uma criança normal se realiza à custa dos processos superiores, e o mesmo pode-se verificar nas crianças mentalmente atrasadas. Assim, a limitação do atraso mental se reproduz à custa do desenvolvimento dos processos superiores.

Conforme Vygotski (1997), a criança mentalmente atrasada não está constituída somente de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único. Sua personalidade vai sendo equilibrada como um todo, vai sendo compensada pelos processos de desenvolvimento da criança.

(...) a partir do processo de interação da criança com o meio se cria uma situação que impulsiona a criança em direção à compensação. A principal demonstração concreta é a seguinte: o destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento, em seu conjunto depende não somente do caráter e da gravidade do defeito, mas também da realidade social do defeito, isto é, das dificuldades que leva ao defeito desde o ponto de vista da posição social da criança. Nas crianças com insuficiências, a compensação segue direções totalmente diferentes segundo a qual seja a situação

que se tem criado, em que meio se educa a criança, que dificuldades se apresentam a causa dessa insuficiência (Vygotski, 1997, p. 136).

Vygotski (1997) ressalta que todo o desenvolvimento social da criança desempenha um papel fundamental nos processos de substituição dos recursos auxiliares (a linguagem, as palavras e outros signos), mediante os quais a criança aprende a estimular a si mesma. O papel dos recursos auxiliares, com os quais a criança vai se enriquecendo durante seu desenvolvimento, conduz a tese fundamental que caracteriza os processos compensatórios, a tese sobre a coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança normal e anormal. Desse modo, é na coletividade que a personalidade da criança profundamente atrasada encontra uma fonte viva de desenvolvimento e se eleva a um nível superior no processo de atividade coletiva e da colaboração, ou seja, quanto mais intensa e frequente as vivências com o coletivo, maiores as possibilidades de desenvolvimento.

Com relação à educação das crianças com atraso mental, Barroco (2007) assevera que, sob a influência da educação, a criança com atraso mental profundo adquire valores e saberes que a tiram de um estado semianimal, fazendo, portanto, de um idiota um homem. Sendo assim, faz-se importante ensinar a criança não só a tocar, ouvir e ver, mas a servir-se dos seus cinco sentidos, dominá-los e empregá-los, conforme seus propósitos.

Segundo Barroco (2007), a possibilidade do homem passar de uma condição de desenvolvimento primitivo à condição de desenvolvimento cultural foi teorizada por Vygotski e outros psicólogos soviéticos, mas Vygotski ressaltou o tratamento para a pessoa com deficiência, pois, mesmo em caso de deficiência, o homem pode ser humanizado. Ele sugere que a meta a ser buscada por psicólogos e educadores deveria ser o desenvolvimento da abstração e, tanto quanto possível, o domínio das relações instrumentais.

Barroco (2007) ressalta que, para Vygotski, o homem com deficiência se humaniza pelo trabalho e pela cooperação com seus pares. O processo de constituição daquilo que é propriamente humano também segue sempre a mesma direção no desenvolvimento de pessoas com e sem deficiências. Ou seja, o desenvolvimento psicológico superior parte do meio exterior, do plano intersíquico para o interior, o plano intrapsíquico. Isso permite dizer que as funções psicológicas mais elaboradas se

apresentam entre os homens antes de serem imitadas e usadas com intencionalidade por uma criança com e sem deficiência.

A pesquisadora ainda enfatiza a importância das mediações que se estabelecem com os outros homens, as quais permitem a uma criança muito comprometida pela deficiência apropriar-se daquilo que é humano. O outro é representado pelos que cuidam diretamente dela, por outros homens de sua cultura e pelas próprias produções humanas, que farão com que aquilo que lhe é de início estranho torne-se parte dela. Em sua vida cotidiana, conforme as mediações vivenciadas, mesmo a pessoa que não vê, não ouve e não fala poderá aprender a reproduzir como as demais as características que a identificarão como pertencente a uma dada época, sociedade e cultura.

Nessa perspectiva, Barroco (2007) menciona sobre o processo educativo, o qual deve provocar revoluções nas pessoas com e sem deficiências. Para Vigotski, era necessário elaborar metodologias adequadas para que o processo de humanização ocorresse. Porém, destaca que não é o método em si que faz uma educação ser revolucionária e sim os seus princípios, os seus fins e os conteúdos que veicula, bem como os fundamentos filosóficos que a norteiam é que determinarão seu caráter reacionário ou revolucionário.

De acordo com Facci e Brandão (2008), na Educação Especial, ficam evidentes a importância e a necessidade de que o professor utilize recursos mediadores para auxiliar a criança a desenvolver sua capacidade de pensar, de estabelecer associações numa relação dialética entre ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, Vigotski defendia que todos os indivíduos, sejam eles com ou sem deficiência, têm possibilidade de se desenvolver, já que a limitação biológica não deve constituir em impedimento ao desenvolvimento social, pois os homens, ao transformarem a natureza, criaram instrumentos que permitiram ir além do que a natureza lhes oferecia. Tal fato também precisa ocorrer na Educação Especial, pela utilização de mediadores culturais diferenciados, permitindo aos indivíduos com deficiência superarem suas limitações biológicas.

Na concepção Histórico-Cultural, a escola deve exercer o papel de principal mediadora dos processos de desenvolvimento humanos, de modo que, mediante apropriação de conteúdos escolares sistematizados e representativos de sua cultura, o aluno seja capaz de refletir, analisar, sintetizar, generalizar sobre os fenômenos do

mundo, do seu grupo social e de si mesmo (Facci e Brandão, 2008, p. 16).

Portanto, à escola e ao professor cabe o papel de deixar de considerar apenas as deficiências dos alunos e atuar nas potencialidades e possibilidades de desenvolvimento destes. Sendo assim, boa escola e bom ensino são aqueles capazes de projetar o indivíduo para além daquilo que lhe é apresentado de imediato, levando-o a estudar não apenas os fatos e fenômenos, mas as relações que eles têm entre si. Boa escola e bom ensino devem ser para todos, sem diferença, já que é por meio da escola e do ensino que todos podem avançar em seus processos de humanização.

2.5 - A AVALIAÇÃO DA CRIANÇA COMO ESCOLAR NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA

De acordo com Leontiev (1978), partindo de postulados marxistas, o homem é considerado um ser de natureza social, que tudo o que nele tem de humano é proveniente de sua vida em sociedade, em meio à cultura criada pela humanidade. Nesse sentido, o homem é distinto dos seus antepassados animais, e a sua hominização é resultado da passagem à vida numa sociedade organizada e firmada na base do trabalho. Essa passagem modificou a sua natureza e delineou o início de um desenvolvimento diferente do desenvolvimento dos animais, pois enquanto estes estão submetidos às leis biológicas, o homem encontra-se submetido às leis sócio-históricas. Sendo assim, os fatores que possibilitaram a existência do homem foram o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, promovendo a transformação e a hominização do cérebro e dos órgãos dos sentidos. Paralelamente, e decorrente dessa questão, desenvolveu-se a linguagem, permitindo ao homem dominar seu próprio comportamento e o de outros homens.

(...) Ao transformar a natureza lapidando uma pedra, por exemplo, desenvolvia, juntamente com a atividade prática, a capacidade de atenção viso-motora, de memória, de audição, de associação de idéias, de raciocínio, dentre outras, criando, portanto, um campo

perceptivo diferente daquele movido inteiramente pelo instinto (Inumar e Palangana, 2004, p. 102).

Segundo Engels (1990), foi graças à cooperação das mãos, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, que os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, propondo-se a alcançar objetivos cada vez mais elevados. Dessa maneira, os homens criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e, igualmente, os meios de produção desses objetos, construindo desde os instrumentos mais simples até as máquinas mais complexas. Engels (1990) afirma que quanto mais os homens se afastam dos animais, mais sua influência sobre a natureza adquire um caráter intencional e planejado, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão.

Para Leontiev (1978), o homem aprende a ser homem porque o que a natureza lhe oferece não é suficiente para a vivência em sociedade. Portanto, é preciso se apropriar do que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade. Nesse entendimento, o indivíduo é colocado diante de diversas objetivações que foram acumuladas ao longo dos séculos por incontáveis gerações de homens, os únicos seres criadores.

Tem-se então que as gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram é transmitido às gerações seguintes por meio da linguagem, possibilitando que os homens multipliquem e aperfeiçoem, pelo trabalho, as riquezas que lhes foram transmitidas. Ante o exposto, pode-se observar que o pensamento se concretiza na e por meio da linguagem que, ao mesmo tempo, o constitui, o organiza e também o expressa. Graças à linguagem, o conhecimento pode ser sistematizado e reapropriado pelas novas gerações.

Conforme Inumar e Palangana (2004), desde o início, o trabalho caracteriza-se como uma atividade social que demanda relações entre os homens e entre esses e a realidade objetiva, a qual requer uma espécie de cooperação entre os indivíduos devido à divisão do trabalho. Logo, a vida desenvolvida na coletividade e, conseqüentemente, a divisão do trabalho colocam a necessidade da transmissão de informações uns aos outros. Dessa maneira, o surgimento da linguagem provoca a origem de profundas transformações na estrutura da atividade objetiva/subjetiva dos homens.

Para Saviani (1991), o que caracteriza o homem é o fato dele necessitar, continuamente, estar produzindo a sua existência. O homem é um ser natural, peculiar, distinto dos demais seres naturais, pois enquanto os animais adaptam-se à natureza e têm garantido por esta sua sobrevivência, o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a segundo às suas necessidades. Esta é a marca distintiva do homem, que surge no universo 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 por ele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a aos seus anseios. Em face disso, segundo Leontiev (1978), na ontogênese, o homem necessita apropriar-se dos significados já produzidos, e a apropriação é o que o faz tornar humano. Em termos filogenéticos, o homem já nasce hominizado, com bagagem biológica para se humanizar, mas o convívio com os outros homens, a interação e a apropriação dos bens culturais é o que vai possibilitar o desenvolvimento do complexo psiquismo humano. Logo, o desenvolvimento cultural e biológico se dá simultaneamente, constituindo um único processo.

Na sociedade atual, a escola que, é o meio mais adequado para acesso ao conhecimento científico, seria a instituição que deveria ter como meta levar todos os alunos a se apropriar do conhecimento, no entanto, em uma sociedade de classes, isso não acontece. O aluno que é encaminhado para o psicólogo, principalmente aquele proveniente de classes de trabalhadores, nem sempre teve oportunidade de se apropriar dos conteúdos, nem sempre teve as mediações necessárias para desenvolver suas potencialidades. Portanto, no processo de avaliação, o psicólogo tem que ter clareza acerca da função da escola.

Conforme Saviani (1991), o que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo pelo qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, isto é, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano, e a educação tem suas origens nesse processo. No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente, e a educação coincidia com o próprio ato de agir e de existir com o trabalho. O ato de viver era o ato de se formar, de se educar e como não existe produção sem apropriação, nessa fase inicial, os homens conseguiam se apropriar dos meios necessários à produção da sua existência por meio da coletividade, fenômeno que pode ser traduzido sob o nome de “modo de produção comunal”. Logo, no chamado “comunismo primitivo”, os homens produziam sua

existência de forma coletiva, apropriando-se de maneira comum dos elementos que eram imprescindíveis à sua existência. Portanto, os meios de produção de existência eram de uso comum.

Em vista disso, Saviani (1991) ressalta que a partir do momento em que a apropriação da terra, considerada o meio de produção fundamental, assume a forma privada, passa a surgir a classe dos proprietários, os quais, por deterem a propriedade da terra, acabavam por colocar para trabalhar aqueles que não detinham a terra. Dessa maneira, constitui-se o modo de produção antigo ou ainda escravista, no qual os escravos trabalhavam para produzir a sua existência e a dos seus senhores. A propriedade privada da terra, que ocorre tanto no modo de produção antigo ou escravista quanto no modo de produção medieval, acaba por propiciar o aparecimento de uma classe ociosa que não precisa trabalhar para sobreviver, pois o trabalho de outras pessoas é que garante a sua sobrevivência.

Assim sendo, Saviani (1991) discorre sobre o surgimento da escola, a qual significava o lugar do ócio, pois aqueles que dispunham de tempo, de lazer e que não necessitavam trabalhar para sobreviver precisavam ocupar o tempo livre, e a ocupação do ócio era traduzida pela expressão escola. No entanto, na sociedade antiga e feudal, a escola era uma modalidade de educação complementar e secundária, porque a modalidade principal de educação continuava sendo o trabalho, já que a grande maioria se educava através da vida, do processo de trabalho. Era trabalhando a terra que os trabalhadores garantiam a sua sobrevivência e se educavam. Aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra e esse trabalho é que fundava as relações sociais entre os homens, pelas quais construía a cultura, instruía-se e formavam-se como homens. Logo, a maioria se educava pelo trabalho e só uma minoria tinha acesso a uma forma escolar de educação. Assim, a educação escolar caracterizava-se como uma forma secundária e dependente da não escolar, que era o trabalho.

Saviani (1991) menciona que, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático, a expressão letrada e a escrita acabam se generalizando devido às condições de vida na cidade. Torna-se assim importante para todos o domínio dos códigos escritos. Com o surgimento dessa sociedade, constata-se que a forma escolar da Educação se generaliza e passa a ser a forma dominante.

Hoje, de acordo com Saviani (1991), vive-se uma situação paradoxal do ponto de vista escolar, pois, de um lado, a escola é secundarizada, já que se afirma que não é só

por meio dela que se educa, educa-se por múltiplas formas, por outras instituições. Sendo assim, há inúmeras formas de Educação, dentre as quais se situa a escolar. Por outro lado, a escola é hipertrofiada, tanto vertical quanto horizontalmente. Em sentido vertical, existe a tendência de não apenas ampliar o tempo de escolarização, como também antecipar seu início. Tal fato coloca uma questão importante, a de que, a partir da sociedade moderna, a forma dominante de educação é a escolar, tornando-se difícil pensar em educação sem a escola. Na sociedade atual, podemos dizer que essa é a forma predominante de acesso ao conhecimento, sobretudo para a classe trabalhadora, que dificilmente consegue ter acesso à cultura por outros meios.

Diante disso, Saviani (1991) afirma que a Pedagogia Histórico-Crítica se coloca na defesa da especificidade da escola, enfatizando 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 (Saviani, 1991, p. 101).

Duarte (1998) também assevera que o trabalho educativo produz nos indivíduos a humanidade. Portanto, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo consegue se apropriar da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo apropria-se dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano.

O mesmo autor ressalta que o trabalho educativo caracteriza-se como uma atividade que é intencionalmente dirigida por fins. Por isso, o trabalho educativo diferencia-se de formas espontâneas de educação, que ocorrem em outras atividades, mas que não são capazes de produzir a humanidade no indivíduo. Dessa maneira, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos: o primeiro refere-se a uma relação direta entre educador e educando, e o segundo é o de que a educação, a humanização do indivíduo, configura-se como o resultado mais direto do trabalho educativo. Assim sendo, Saviani (1991) postula que a Pedagogia Histórico-Crítica entende que a tendência a secundarizar a

escola traduz o caráter contraditório vivenciado pela educação a partir da contradição que vive a própria sociedade.

(...) Á medida que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses da estratificação de classes, ocorre esta tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. Esta é uma característica que está presente na sociedade burguesa desde a sua constituição, mas que assume características marcantes na fase final, ou seja, no momento em que se acirram as contradições entre o avanço sem precedentes das forças produtivas e as relações de produção baseadas na propriedade privada e, portanto, na oposição de classes (p. 101).

Saviani (1991) enfatiza que conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho, realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa também a exigir a socialização dos meios de produção, o que, conseqüentemente, implica a superação da sociedade capitalista. Sendo assim, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista que supere a divisão em classes. Ao considerar que o saber configura-se como um meio de produção, ele também precisa deixar de ser propriedade privada para ser socializado. Esse fenômeno passa então a entrar em contradição com os interesses dominantes, surgindo, daí, a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica. A escola se atrela à socialização do saber elaborado, tornando-se uma verdadeira agência de assistência social, dedicada a amenizar as contradições existentes na sociedade capitalista.

Complementando essa ideia, Saviani (2005) ressalta que a divisão da sociedade em classes introduziu também uma divisão na educação, pois esta se divide entre aquela destinada aos proprietários e aquela destinada aos não proprietários. Aos primeiros caberia as profissões intelectuais, para as quais se requeria domínio teórico amplo, a fim de preparar as elites e os representantes das classes dirigentes para atuarem nos mais diferentes setores da sociedade, e aos segundos caberia as profissões manuais, para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos

delimitadas, dispensando-se o domínio de fundamentos teóricos. Dessa maneira, a classe dominante, isto é, os proprietários dos meios de produção não têm interesse algum na transformação histórica da escola. Muito pelo contrário, empenham-se em preservar seu domínio, acionando mecanismos que evitem a transformação.

Em face ao exposto, Saviani (2005) assevera que o desenvolvimento da educação, e mais especificamente da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Porém, essa mesma sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que faz a exigência da universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, visto que isso implicaria a sua própria superação. Logo, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, tornaria possível a apropriação do saber por parte de todos os trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se fundamenta na apropriação privada dos meios de produção. Sendo assim, o saber, configurando-se como força produtiva independente do trabalhador, define-se como propriedade privada do capitalista, e esse trabalhador não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho, não pode se apropriar do saber. Pode-se observar, então, que a escola pública concebida como instituição de instrução popular destinada a garantir a todas as pessoas o acesso ao saber entra em contradição com a sociedade capitalista. Portanto, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública poderá somente ser enfrentado com a superação desse modelo de sociedade.

Para transformação dos homens e, conseqüentemente, da sociedade, a escola tem importante papel. Como vimos no item que trata sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem, segundo Vigotski (2000), quanto mais a criança se apropria dos conhecimentos científicos mais ela desenvolve suas funções psicológicas superiores. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas – tais como abstração, memória lógica, capacidade de planejamento, entre outras funções – deve considerar as formas historicamente elaboradas de pensamento, como estas se formam num organismo que se desenvolve por meio das relações que estabelece com as pessoas que o rodeiam. Nesse contexto, verifica-se que as crianças não se apropriam dos resultados do desenvolvimento histórico de forma imediata, pois tal processo é mediado pelas relações que estabelecem com as outras pessoas ao longo da vida, relações essas que são diferenciadas quando elas ingressam no processo educativo.

Perante o exposto, a educação configura-se como um caminho que torna possível a interação e apropriação dos conteúdos já desenvolvidos ao longo da humanidade. Desse modo, Tuleski e Eidt (2007) afirmam que a educação escolar tem um importante papel no processo de transformação das funções psicológicas elementares em superiores, por meio dos conhecimentos científicos. Ao professor cabe a função de mediação entre o conhecimento já existente e os alunos, sendo que os conhecimentos trabalhados por ele no processo educativo criam, individualmente, nos mesmos novas estruturas mentais, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento de cada criança.

Nesse contexto, Duarte (2000) defende que o conhecimento científico deve ser apropriado por todos os membros da sociedade, pois quando a escola não possibilita tal apropriação, colabora para a manutenção da ordem vigente, na medida em que o saber continuará sendo propriedade de uma determinada classe. Logo, quanto mais se tornam complexas as relações sociais de produção, mais complexos ainda tornam-se os mecanismos ideológicos de manutenção dessas condições, sendo a escola um lugar para a luta de classes na sociedade capitalista. As dificuldades no processo de escolarização, podemos afirmar, estão relacionadas a essa apropriação desigual do conhecimento. Sendo assim:

Os elevados índices de dificuldades e distúrbios de aprendizagem existentes na realidade brasileira nos convidam a pensar nos desdobramentos de diagnósticos indevidos, resultantes, em nossa opinião, de concepções negativas sobre a criança e seu desenvolvimento e de práticas educacionais e avaliativas que desconsideram a política educacional do país; a qualidade da escola oferecida aos seus usuários; a relação professor-aluno; a metodologia de ensino, a adequação do currículo e o sistema de avaliação adotado; diferenças sociais e culturais que não são respeitadas no sistema de ensino; a família – que ainda é vista como aquela que desvaloriza a educação formal em detrimento do trabalho, etc., responsabilizando a criança pelo não-aprender. Essas concepções pautadas numa visão organicista e naturalizada de homem e sociedade só pode conceber o não-desabrochar das

capacidades humanas tomadas como espontâneas como doença, patologia, inabilidade e incapacidade (Tuleski e Eidt, 2007, p. 533).

Tuleski e Eidt (2007) postulam que as crianças devem ser entendidas como indivíduos que se desenvolvem ou não a partir do que o meio sociocultural lhes disponibiliza, não só de maneira concreta, em termos de ofertas dos instrumentos materiais necessários para a aprendizagem, mas também dos processos de raciocínio que o homem adquiriu ao longo da evolução. As autoras destacam também que grande parte da produção científica atual acerca dos problemas de escolarização tem centrado suas análises unicamente nas características individuais tomadas como naturalmente patológicas, deslocando o sujeito da sociedade em que se encontra inserido.

Complementando essa ideia, De Marchi et al. (1999) destacam que é preciso mudar o “olhar” para a criança, ancorando-se em uma visão de homem que está em constante transformação, sofrendo influências e influenciando o meio em que se encontra inserido. Para isso, é imprescindível uma análise que entenda esse homem a partir do seu historicismo, para a qual se deve utilizar os conhecimentos já produzidos para compreender as relações do ser humano no ambiente escolar, a construção do psiquismo humano e a influência da escola no processo de humanização do indivíduo.

Outro aspecto também defendido pelas autoras Tuleski e Eidt (2007) refere-se ao fato de que distúrbios/dificuldades de aprendizagem necessitam ser datados – analisados a partir das condições socioeconômicas de uma determinada época histórica e compreendidos no interior da sociedade em que se desenvolvem. Dessa maneira, configura-se de fundamental importância analisar a qualidade das mediações estabelecidas em diferentes contextos sociais, levando em consideração que o esfacelamento das relações entre os indivíduos se tornou uma característica da pós-modernidade, onde se verifica o surgimento de verdadeiras epidemias de desordens de aprendizagem.

Em vista disso, Tuleski e Eidt (2007) asseveram que somente uma teoria como a Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o homem não apenas como mais um animal na escala biológica, mas sim como um ser capaz de superar os limites dados pelo seu organismo por meio do desenvolvimento sócio-histórico, é capaz de auxiliar na crítica e superar algumas vertentes explicativas que servem muito mais à manutenção da atual sociedade excludente do que à sua transformação.

Assim, De Marchi et al. (1999) afirmam que a escola vem se deparando com a dificuldade de cumprir sua finalidade, a qual é possibilitar que os alunos se apropriem dos conhecimentos produzidos pela humanidade. A preocupação com aqueles alunos que não “conseguem” integrar-se ao sistema educacional também se modifica historicamente. O psicólogo, ao fazer a avaliação, precisa compreender que essa criança que ele está avaliando na escola pública vive nesse processo contraditório, processo que defende a importância do conhecimento, a qualidade de ensino, o acesso de todos à educação, porém, ao mesmo tempo, não cria condições objetivas para que todos alunos, realmente, apropriem-se do conhecimento, criando um contingente de alunos que, aos poucos, vai sendo excluído da escola, muitas vezes, tendo como referência os laudos elaborados por esses profissionais.

Nesse contexto, Meira (2003) afirma que o objeto de avaliação, em uma sociedade liberal, tem sido o aluno, já que se pressupõe que a origem dos problemas escolares encontra-se em seu interior. Com relação às bases conceituais, os testes postulam a crença de que os sujeitos apresentam naturalmente características ou potencialidades que podem ser mensuradas. Sendo assim, toma-se como natural o que, na verdade, foi produzido socialmente, permitindo-se assim que a vida humana seja determinada pela constituição genética dos sujeitos.

Meira (2003) ressalta que a avaliação caminha pelo terreno do preconceito, que se direciona para normalização de tudo o que é diferente e que foge do modelo ideal e das regras que estabelecem a normalidade ou anormalidade dos sujeitos. No que se refere às consequências, essa prática avaliativa terá resultados diferentes em função das classes sociais das crianças. Patto (1997), por sua vez, enfatiza que a concepção de ciência, sociedade e homem que engendra os testes leva a psicologia a se voltar para a avaliação e classificação de indivíduos e grupos, traduzindo diferenças sociais em diferenças entre os indivíduos.

Voltando à discussão sobre o fracasso escolar, Facci et al. (2007) apontam que o viés psicologizante ainda está muito presente nas explicações sobre o fracasso escolar, influenciado, sobretudo, por uma visão ideológica pautada no liberalismo, o qual coloca toda a responsabilidade no indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, desconsiderando a divisão de classes sociais, fruto do capitalismo, que diferencia os indivíduos pelas relações

sociais estabelecidas, não dando a todos as mesmas condições para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, inclusive a de se apropriar do conhecimento.

Segundo Lessa e Facci (2011), nessa linha de atuação pautada na Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, o psicólogo passa a entender o homem como síntese das relações sociais, e esse mesmo homem passa a ser entendido como um sujeito concreto, que traz em seu psiquismo marcas da história da humanidade e da sua própria história, isto é, um homem que resulta da filogênese e da ontogênese e que, para se humanizar, necessita se apropriar dos bens materiais e culturais já produzidos.

Tanamachi e Meira (2003) asseveram que, partindo de uma concepção vigotskiana, o psicólogo pode contribuir para desvelar a ideologia implícita nas concepções que cristalizam a defesa de que os problemas educacionais estão no interior dos próprios alunos, combatendo as explicações que “psicologizam” esses problemas educacionais. Pode-se observar que, em uma década, na qual é preciso se posicionar contra a medicalização do escolar, ainda é forte uma visão organicista para explicar os problemas de escolarização. Portanto, fica evidente o quanto estamos sendo guiados pelo ideário liberal que atribui aos indivíduos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar.

Outro aspecto que precisa ser destacado, sob essa perspectiva, é que não se pode deixar de analisar que o contexto social, em uma sociedade de classes, produz explicações que levam à manutenção da sociedade da forma que está. Em face disso, quando se fala de transformação, mesmo que seja na forma de avaliar e encaminhar as queixas escolares, isso se torna complicado, pois remete à necessidade de análise das condições histórico-sociais que estão produzindo cada dia mais escolas esvaziadas de conhecimento e de psicólogos que consideram que realmente a culpa da não aprendizagem está no aluno, no professor e nos pais.

Partindo desse olhar, Leonardo e Silva (2009, p.8) propõem a seguinte questão: “Que tipo de atuação deve então ter o psicólogo diante das queixas escolares?”

A preocupação centra-se em pensar que esses profissionais possam estar ainda olhando os problemas de escolarização de forma individualizada, isto é, mantendo-se dentro de um modelo psicologizante ou patologizante que se distancia muito de uma atuação a partir de uma perspectiva crítica de Psicologia, que desconsidera os aspectos sociais, econômicos e culturais. Portanto, fazer uma leitura do fracasso escolar centrando-se no indivíduo, isto é, em aspectos de personalidade, orgânicos e cognitivos, assim como

decorrentes de questões familiares, é muito determinismo e reducionismo (Leonardo e Silva, 2009).

Logo, estas autoras (2009) enfatizam que a atuação do psicólogo diante das queixas escolares não deve pautar-se num modelo classificatório, isto é, aquele que classifica os indivíduos como aptos ou não aptos, saudáveis ou doentes, adequados ou inadequados, competentes ou incompetentes, pois isso contribui para construir estigmatizações e discriminações. O psicólogo, enquanto profissional, deve planejar sua atuação tendo como meta uma perspectiva crítica que vise superar as visões dicotômicas que se têm do homem. Dessa maneira, acredita-se que, na Psicologia Histórico-Cultural, encontram-se subsídios teóricos que possibilitem desenvolver um trabalho dentro dessa perspectiva, já que carrega consigo a possibilidade de crítica pelos seus fundamentos epistemológicos e teóricos. Essa mesma psicologia não reforça a crença disseminada pela sociedade burguesa de que o comportamento humano é determinado biologicamente. Portanto, se essa concepção determinista se mantém, retira-se a possibilidade de transformação da natureza, pois, assim, o que prevalece é que tudo é determinado desde o nascimento, não vislumbrando possibilidade para transformação.

Considerando a perspectiva Histórico-Cultural na avaliação psicológica das queixas escolares, Facci et al. (2007) asseveram que se faz importante salientar como analisar a história da produção da queixa, o contexto em que ela foi produzida, as medidas pedagógicas tomadas para a superação das dificuldades, e as superações já alcançadas em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos. Dessa forma, é imprescindível envolver equipe pedagógica, professores e pais no processo de avaliação de forma que todos possam auxiliar na compreensão e na avaliação da potencialidade da criança, na utilização de testes psicológicos como complemento da avaliação e não como critério de classificação e discriminação.

Logo, faz-se extremamente urgente e necessário resgatar a função da escola como um espaço educativo e humanizador, adotando-se uma filosofia que possibilite compreender o processo de desenvolvimento humano como histórico e social, levando em consideração a escola e a sociedade em que a criança avaliada se encontra inserida.

3. A PESQUISA DOCUMENTAL NOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Esta seção tem como objetivos situar o leitor sobre como têm sido estruturado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná o atendimento e a avaliação dos alunos nas escolas, apresentar os procedimentos adotados na pesquisa documental, os dados coletados em relatórios de avaliação psicológica para encaminhamento de alunos para a sala de recursos e uma discussão acerca dessas informações que constam nesses relatórios.

A análise dos relatórios tem como objetivo identificar quais os instrumentos utilizados pelos psicólogos para o encaminhamento dos alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental para a Sala de Recursos, assim como analisar quais os aspectos que estão sendo avaliados pelos psicólogos para que haja esse encaminhamento. Temos como finalidade também contextualizar as concepções teóricas que norteiam os processos de avaliação nos relatórios pesquisados. Dessa forma, tem-se a intenção de conhecer a realidade da forma como a avaliação psicológica está sendo realizada no Estado do Paraná e de compreender até que ponto essa avaliação contribui para o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

3.1 SITUANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ

A Sala de Recursos faz parte da modalidade de ensino da Educação Especial. Primeiramente, faz-se necessário mencionar sobre a definição de educação especial no país. Desse modo, compreende-se que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não

sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC/SEESP, 2007).

E no que diz respeito às necessidades educacionais especiais, a Secretaria de Estado da Educação estabelece, por meio da Deliberação nº 02/03, aprovada em 02/06/03, no seu artigo 5º, a definição das necessidades educacionais especiais, na modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, assim como especifica quais as necessidades especiais atendidas na educação básica.

Art. 5º As necessidades educacionais especiais são definidas pelos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar, objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem.

Art. 6º Será ofertado atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de:

- I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências;
- II. dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis;
- III. condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos neurológicos ou psiquiátricos;
- IV. superdotação ou altas habilidades, que devido às necessidades e motivações específicas requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação (Deliberação nº02/03).

Com relação aos serviços e apoios especializados no atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, a Deliberação nº 02/03 estabelece em seu artigo 13 (p. 3).

Art. 13 Para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais deverão ser previstos e providos pela mantenedora, quando necessário, os serviços de apoio por:

- I. Professor com habilitação ou especialização em Educação Especial
- II. Professor – intérprete
- III. Professor itinerante
- IV. Professor de apoio permanente em sala de aula
- V. Instrutor de Língua Brasileira de Sinais – Libras
- VI. Recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos
- VII. Salas de Recursos
- VIII. Centros de Atendimento Especializado

Como se pode observar, a sala de recursos configura-se como um tipo de apoio especializado às crianças com necessidades educacionais especiais, é sobre o encaminhamento dos alunos para essa sala que nos deteremos. Antes de apresentar os dados coletados sobre a avaliação de alunos realizada por psicólogos no Estado, consideramos importante situar o leitor sobre as orientações que são passadas aos psicólogos no Paraná sobre a avaliação.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial (1994), o atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais, que apresentam deficiência sensorial, física, mental, limitações comportamentais de aprendizagem e altas habilidades, processa-se pela Educação Especial, a qual se encontra contextualizada na estrutura da Secretaria de Estado da Educação.

Atualmente, esse departamento é denominado de “Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional”, o qual é responsável pela orientação da política de inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais, além das políticas para pessoas idosas. Ela promove o processo de inclusão educacional da rede pública e conveniada, em cumprimento aos dispositivos legais e filosóficos estabelecidos na esfera federal e em acordo com os princípios da Secretaria de Estado da Educação.

O Departamento atua nas áreas de Altas Habilidades/Superdotação; Deficiência Física/Neuro-motora; Deficiência Intelectual; Deficiência Visual; Surdez; Transtornos Globais do Desenvolvimento; Altas Habilidades, Superdotação; Educação Profissional; Educação para o Envelhecimento Autônomo e Independente; e no Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH). Esse mesmo departamento atua ainda com o Programa Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social na Escola, que pelo atendimento aos beneficiários do programa, promove a superação das barreiras que impedem o acesso desses à escolarização.

Em entrevista realizada com uma das professoras responsáveis pelo setor de avaliação da Secretaria de Educação Especial e Inclusão Educacional do Estado do Paraná, na cidade de Curitiba, na área de deficiência intelectual, foram obtidas as seguintes informações³: no setor de educação especial, não se têm psicólogos, mas sim pessoas formadas em psicologia que desempenham o cargo de professores. No departamento, há duas psicólogas e no centro de avaliação dessa cidade, há seis psicólogas, mas todas elas desempenhando o cargo de técnico pedagógico. A professora ressaltou que o critério para trabalhar no Departamento de Educação Especial é ser especialista em educação especial.

Com relação às diretrizes gerais sobre os documentos que pautam a avaliação intelectual no estado do Paraná, a professora mencionou que, atualmente, está havendo um sistema de reorganização, pois, por volta de 1986 a 1996, a avaliação era rigorosa. A avaliação do psicólogo tinha uma função muito grande, visto que era ele quem decidia o trabalho a ser desenvolvido com a criança avaliada. Nessa época, existia a dupla avaliadora, isto é, a psicóloga e a pedagoga tinham a função de avaliar a criança para encaminhá-la à classe especial.

Depois de um período, com a questão da inclusão educacional, a avaliação passou a ser mais aberta no que se refere à avaliação no contexto escolar, pois antes o aluno era retirado da escola e encaminhado para uma clínica de psicologia ou Secretaria de Educação para realizar a avaliação. Depois de 1996, o profissional passou a sair da Secretaria ou da clínica para ir até a escola. O processo de avaliação passou a envolver

³A entrevista foi realizada como parte de uma pesquisa desenvolvida pela Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, na Universidade Estadual de Maringá. Esta pesquisa faz parte do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Ação Novas Fronteiras desenvolvido pela Universidade Federal de Rondônia em conjunto com a Universidade de São Paulo e Universidade Estadual de Maringá. A entrevistada é uma psicóloga que foi contratada no cargo de professora no Estado do Paraná, uma vez que não existe o cargo de psicóloga nas escolas estaduais.

mais pessoas, e foi desenvolvido um trabalho com a escola para esgotar todos os recursos possíveis a serem trabalhados com os alunos. Para o ingresso na Sala de Recursos não precisava da avaliação do psicólogo, só a avaliação pedagógica, constando que o aluno tinha muita dificuldade de aprendizagem, era suficiente para encaminhá-lo para a sala de recursos, sem o diagnóstico de deficiência. A avaliação psicológica se realizava apenas quando era necessário, assim o trabalho fluía e não tinha fila de espera.

Em 2007, foi preciso retroceder, pois o MEC passou a exigir, devido a recursos financeiros, que fossem indicados os alunos com deficiência intelectual e, para isso, era preciso a avaliação psicológica para determinar o QI. Era preciso saber esse dado, para colocar na ficha de matrícula do aluno com Deficiência Intelectual, para poder migrar esses dados para o MEC, para que a escola pudesse receber recursos desses alunos que estavam recebendo atendimento educacional especializado em período de contraturno.

A partir dessa época, para a criança ser encaminhada para a Sala de Recursos, exige-se que seja diagnosticada como tendo deficiência intelectual. A avaliação dos distúrbios, para a qual, até então, era exigido o laudo descartando a deficiência intelectual, está se abrindo mais, deixando a avaliação só por conta do professor especializado para aqueles alunos que tenham algum indicativo. A professora ressaltou que, a partir do momento que se exige uma avaliação inicial do psicólogo, a fila de alunos aumenta, os quais ficam perdendo tempo, e o professor fica ocioso. A avaliação para deficiência intelectual e de todas as dificuldades vai começar na escola com professor especializado e pedagogo, porque a meta da Secretaria Estadual de Educação do Paraná é que todas as escolas tenham sala de recursos multifuncional até o fim da presente gestão. Esta se caracteriza como um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, que serão descritos a seguir:

Deficiência intelectual: segundo a Associação Americana de Retardo Mental, alunos com deficiência intelectual são aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (Instrução nº16/2011).

Deficiência física neuromotora: Segundo a Instrução nº16/2011, os alunos com esse tipo de deficiência são aqueles que apresentam comprometimento motor

acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam alterações funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala, requerendo a organização do contexto escolar no reconhecimento das diferentes formas de linguagem que utiliza para se comunicar ou para comunicação.

Transtornos globais do desenvolvimento: os alunos com esse tipo de transtorno apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se, nessa definição, alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação (Instrução nº16/2011).

Transtornos funcionais específicos: Referem-se à funcionalidade específica (intrínseca) do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo. Dizem respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio ou das habilidades matemáticas, na atenção e concentração (Instrução nº16/2011).

Conforme a Instrução nº16/2011, para a avaliação de ingresso na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) faz-se necessário:

Deficiência Intelectual: Avaliação Pedagógica realizada por professor da sala de recursos multifuncional e/ou pedagogo, acrescida de parecer psicológico.

Deficiência Física Neuromotora: Avaliação Pedagógica realizada por professor SRM e/ou pedagogo, acrescida de parecer de fisioterapeuta e fonoaudiólogo. Em caso de deficiência intelectual associada, complementar com parecer psicológico.

Transtornos Globais do Desenvolvimento: Avaliação Pedagógica realizada por professor SRM e/ou pedagogo, acrescida, necessariamente, por parecer de psiquiatra ou neurologista e complementada, quando necessário, por psicólogo.

Transtornos Funcionais Específicos: Avaliação Pedagógica realizada por professor SRM e/ou pedagogo.

Distúrbios de Aprendizagem (dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia): Avaliação Pedagógica realizada por professor SRM e/ou pedagogo, acrescida de parecer de especialista em psicopedagogia e/ou fonoaudiologia e complementada, quando necessário, por psicólogo.

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): Avaliação Pedagógica realizada por professor SRM e/ou pedagogo, acrescida de parecer neurológico e/ou psiquiátrico e complementada, quando necessário, por psicólogo.

Segundo a responsável pelo setor de avaliação na área da deficiência intelectual, há uma minuta de projeto, que se encontra com a superintendência de educação para aprovação, que tem a intenção de que a avaliação comece na escola pelo pedagogo e pelo professor da sala de recursos, não existindo mais dupla avaliadora. Se o professor e o pedagogo não conseguem avaliar, encaminha-se então o aluno para outras pessoas.

A avaliação é realizada na escola e, em Curitiba, existe o Centro Estadual de Avaliação e Orientação Pedagógica (CEAOP), mas esse centro é apenas uma referência, o local onde os profissionais estão. As escolas agendam, e os profissionais vão até elas para realizar as avaliações. Esporadicamente, são feitas algumas avaliações no centro. Esse modelo é seguido por outros núcleos de educação do Estado do Paraná.

Com relação às pessoas envolvidas no diagnóstico de deficiência intelectual, a professora relatou que são ouvidos todos os professores da escola, pedagogo, pais e responsáveis, vistos os laudos médicos, pareceres de psicólogo e de outros profissionais, quando necessário. Muitas vezes, o aluno vem com atendimento complementar de psiquiatra e, nesse caso, também é feito encaminhamento para outros profissionais, fechando-se assim o diagnóstico.

Quanto aos procedimentos e instrumentos utilizados no processo de avaliação, a escola, a partir do momento que tem a queixa da criança, preenche uma ficha de referência, na qual os professores de língua portuguesa e matemática, que são as grandes áreas de estudo, colocam as dificuldades da criança. Essa ficha para o professor preencher é tanto objetiva como subjetiva. A pedagoga da escola realiza a entrevista com os pais e também encaminha esses documentos, via núcleo, para o CEAOP ou para os núcleos de educação. Daí, os núcleos gerenciam essas avaliações. Em Curitiba, são os psicólogos da Secretaria quem realiza essas avaliações e no interior, como não se têm psicólogos, são feitas parcerias com profissionais das cidades.

Com relação ao que é exigido no processo de avaliação, bem como as informações que devem constar, a professora mencionou que as informações precisam ser pedagógicas e psicológicas. O pedagógico consiste na investigação da linguagem, da escrita, tanto linguagem oral quanto escrita, e dos conceitos matemáticos. São avaliações por meio de provas escritas, de jogos, análise do material escolar do aluno, observação em

sala de aula, enfim, uma gama de instrumentos. A avaliação psicológica é mesmo o teste de QI. Usa-se o WISC III, porém ainda tem profissional que usa o Raven, porque não tem o WISC III, mas o que o CEAOP mais orienta é o uso do WISC III.

Para o encaminhamento de uma criança para sala de recursos ou classe especial, a professora destacou que no encaminhamento para a classe especial, que atende apenas deficiente intelectual, o teste formal é necessário. Já, para a sala de recursos, se o aluno tiver uma dificuldade muito acentuada, o uso do teste é solicitado, a fim de verificar se o aluno tem mesmo deficiência, porque a escola necessita formalizar esse atendimento. Existe um sistema chamado SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar), no qual cada aluno recebe um número de matrícula, que é o CGM, e nesse contém o item **deficiências**, o qual, para ser preenchido, precisa da avaliação. Para diagnosticar deficiência intelectual, precisa-se usar o teste, é uma exigência, e o psicólogo é o profissional que tem a competência de fazer esse diagnóstico.

No caso de uma criança na qual se constata a deficiência intelectual, o encaminhamento vai depender da dificuldade do aluno. Quando ele tem muita dificuldade, é encaminhado para escola especial. Os municípios que têm uma linha mais inclusiva estão fechando as Classes Especiais, outros ainda estão resistindo, mantendo essa modalidade de ensino. Até o ano passado, a política era fechar as classes especiais, na medida em que os alunos fossem saindo, fossem classificados quanto ao nível de inteligência, então não se encaminhava mais aluno para classe especial. Porém, no ano de 2011, houve uma pequena alteração, pois se o aluno tiver uma necessidade muito grande, pode-se encaminhá-lo para esse nível de atendimento. Essa é uma medida política e não pedagógica. As salas de recursos funcionam, assim, como apoio, onde o aluno pode frequentar a escola na Sala de Recursos duas a três vezes por semana, dependendo da sua necessidade.

Com relação ao encaminhamento para a Escola Especial, esta continua se pautando na classificação do QI, mas a Secretaria de Educação do Estado não tem trabalho pedagógico com ela, pois a Associação é a sua mantenedora. A maioria das Escolas Especiais para o atendimento a alunos com deficiência intelectual são APAEs – Associações de Pais e Amigos de Excepcionais, as quais têm o convênio com o SUS (Sistema Único de Saúde) para pagar os técnicos, e o Estado repassa apenas o dinheiro para pagar os professores e para pagar os profissionais conveniados. O trabalho desenvolvido é ainda bem clínico, apesar de ter havido mudanças.

Quanto ao processo de inclusão no Estado do Paraná, a política atual é a de manutenção das escolas especiais. Existem duas frentes de trabalho: a rede e as escolas especiais são as frentes do Departamento de Educação Especial. A rede estadual tem as salas de recurso multifuncional para dar apoio às áreas de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, aos transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e ainda tem a sala de recursos multifuncional para cego. A rede conta também com o professor de apoio em sala para aqueles alunos com comprometimento muito grande na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, autismo e psicose; professor de apoio alternativo para o deficiente físico neuromotor, que não tem fala e não tem escrita, e conta com o intérprete de libras para surdo. Desse modo, existe um apoio muito grande dentro da rede para esses alunos e, em contrapartida, ainda têm as escolas especiais para os alunos com grande comprometimento que são, na grande maioria, as APAEs. Estas estão passando por uma reestruturação, pois apesar de terem regimento escolar e proposta pedagógica, elas não formalizavam esse atendimento. Os alunos ficavam anos nessas escolas e saíam sem uma certificação. Agora, essas mesmas escolas estão sofrendo uma reestruturação, passando a ser denominadas de Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Tais escolas vão funcionar num único ciclo de 4 anos para escolarizar os alunos menores de 16 anos, e os alunos acima dessa idade vão frequentar a EJA - Educação de Jovens e Adultos - fase I, para poder ter uma certificação, mas esse atendimento será restrito aos alunos que realmente apresentam muita dificuldade.

E, por fim, com relação à inclusão das crianças no ensino regular, existe uma política de inclusão, pois quando a criança tem condições, e os pais desejam, é feito todo um trabalho de apoio para incluir essa criança. Em todo o Estado do Paraná, existem mais de 1500 salas de recursos, e a classe especial só vai ser aberta quando o município desejar e tiver alunos para serem atendidos nesta sala, mas a Secretaria não incentiva a abertura de salas de classe especial, porque, para se iniciar essa modalidade de atendimento, é preciso ter uma justificativa bem fundamentada, na qual se apresenta a importância dessa abertura, pois essa sala é para aquele aluno que, além do atendimento pedagógico diferenciado, vai precisar de um atendimento clínico complementar com psicólogo, psicopedagogo para dar sustentação. No ensino do 1º ao 5º ano, a manutenção da classe especial e das salas de recursos é de responsabilidade dos municípios, mas a Secretaria de Educação do Estado do

Paraná é quem faz as orientações. Quanto às escolas especiais no estado do Paraná, a política é de manutenção das mesmas.

3.2 – RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO – PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O Estado do Paraná está dividido em 32 núcleos regionais de educação, desse modo, selecionamos os núcleos de acordo com a subdivisão geográfica do Estado. Foram feitos contatos com 16 núcleos. Dessa forma, solicitamos àqueles núcleos com os quais foi possível estabelecer contato por via e-mail ou telefone que nos enviassem relatórios de avaliações psicológicas para encaminhamento de alunos para a sala de recursos, de 5ª a 8ª série, entre os anos de 2008 a 2010. Somente 10 núcleos responderam à solicitação e desses 10 núcleos, foram obtidos 36 relatórios.

Esses 36 relatórios serão analisados na pesquisa, por meio da técnica da análise documental, a qual consiste em uma técnica decisiva para a pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas. Segundo Valentim (2008), essa técnica pauta-se na análise de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com a problemática da pesquisa. Nesse sentido, o pesquisador deve analisar os dados coletados nos documentos e compará-los com a literatura existente, de modo a refletir sobre as informações e trazer avanços para a problemática da pesquisa.

3.3 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS DADOS

Para analisarmos os dados dos relatórios, criamos categorias de análise de acordo com os itens utilizados nos relatórios, porém estes não apresentaram padronização.

- 1) Informações sobre motivos ou queixas de encaminhamento para a realização da avaliação psicológica – revelam a descrição da queixa, apresentada no primeiro item do relatório;
- 2) Informações sobre a realização de avaliação pedagógica como complemento da avaliação psicopedagógica no contexto escolar – buscam descrever procedimentos que foram utilizados referentes à avaliação do desempenho na leitura, escrita e matemática;

- 3) Procedimentos utilizados durante o processo de avaliação – procuram relatar os recursos utilizados pelos psicólogos no processo de avaliação, as atividades e instrumentos aplicados no processo de avaliação;
- 4) Testes psicológicos utilizados – descrevem os testes formais que são mencionados nos relatórios;
- 5) Parecer psicológico emitido pelos psicólogos nos relatórios – relata o diagnóstico que os psicólogos fizeram em relação ao desempenho dos alunos;
- 6) Encaminhamento dos alunos após a realização da avaliação psicológica – apresenta que tipo de acompanhamento/atendimento deve ser realizado após o processo de avaliação com o aluno ou mesmo que modalidade de ensino o aluno deve frequentar.
- 7) Sugestões para o trabalho com os alunos avaliados – apresentam as sugestões relatadas pelos psicólogos que podem contribuir para superar as dificuldades detectadas no aluno no processo de avaliação.

Antes de começarmos a apresentar os dados contemplados nessas categorias, consideramos importante trazer informações sobre a série e idade dos alunos avaliados, conforme podem ser observadas nas Tabelas 1 e 2 a seguir.

TABELA 1 – Informações sobre a série dos alunos avaliados

Série	Nº de alunos	Percentual (%)
2 ^a	01	2,7
3 ^a	00	00
4 ^a	03	8,3
5 ^a	09	25
6 ^a	07	19,4
7 ^a	02	5,5
8 ^a	00	00
2º ano Ensino Médio	02	5,5
Não mencionou série	12	33,3

Fonte: Relatórios de Avaliação Psicológica

Embora tenham sido solicitados encaminhamentos de alunos de 5^a a 8^a série, foram enviados relatórios de alunos que se encontravam na 2^a e 3^a série. Pela amostra, pode-se perceber que a grande concentração de alunos avaliados corresponde àqueles que

frequentavam entre a 5ª e 6ª série, 25% e 19,4%, respectivamente. Podemos observar que 12 relatórios (33,33%) não mencionaram a série em que o aluno estudava. Isso dá a impressão de que pelo fato do aluno apresentar deficiência intelectual ou a possibilidade de ter essa deficiência a série escolar foi desconsiderada pelo psicólogo.

TABELA 2 – Correlação entre idade e série dos alunos avaliados

Idade	Série	Nº de alunos	Frequência	Percentual (%)
8	2ª	1	1	2,7
10	5ª	1	1	2,7
11	4ª	1	3	8,3
	5ª	2		
12	4ª	1	5	13,8
	5ª	3		
	6ª	1		
13	5ª	3	6	16,6
	6ª	2		
	7ª	1		
14	6ª	3	3	8,3
15	6ª	1	3	8,3
	7ª	1		
	2º E. M.	1		
Não mencionou série		7	7	19,4
Não mencionou idade e nem série		7	7	19,4
Total de relatórios			36	100

Fonte: Relatórios de Avaliação Psicológica

Pode-se observar, de acordo com essa tabela, que 05 (22,72%) dos 22 alunos, cujos relatórios apresentaram dados de idade e série, possuíam uma defasagem série-idade em torno de no mínimo dois anos.

TABELA 3 – Informações sobre os motivos ou queixas de encaminhamento para a realização da avaliação psicológica

Queixas ou Motivos	Frequência
Dificuldades de aprendizagem	12
Avaliação psicológica como complemento da avaliação pedagógica	05
Avaliação para verificação da necessidade ou não de ingressar em Sala de Recursos	02
Solicitação da escola	02
Avaliar a presença de deficiência intelectual, indicativos de transtornos funcionais específicos, nível de desenvolvimento perceptomotor e aspectos emocionais que possam interferir na aprendizagem	01
Solicitação da mãe da criança para avaliação quanto à capacidade intelectual	01
Avaliação Psicopedagógica	01
Não informou a queixa ou motivo	12
Total de relatórios	36

Fonte: Relatórios de Avaliação Psicológica

Na tabela, pode-se observar que a maioria dos encaminhamentos para a avaliação psicológica são decorrentes da queixa de dificuldades de aprendizagem. Dos 36 relatórios, 12 (33,3%) apresentaram a queixa de dificuldades de aprendizagem. Um dado importante mostra que a mesma quantidade de relatórios – 12 relatórios (33,33%) – não explicitou qual o motivo da avaliação, demonstrando, assim, a falta de informações na elaboração dos mesmos. No que se refere às queixas escolares, Machado (2000) destaca que as ideias de “falta”, como também “carência”, “doença” e “anormalidade”, dominam a formulação das queixas com relação às inúmeras crianças que são encaminhadas pelas escolas para avaliação psicológica. Nesse contexto, é possível perceber que as ideias acabam ganhando vida própria, pois, muitas vezes, o psicólogo se depara com queixas de que as crianças apresentam “distúrbios de aprendizagem”, “desnutrição”, “família desestruturada”, como se essas ideias não tivessem sido produzidas historicamente. Sabe-se que existem pessoas com dificuldades no processo de escolarização, que existem lesões que realmente interferem no processo de ensino-aprendizagem, como também existem problemas familiares, emocionais, porém não é possível estabelecer uma relação de causa e efeito entre essas questões e a capacidade de aprender.

Os relatórios que apresentam a queixa em relação aos alunos não discorrem sobre como essas queixas foram se constituindo, fazem mais uma descrição breve da queixa. Na perspectiva teórica que estamos trabalhando, utilizando os pressupostos

Vigotiskianos, consideramos fundamental compreender o histórico da constituição das dificuldades do processo de escolarização e as medidas tomadas pela escola para a superação de tais dificuldades. Quando se trabalha com o método instrumental, Vygotski (2000) ressalta que o fundamental na análise de qualquer fenômeno é sua explicação científica e não sua mera descrição.

TABELA 4 – Informações sobre a realização de avaliação pedagógica como complemento da avaliação psicopedagógica no contexto escolar

Áreas avaliadas	Frequência
Área de matemática sistema de numeração conceitos matemáticos quatro operações resolução de situações-problema geometria medidas padronizadas	14
Área de português linguagem oral receptiva e expressiva linguagem escrita leitura e interpretação	15
Não mencionou a realização da avaliação pedagógica	7
Total de relatórios	36

Fonte: Relatórios de Avaliação Psicológica

Em 29 relatórios (80,55%), podemos observar que, além da avaliação psicológica, encontramos também a realização da avaliação pedagógica, a qual é efetivada pelo profissional pedagogo. Segundo esses relatórios, as avaliações psicológicas e pedagógicas fazem parte da avaliação psicopedagógica no contexto escolar. Consideramos importante essa preocupação dos avaliadores em observar o desempenho na área de Português e Matemática. Se partirmos da ideia de que a aprendizagem promove o desenvolvimento psicológico, o fato dos alunos apresentarem dificuldade na apropriação dos conteúdos curriculares pode interferir no desempenho cognitivo. Quanto mais o aluno se apropria dos conhecimentos científicos mais a sua capacidade intelectual é transformada.

TABELA 5 - Procedimentos utilizados durante o processo de avaliação

Procedimentos	Frequência
Utilização de teste formal psicométrico (QI)	34
Observações clínicas durante o processo de avaliação	21
Análise de atividades acadêmicas escolares	10
Anamnese	10
Técnicas Projetivas Psicopedagógicas	06
Análise de histórico escolar	05
Entrevistas psicológicas	05
Avaliação dos aspectos emocionais	03
Avaliação dos estilos de aprendizagem	03
Provas Piagetianas	03
Discriminação auditiva	03
Informação Social	01
Análise de outros profissionais	02
Jogo	02
Técnicas Projetivas Psicológicas	01
Redação	01

Fonte: Relatórios de Avaliação Psicológica

Quanto aos procedimentos utilizados na realização da avaliação psicológica, constatou-se que o teste psicológico formal ainda é o instrumento mais utilizado para avaliar a inteligência humana, pois 34 relatórios (93,44%) mencionaram o uso do teste formal. Nesse sentido, Machado (2000) afirma que, na sociedade capitalista, tornou-se natural aquilo que é historicamente determinado. Dessa maneira, passou a ser natural encaminhar uma criança para um psicodiagnóstico, para que, assim, pudesse ser descoberto algum atributo individual como justificativa para o fracasso escolar, ou seja, para justificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Logo, a história desse olhar que procura culpabilizar o sujeito se oficializou com o desenvolvimento das ciências humanas no século XIX, cujos argumentos isentavam a desigualdade social, inerente a esse sistema, da responsabilidade pelas diferenças sociais. Sendo assim, tornou-se natural e legalmente instituída a crença na possibilidade de se medir a inteligência e a capacidade individual das pessoas como se elas fossem constituídas fora das relações sociais.

Em 21 relatórios (58,33%), dos psicólogos realizam observações durante o processo de avaliação e 10 (27,77%) fazem análise da atividade escolar e realizam anamnese com os pais. Questionamo-nos: até que ponto esses psicólogos ainda não mantêm um viés clínico da Psicologia, utilizando observação clínica e anamnese? Somente

cinco (13,88%) analisam o histórico escolar, detendo-se mais nas dificuldades atuais dos alunos.

De uma forma geral, podemos ver que diversos psicólogos buscam fazer a avaliação no contexto e, mesmo aplicando testes, não se detêm apenas em testes de inteligência, fugindo, de certa forma, da “tirania” do teste do QI, conforme descreve Mindrisz (1994). Verifica-se uma tentativa de superação da avaliação tradicional, no entanto não foi possível analisar até que ponto os psicólogos avaliam baseados em testes porque consideram o instrumento importante ou porque recebem orientação da Secretaria Estadual de Educação para utilizar esses instrumentos.

TABELA 6 - Testes psicológicos utilizados

Testes	Frequência
Teste não-verbal (sem especificação)	25
Teste projetivo (sem especificação)	05
Teste WISC	02
Teste TDE	02
Teste Raven (Escala Especial)	02
Teste de memória auditiva	01
Teste HTP	01
Teste Raven (Escala Geral)	01

Fonte: Relatórios de Avaliação Psicológica

Com relação aos testes psicológicos utilizados, 25 relatórios (69,44%) não especificaram o teste utilizado, isso pode ter ocorrido pelo fato de que a Secretaria de Educação do Paraná sugere que os psicólogos não informem o teste psicológico utilizado no processo de avaliação. Como os testes sugeridos por essa Secretaria são o WISC III e, na ausência desse, o Raven, podemos analisar que, provavelmente, são esses os testes utilizados, corroborando pesquisas já desenvolvidas por Facci, Roma e Silva (2007), no artigo “**A avaliação psicológica na escola e a teoria histórico-cultural – difusão nos periódicos de Psicologia**”, que apresenta os resultados de uma pesquisa na qual foram analisados textos de 7 periódicos nacionais de psicologia. As autoras destacam que, na análise dos periódicos, pode-se perceber que a abordagem psicométrica ainda é predominante nas avaliações das dificuldades de aprendizagem, e que os testes mais mencionados foram: Raven, WISC, Pfister, Bender, Colúmbia e TDE. Dois artigos podem comprovar que o WISC III é um dos testes psicológicos mais utilizados. Para exemplificar

tal fato, podemos citar o artigo “**Teste de Inteligência WISC-III adaptando para a população brasileira**”, das autoras Figueiredo, Pinheiro e Nascimento (2009), e “**A utilidade do WISC na detecção de problemas de atenção em escolares**”, elaborado por Tonelotto (2001).

TABELA 7 - Parecer psicológico emitido pelos psicólogos nos relatórios

Parecer	Frequência
Desempenho abaixo da média ao esperado para sua idade cronológica e experiência	24
Desempenho dentro da média esperada para sua faixa etária, nível sociocultural e experiência	10
Transtornos Funcionais Específicos - Distúrbios de Aprendizagem	05
Transtorno Funcional Específico – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	04
Desempenho acima da média esperada para sua faixa etária, nível sociocultural e experiência.	02
Indícios de alteração do processamento auditivo central e de dislexia.	02
Transtorno Funcional Específico – Disortografia	01
Indício de déficit de atenção	01
Distúrbio de leitura e escrita	01

Fonte: Relatórios de Avaliação Psicológica

A maioria dos pareceres emitidos pelos psicólogos revelam uma classificação dos alunos quanto ao desempenho cognitivo. 24 relatórios (66,66%) expressaram que os alunos apresentavam desempenho abaixo da média ao esperado para sua idade cronológica e experiência. Assim sendo, Mindrisz (1994) afirma que o quociente de inteligência, resultado obtido nos testes de inteligência, passou a ser critério fundamental não só para a caracterização e classificação da deficiência mental, como também na predição do sucesso e do fracasso escolar. Apesar de alguns estudiosos da área da deficiência mental terem realizado esforço para relativizar o valor do QI, como um critério determinante da deficiência mental, a qual se configurou numa herança adquirida no próprio percurso histórico dos testes de inteligência, estes continuaram mantendo sua posição hegemônica com relação ao estabelecimento da definição de deficiência mental, e é isso que podemos comprovar com tais relatórios, pois, conforme o resultado obtido nos testes psicológicos, os alunos são encaminhados para a Sala de Recursos.

Um ponto interessante a analisar é que nem sempre o aluno que apresenta dificuldades no processo de escolarização tem um QI rebaixado, pois vimos que 12 alunos (33,33%) apresentaram um QI dentro ou acima da média. Questionamos, portanto, até que ponto a prática pedagógica tem dado conta de levar os alunos a se apropriarem do conhecimento? Como ocorre o processo de escolarização desses alunos? Essa deve ser uma pergunta “chave” no processo de avaliação, conforme apresentamos na Seção anterior.

Causa preocupação o fato de alunos estarem sendo diagnosticados com distúrbios de aprendizagem. 14 relatórios (38,8%) apresentam diagnóstico de algum distúrbio de aprendizagem. Com a expansão de explicações para o não aprendizado, centrando-se nesse aspecto e conduzindo à medicalização, muitos psicólogos e professores estão deixando de analisar como ocorre o processo ensino-aprendizagem e retornando a fatores biológicos para explicar o não aprender, conforme Tuleski e Eidt (2007). Dessa forma, pode-se escamotear os reais determinantes do fracasso escolar, atrelado às relações de classe e à desigualdade de acesso de informação dos alunos, principalmente daqueles oriundos da classe trabalhadora.

TABELA 8 – Encaminhamento dos alunos após a avaliação psicológica

Dados do relatório	Frequência
Sala de recursos	32
Acompanhamento psicoterápico	20
Avaliação neurológica	16
Atendimento psicopedagógico	08
Avaliação clínica	03
Orientação Familiar	03
Avaliação auditiva	02
Sala de apoio	02
Avaliação fonoaudiológica	02
Acompanhamento ginecológico	01
Encaminhamentos para a área da saúde	01
Acompanhamento pedagógico	01
Avaliação oftalmológica	01
Encaminhamento para curso profissionalizante	01

Fonte: Relatórios de Avaliação Psicológica

Quanto ao encaminhamento dos alunos após a realização da avaliação psicológica, pode-se constatar que 32 dos 36 relatórios sugeriram o encaminhamento dos alunos para a sala de recursos. Isso, de certa forma, é coerente com o recorte que fizemos

na pesquisa, pois solicitamos aos Núcleos de Educação que nos enviassem relatórios de alunos que tivessem sido encaminhados para Sala de Recursos. No entanto, um dado relevante refere-se ao fato de que 20 dos 36 alunos avaliados (55,5%) foram encaminhados para atendimento psicoterápico, e 16 alunos (44,4%) foram encaminhados para avaliação neurológica, o que demonstra o fato de que o viés psicologizante ainda está presente nas explicações acerca do fracasso escolar, influenciado, principalmente, por uma visão ideológica pautada no liberalismo que coloca no indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, desconsiderando a divisão de classes sociais. Divisão essa que é fruto do capitalismo, o qual, por intermédio das relações sociais estabelecidas, diferencia os indivíduos, não dando a todos as mesmas condições para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, até mesmo a de se apropriar do conhecimento, procurando, dessa forma, encontrar as causas das dificuldades de aprendizagem no organismo do indivíduo. Podemos citar, como exemplos, os encaminhamentos de alguns relatórios para ilustrar esse fato.

(...) Além da Sala de Apoio o aluno deve ser submetido a uma avaliação clínica geral, visando pesquisa de possíveis problemas orgânicos que possam estar interferindo no processo ensino-aprendizagem. Avaliação neurológica, uma vez que foram observados indícios de problemas na avaliação do desenvolvimento perceptomotor (rotação, distorção da forma e perseveração em seis das oito figuras apresentadas para reprodução). Sugere-se também acompanhamento psicoterápico (Relatório 6).

(...) Sugere-se que a aluna frequente Sala de Recursos, onde serão trabalhadas as lacunas existentes nas áreas de desenvolvimento e acadêmicas. Recomenda-se avaliação clínica geral, psicoterapia, avaliação e acompanhamento ginecológico, avaliação neurológica, uma vez que foram detectados indícios de transtornos funcionais específicos (Relatório 8).

(...) A aluna deverá freqüentar sala de recursos para atendimento especializado e sugere-se avaliação neuropsiquiátrica para investigação de uma possível dislexia (Relatório 11).

(...) Sugere-se o encaminhamento do pré-adolescente em questão para a psicoterapia, além da inserção na Sala de Recursos, para que ele aprenda a lidar com os conflitos existentes neste período, além dos benefícios que a Psicoterapia pode trazer à família (Relatório 14).

(...) Na área acadêmica o aluno situou-se abaixo da média para seu nível e tempo de escolarização, apresentando resultados inferiores para sua série na leitura, escrita e aritmética. Na área intelectual (capacidade intelectual), classificou-se abaixo da média para sua idade e experiência de vida. Há indícios de déficit de atenção. Concluindo, é recomendável que J. W. freqüente sala de recursos e tenha atendimento especializado para superar dificuldades relatadas. Deverá ser encaminhado para avaliação neurológica e ter acompanhamento pedagógico e psicológico pelo tempo que for necessário (Relatório 19).

(...) Com relação ao nível intelectual, o desempenho da educanda frente a testagem formal foi no limite da média esperada para sua faixa etária. No entanto, seu escore nas escalas verbais ficou abaixo do nível de execução, que são reflexos das defasagens apresentadas no decorrer de sua escolarização e que também podem ter influências pelo distúrbio de aprendizagem – TDAH. Além disso, durante o processo de avaliação psicoeducacional foi possível identificar também a hipótese de conflitos emocionais, que aliado a outros fatores, colaboram para que seu aproveitamento escolar fique comprometido. Para que possa ser atendida em suas especificidades, indica-se que a aluna freqüente Sala de Recursos

três vezes por semana e recomenda-se avaliação Psicológica Clínica (Relatório 28).

A partir desses relatórios, pode-se verificar o quanto ainda é predominante a visão médico-escolar, já que quando a criança apresenta qualquer problema de aprendizagem, sugere-se que ela seja encaminhada ao médico, para investigar o fato de estar apresentando problemas orgânicos, os quais podem estar interferindo no seu processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, Meira (2000), buscando contribuir para a constituição de uma nova forma de pensar os processos de avaliação, propõe que o psicólogo deixe de tratar a queixa escolar como um fato em si mesmo e passe a buscar a compreensão da história escolar da criança como um processo. Logo, além de todas as mudanças que se fazem necessárias em relação ao trabalho que é desenvolvido nas escolas, de forma geral, é importante que o psicólogo se preocupe em criar condições para transformar as concepções das próprias crianças a respeito de suas potencialidades, porque esse é também um caminho importante para o processo de transformação educacional.

Souza (2007) menciona que a escola deve ser incluída na investigação e na intervenção da queixa, ampliando a compreensão da construção desta. Em face disso, uma proposta bem fundamentada, para uma avaliação adequada, envolve analisar não somente o que a criança não tem, não sabe, mas entendendo o que ela sabe fazer, o que gosta de fazer e o que pode aprender a partir de então. Direcionada a atuação para esses pressupostos, o profissional não terá espaço para utilizar exclusivamente os testes psicológicos e elaborar laudos. Assim, a utilização dos testes não seria a forma mais recomendada a ser desenvolvida pelos autores e profissionais com uma visão mais ampla do processo de avaliação. Sendo assim, as críticas na área da Psicologia Escolar necessitam buscar a superação de uma atuação pautada na visão psicométrica com a elaboração de laudos psicológicos; das explicações do fracasso escolar baseadas na teoria da carência cultural e no modelo clínico de atuação no atendimento à queixa escolar.

Tanamachi e Meira (2003), por sua vez, asseveram que, partindo de uma concepção vigotskiana, o psicólogo pode contribuir para desvelar a ideologia implícita nas concepções que cristalizam a defesa de que os problemas educacionais estão no interior dos próprios alunos, combatendo as explicações que “psicologizam” esses problemas educacionais. Pode-se observar que, em uma década na qual é preciso se posicionar contra a medicalização do escolar, fica evidente o quanto ainda é forte uma visão organicista para

explicar os problemas de escolarização. Portanto, fica claro o quanto estamos sendo guiados pelo ideário liberal, que atribui aos indivíduos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar.

TABELA 9 - Sugestões para o trabalho com alunos avaliados

Dados do relatório	Nº de relatórios	Frequência
O relatório não apresenta sugestões	22	22
Orientações para a família	03	03
Orientações para a escola	11	11
Total de relatórios		36

Fonte: Relatórios de Avaliação Psicológica

De acordo com a tabela acima, verifica-se que 22 relatórios (61%) não apresentam sugestões para o trabalho com os alunos avaliados pelo psicólogo. Assim, o relatório tem a finalidade apenas de rotular esse aluno com alguma patologia, pois se ele não consegue aprender, é porque tem algum problema, seja de ordem orgânica ou social. Ao tratar sobre os laudos psicológicos, Patto (1997) afirma que os laudos, geralmente, não têm bom senso, são elaborados no mais absoluto senso comum e acabam produzindo estigmas, justificando a exclusão escolar de quase todos os examinandos, os quais são reduzidos realmente a coisas portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica. A linguagem utilizada é estereotipada. A mesmice das frases, conclusões e recomendações trazem-nos à mente um carimbo, pois os laudos falam de uma criança abstrata. O professor e o psicólogo também partem do princípio de que o examinando é portador de alguma anormalidade. Nesse sentido, a psicologia passa a olhar as crianças encaminhadas como doentes, buscando nelas seus defeitos. Assim, os testes de inteligência visam verificar a inteligência que falta às pessoas.

3.4 – TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir dos relatórios analisados, pode-se observar que, no Estado do Paraná, a psicometria é ainda bastante forte, já que a Secretaria de Educação do Estado exige a utilização do teste psicológico formal para mensurar o QI (Quociente de Inteligência), porém também foi possível notar que alguns psicólogos mencionaram que, além do teste formal, utilizavam observações durante o processo de avaliação, como ainda análise de

atividades acadêmicas escolares e anamnese, o que demonstra que as avaliações não estão se restringindo apenas aos testes psicométricos.

Outro aspecto que necessita ser destacado com relação à pesquisa é o de que os psicólogos não estão preocupados em avaliar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, não avaliam o processo, ficando presos somente àquilo que os testes mencionam. Desse modo, Facci et al. (2007) asseveram que uma avaliação psicológica, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, necessita analisar todos os aspectos que podem estar interferindo na apropriação do conhecimento pelo aluno, considerando as condições histórico-sociais, fatores intraescolares, como também a dinâmica de funcionamento psicológico do aluno, compreendendo a avaliação como o início de uma intervenção que deve contribuir para o processo de humanização e não servindo apenas para rotular e discriminar o aluno avaliado.

De acordo com as autoras acima citadas, a partir do método instrumental elaborado por Vigotski, a avaliação daqueles conhecimentos que se encontram no nível de desenvolvimento próximo é fundamental, ultrapassando as avaliações estáticas por meio dos testes psicológicos de inteligência, que têm tido a preocupação de avaliar apenas o que se encontra no nível de desenvolvimento real do sujeito, desconsiderando, inclusive, o crescimento que este tem no processo avaliativo.

Facci et al. (2007) destacam que, conforme estudos realizados acerca da Psicologia Histórico-Cultural, utilizando o método instrumental, não interessa estudar uma função psicológica isolada no processo de avaliação psicológica, mas sim o funcionamento em conjunto dessas funções, em atividades diversificadas. Não se trata de analisar o repertório de conhecimentos que foi adquirido pela criança, e sim os recursos que ela utiliza para responder uma questão. No caso da avaliação que utiliza somente testes psicológicos padronizados, não é possível compreender a influência das condições histórico-sociais no desenvolvimento da inteligência, questão defendida pela Psicologia Histórico-Cultural, a qual destaca o quanto a aprendizagem promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para Facci, Tuleski e Eidt (2006), uma avaliação psicoeducacional adequada necessita contemplar uma análise do desenvolvimento infantil de um modo prospectivo, indicando noções e conceitos que estão no nível de desenvolvimento próximo. É sobre essas noções e conceitos que se deve centrar o ensino, a fim de serem desenvolvidas as

funções psicológicas superiores, as quais necessitam ser investigadas numa perspectiva histórica, pois essas funções foram constituídas por diversos processos elementares e primários do comportamento.

Nessa perspectiva teórica, o bom ensino ocorre num processo em que há a colaboração entre o educador e a criança, no qual o primeiro precisa atuar com o segundo, como um parceiro mais experiente. Logo, a função primordial da escola é dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento que ainda não foram alcançados pela criança. O trabalho educativo necessita impulsionar novos conhecimentos e conquistas, centrando-se naquilo que está em vias de se desenvolver. Logo, o psicólogo necessita avaliar o aluno para conhecer aquilo que se encontra em seu nível de desenvolvimento próximo, e isto pode ser alcançado pela mediação.

Outro aspecto importante quanto à questão dos relatórios refere-se à forma como estes são elaborados. Segundo o Conselho Federal de Psicologia, como já mencionado, o relatório deve conter no mínimo 5 itens: identificação, descrição da demanda, procedimento, análise e conclusão, o que demonstra uma certa padronização. Mas, ao analisarmos os relatórios em questão, percebemos que esses seguem as orientações próprias da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e não as orientações do Conselho Federal de Psicologia, pois foi possível observar que a maioria dos relatórios analisados não continham todos esses itens, ficando presos somente ao resultado obtido no teste formal pelo aluno e ao encaminhamento que esse aluno deveria ter a partir desse resultado. Como a maioria dos relatórios fazem uso apenas do teste psicológico formal, o qual avalia apenas o que se encontra no nível de desenvolvimento real da criança, é quase impossível verificar até que ponto esse tipo de avaliação colabora para que o aluno consiga superar suas dificuldades. Ou seja, da forma como a avaliação ainda vem sendo realizada atualmente, pouco contribui para reverter o caminho do fracasso escolar percorrido por algumas crianças, pois se os testes medem funções inatas, irreversíveis, não haveria a necessidade de um trabalho educativo.

O que pudemos observar, de forma geral, por meio dos relatórios apresentados pelos psicólogos paranaenses, é que a visão psicométrica, iniciada por Binet no começo da história do processo de avaliação, no final do século XIX, perdura até hoje. Vemos a avaliação para enquadrar, para isolar o aluno do meio de outras crianças ditas “normais”. Verificamos forte influência ainda do eugenismo e do higienismo. As ideias da Liga Brasileira de Higiene Mental ainda atravessa a compreensão das dificuldades no processo

de escolarização. Conforme Wanderbroock Junior (2009), essa Liga, na época da sua criação, preocupava-se com o problema dos indivíduos degenerados e anormais. A solução era separar os indivíduos superiores dos inferiores, e essa separação era feita com relação às habilidades mentais; no caso da escola, por meio dos testes psicológicos. Assistimos isso, na atualidade, quando vemos que os relatórios pouco se preocupam em encontrar soluções para as dificuldades nas práticas pedagógicas desenvolvidas ou mesmo no contexto social que produz crianças com déficits cognitivos por falta de acesso a bens culturais e mediações adequadas que promovam o desenvolvimento.

Questionamos: houve avanços no processo de avaliação no Estado do Paraná? Queremos entender que sim, mas muito ainda precisamos fazer em prol do acesso a todos aos conhecimentos produzidos pelos homens e ao desenvolvimento máximo das potencialidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como ponto de partida a minha atuação enquanto psicóloga escolar, pois os professores e coordenadores das Secretarias de Educação Municipal e Estadual, diante da dificuldade de aprendizagem apresentada por seus alunos, procuram, muitas vezes, recorrer ao psicólogo escolar para que este realize uma avaliação psicológica e, a partir dela, emita um diagnóstico sobre o problema que esses alunos apresentam. Essa prática é bastante corriqueira na minha atuação profissional em uma cidade no interior do Estado do Paraná e não é uma ação particularizada dessa região, porque, historicamente, o psicólogo sempre foi chamado, na escola, para emitir parecer sobre os alunos que não estão aprendendo, conforme vimos na primeira Seção desta dissertação.

A partir do processo de avaliação, os profissionais encaminham, muitas vezes, os alunos para uma Classe Especial ou Salas de Recursos, como também esperam dessas um auxílio no sentido de melhorar o trabalho pedagógico. Conforme pudemos observar no decorrer deste trabalho, o processo de avaliação psicológica é algo complexo e necessita ser estudado e discutido no contexto educacional. Desse modo, a presente pesquisa pretendeu analisar como, historicamente, a avaliação psicológica foi se desenvolvendo no contexto escolar, calcada, principalmente, na psicometria; e, sobretudo, compreender como a avaliação psicológica está sendo realizada pelos psicólogos escolares no Estado do Paraná, procurando observar quais as implicações educacionais que essas avaliações proporcionam para o processo de ensino-aprendizagem da forma que vêm sendo realizadas. Para isso, foram analisados 36 relatórios de avaliações psicológicas para encaminhamento de alunos para a sala de recursos, de 5ª a 8ª série, entre os anos de 2008 a 2010, enviados por 10 núcleos de educação do Estado do Paraná.

Pela amostra, pôde-se perceber que a grande concentração de alunos avaliados foram aqueles que frequentavam entre a 5ª e 6ª série, 25% e 19,4% respectivamente. Pode-se notar também que a maioria desses apresentaram idade de 12 anos (10 alunos – 27,77%) e 13 anos (6 alunos – 16,66%), os quais, geralmente, são alunos egressos da primeira fase do Ensino Fundamental que ainda não conseguiram se apropriar adequadamente dos conteúdos curriculares e necessitam de auxílio pedagógico.

Constatou-se que a maioria dos encaminhamentos para a avaliação psicológica são decorrentes da queixa de dificuldades de aprendizagem. Dos 36 relatórios, 12 (33,3%) apresentaram a queixa de dificuldades de aprendizagem. Um dado importante mostrou que

a mesma quantidade de relatórios – 12 relatórios (33,33%) – não explicita qual foi o motivo da avaliação, demonstrando, assim, a falta de informações na elaboração dos mesmos. Aqueles relatórios que apresentaram a queixa, em relação aos alunos, não discorriam sobre como essas queixas foram se constituindo, fazendo mais uma descrição breve da queixa. Como estamos trabalhando com a perspectiva teórica que utiliza os pressupostos Vigostkianos, consideramos fundamental compreender o histórico da constituição das dificuldades do processo de escolarização e as medidas tomadas pela escola para a superação de tais dificuldades. Quando se trabalha com o método instrumental, Vygotski (2000) ressalta que o fundamental na análise de qualquer fenômeno é sua explicação científica e não sua mera descrição.

Com relação aos procedimentos utilizados na realização da avaliação psicológica, constatou-se que o teste psicológico formal ainda é o instrumento mais utilizado para avaliar a inteligência humana, pois 34 relatórios (93,44%) mencionaram o uso do teste formal. No contexto da sociedade capitalista em que vivemos, tornou-se natural aquilo que é historicamente determinado. Assim sendo, tornou-se natural e, de certo modo, legalizada a crença na possibilidade de se medir a inteligência e a capacidade individual das pessoas como se elas fossem constituídas fora das relações sociais.

Um aspecto importante observado nos relatórios e que causa preocupação é o fato de alunos estarem sendo diagnosticados com distúrbios de aprendizagem. 14 relatórios (38,8%) apresentaram um diagnóstico de algum distúrbio de aprendizagem. Com a expansão de explicações para o não aprendizado centrando-se na compreensão de que o aluno possui algum distúrbio, como a dislexia, por exemplo, tem sido uma prática comum o uso da medicalização para resolver os problemas das queixas escolares. Muitos psicólogos e professores estão deixando de analisar como ocorre o processo ensino-aprendizagem e recorrendo a fatores biológicos para explicar o não aprender, conforme mostram Tuleski e Eidt (2007).

Outro dado relevante refere-se ao fato de que 20 dos 36 alunos avaliados (55,5%) foram encaminhados para atendimento psicoterápico, e 16 alunos (44,4%) foram encaminhados para avaliação neurológica, o que demonstra que o viés psicologizante ainda está presente nas explicações acerca do fracasso escolar, influenciado, principalmente, por uma visão ideológica pautada no liberalismo, que coloca no indivíduo toda a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, desconsiderando a divisão de classes sociais. Desse modo, percebe-se que muitos psicólogos paranaenses não analisam nem mesmo os

fatores intraescolares diante da queixa de distúrbio de aprendizagem e menos ainda se atêm a analisar o contexto histórico-social no qual foi produzida a queixa. Na atualidade, temos presenciado diagnósticos apressados, feitos na superficialidade e que rotulam o aluno como possuidor de algum distúrbio, aumentando o lucro das indústrias farmacêuticas, sobretudo daquelas que fabricam a Ritalina. A visão médica entra na escola e perdem-se algumas das conquistas realizadas acerca da compreensão crítica do fracasso escolar.

Verificou-se ainda que 22 relatórios (61%) não apresentaram sugestões para o trabalho com os alunos avaliados pelo psicólogo, demonstrando, assim, que os relatórios tiveram apenas a finalidade de rotular esses alunos com alguma patologia, pois se eles não conseguem aprender é porque apresentam algum problema, seja de ordem orgânica ou social. Esse era um ponto de grande interesse de investigação no nosso trabalho, pois nos causa incômodo pensar que os psicólogos avaliam, classificam, mas que essa avaliação pouco contribui para que a escola tenha subsídios para implementar uma prática que conduza à superação da dificuldade no processo de escolarização, que está centralizada no aluno que é encaminhado para ser avaliado. Este dado também pode ser discutido tendo em vista a precária formação do psicólogo na área da educação, e muitas vezes os psicólogos não fazem sugestões pelo fato de não saberem o que sugerir, pois nem sempre estão instrumentalizados em relação aos aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem.

A partir dos relatórios analisados, pode-se observar que, no Estado do Paraná, a psicometria é ainda bastante forte, já que a Secretaria de Educação do Estado exige a utilização do teste psicológico formal para mensurar o QI (Quociente de Inteligência), porém também foi possível notar que alguns psicólogos mencionaram que, além do teste formal, utilizavam observações durante o processo de avaliação, como ainda análise de atividades acadêmicas escolares e anamnese, o que demonstra que as avaliações não estão se restringindo apenas aos testes psicométricos. Até mesmo a Secretaria de Educação do Estado orienta para que a avaliação seja realizada no contexto escolar, abrangendo uma avaliação psicopedagógica, realizada pelo profissional pedagogo e pelo psicólogo. Nesse sentido, o psicólogo poderia estar ocupando esse espaço para superar a avaliação tradicional, utilizando-se de uma avaliação pautada na mediação, analisando o desenvolvimento infantil de um modo mais prospectivo, observando noções e conceitos que estão no nível de desenvolvimento próximo.

Foi possível observar, de forma geral, pelos relatórios apresentados pelos psicólogos paranaenses e pela literatura sobre o tema, que a visão psicométrica perdura até hoje, conforme ficou explicitado no periódico “Avaliação Psicológica”. Vimos que a psicometria não se constitui na melhor maneira de avaliar uma criança, mas os psicólogos continuam fazendo uso dos testes psicométricos porque, a partir de sua aplicação, a criança é diagnosticada como alguém que possui um problema, sendo classificada, rotulada e culpabilizada por isso. Como vivemos numa sociedade em que tudo precisa ser rápido, é muito mais útil e mais fácil realizar um teste psicométrico do que analisar todo o contexto histórico-social em que a criança se encontra inserida. Consideramos que os resultados mostrados nos testes pouco contribuem para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com esses alunos avaliados, servindo apenas para enquadrar essas crianças, isolando-as de seu meio social. Quando uma criança é diagnosticada como alguém que possui “inteligência abaixo da média ao esperado para sua idade cronológica e experiência”, ela passa, muitas vezes, a ser vista como alguém que não tem capacidade para se desenvolver e precisa ser separada das crianças ditas “normais”, aquelas que se encontram, segundo o teste psicométrico, com uma inteligência esperada para sua idade cronológica. Logo, nessa visão, o teste tem apenas a função de selecionar, classificar.

Diante dos resultados apresentados, não podemos deixar de mencionar que, tanto na literatura como em algumas situações observadas nos relatórios, há um movimento em busca da superação de uma avaliação psicométrica e tradicional. No entanto, apesar desses avanços, muito ainda precisamos fazer em prol do acesso a todos aos conhecimentos produzidos pelos homens, de forma a promover o desenvolvimento máximo das potencialidades dos alunos, sejam eles com ou sem deficiência. Vigotski defendia que todos os educandos têm possibilidade de se desenvolverem, já que a limitação biológica, no caso dos alunos com deficiência, não se deve constituir em impedimento ao desenvolvimento social, já que os homens, ao transformarem a natureza, criaram instrumentos que permitiram ir além do que a natureza lhe oferecia.

Nessa perspectiva, cabe à escola e ao professor atuar nas potencialidades e possibilidades de desenvolvimento de seus alunos. Logo, boa escola e bom ensino são aqueles capazes de projetar o indivíduo para além daquilo que lhe é apresentado de imediato, levando-o a estudar não apenas os fatos e fenômenos, mas as relações que eles têm entre si. Uma avaliação que promova a emancipação humana deve, entre vários fatores, ser calcada em uma visão prospectiva, levando em conta o nível de

desenvolvimento proximal dos alunos. Essa avaliação deve considerar a história da produção das queixas escolares; deve explicar as dificuldades ocorridas no processo ensino-aprendizagem e não ficar somente na descrição do que o aluno não é capaz de fazer; deve analisar como o aluno utiliza recursos mediadores para resolver tarefas que exigem atenção, memória, abstração, por exemplo; deve, principalmente, servir de ferramenta para que o professor possa pensar, junto com outros professores, equipe pedagógica, psicólogo e pais, a forma mais adequada para superar as dificuldades que estão sendo apresentadas no processo de escolarização.

Quanto à pesquisa realizada, um questionamento se fez presente: será que os psicólogos que fizeram os relatórios têm consciência das implicações que o encaminhamento de uma criança, pautado apenas no resultado de um teste psicométrico, pode trazer para a vida acadêmica da mesma? Essa foi a limitação que encontramos ao fazer a análise documental, pois não pudemos dialogar com aqueles profissionais que têm que elaborar um documento no final do processo de avaliação.

Diante de todo o exposto, diante do fato de que a visão da medicalização do ensino encontra-se mais forte a cada dia, apresentamos a seguinte indagação: como mudar essa realidade em que se patologizam tanto as condutas das crianças? O que o uso contínuo dos psicotrópicos na infância pode acarretar na vida futura das crianças? O uso dessas drogas realmente faz com que as mesmas tenham uma melhor aprendizagem, como tem sido alardeado na mídia e no contexto escolar? Precisamos refletir sobre tal realidade, a qual está, a cada dia, tornando-se aos olhos dos profissionais da educação como algo natural.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S.; Lemos, G.; Guisande, M. A. & Primi, R. (2008). Influência, escolarização e idade: normas por idade ou série escolar? *Avaliação Psicológica*, 7(2), 117-125.
- Alves, I. C. B. (2005). Instrumentos disponíveis no Brasil para avaliação da inteligência. In Primi, R. (org.). *Temas em Avaliação Psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Amendola, M. F. (2007). *Panorama da História dos Testes Psicológicos no Brasil*. Recuperado em 4 janeiro, de 2011, de <http://www.canalpsi.psc.br/artigos>.
- Barroco, S. M. S. (2007). *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Tese de Doutorado Não-publicada, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara.
- Bernardes, M. E. M. & Asbahr, F. F. S. (2007). Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *Perspectiva*, 25(2), 315-342.
- Boarini, M. L. (2007). A Higiene Mental e o Saber Instituído. *Mnemosine*, 3(1), 3-17.
- Boarini, M. L. (2006). *O Higienismo na Educação Escolar*. Recuperado em 10 abril, de 2011, de <http://www.faced.ufu.br>.
- Brasil. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. (2007). Brasília: MEC/SEESP. Recuperado em 20 junho, de 2011, de <http://www.diaadia.pr.gov.br>.
- Calejon, L. M. C. & Beatón, G. A. (2002). *Avaliação Psicológica, os testes e o diagnóstico explicativo*. Piracicaba: G.E. Degaspari.
- Carvalho, T. O. & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia Escolar no Brasil e no Maranhão: percursos históricos e tendências atuais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13(1), 65-73.
- Chiodi, M. G. & Wechsler, S. M. (2009). Escala de Inteligência WISC-III e Bateria de Habilidades Cognitivas Woodcock Johnson-III: Comparação de Instrumentos. *Avaliação Psicológica*, 8(3), 313-324.
- Conselho Federal de Psicologia. *Resolução CFP nº 007/2003(2003)*. Institui o Manual de Elaboração de Documentos Escritos produzidos pelo psicólogo, decorrentes de avaliação psicológica e revoga a Resolução CFP nº 17/2002. Brasília. O Conselho.
- Cunha, C. A.; Sisto, F. F. & Machado, F. (2006). Dificuldade de Aprendizagem na Escrita e o Autoconceito num grupo de crianças. *Avaliação Psicológica*, 5 (2), 153-157.
- Curitiba. Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial (1994). *Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Educação Especial*. Curitiba: A Secretaria.

- De Marchi, E. L.; Facci, M. G. D.; Bega, R. M. A. P.; Brogin, R.; Plepis, R. S. et al. (1999). Avaliação Psicológica na Escola Pública: Reflexões sobre uma prática. *Psicologia em Estudo*, 4(3), 135-158.
- Duarte, N. (1998). Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *CadernoCedes*, 19 (44), 85-106.
- Duarte, N. (2000). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- Engels, F. (1990). *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*. Recuperado em 3 março, de 2010, de <http://www.marxists.org>.
- Facci, M. G. D. (1998). *O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos*. Dissertação de Mestrado Não Publicada, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília.
- Facci, M. G. D. & Silva, R. G. D. (1998). A crise da psicologia e questões metodológicas da escola de Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, 3(2), 113-136.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologivigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D., Eidt, N. M. & Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia, USP*, 17(1), 99-124.
- Facci, M. G. D.; Tessaro, N. S.; Leal, Z. F. R. G.; Silva, V. G. & Roma, C. G. (2007). Psicologia Histórico-Cultural e Avaliação Psicológica: o processo ensino-aprendizagem em questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(2), 323-338.
- Facci, M. G. D.; Roma, C. G. e Silva, V. G. (2007). A avaliação psicológica na escola e a teoria histórico-cultural: difusão em periódicos de Psicologia. *Encontro* (Santo André), 2, 79-94.
- Facci, M. G. D. & Brandão, S. H. A. (2008). *A importância da mediação na Educação Especial: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. Recuperado em 5 maio, de 2011, de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>.
- Figueiredo, V. L. M.; Pinheiro, S. & Nascimento, E. (1998). Teste de Inteligência WISC III adaptando para a população brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 101-107.

- Gomes, W. B. (2004). Avaliação Psicológica no Brasil: Testes de Medeiros e Albuquerque. *Avaliação Psicológica*, (3)1, 59-68.
- Gould, S. J. (1999). *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hazin, I.; Lautert, S. L.; Falcão, J. T. R.; Garcia, D.; Gomes, E. & Borges, M. (2009). Contribuições do WISC-III para a compreensão do perfil cognitivo de crianças com altas habilidades. *Avaliação Psicológica*, 8(2), 255-265.
- Inumar, L. Y. & Palangana, I. C. (2004). A formação da memória no desenvolvimento do psiquismo: contributo à educação. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, 85(209/211),101-113.
- Ivashita, S. B. & Vieira, R. A. (2009). *Os antecedentes do manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932)*. Recuperado em 05 agosto, de 2011, de <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>.
- Leonardo, N. S. T. & Silva, V. G. (2009). *Psicólogo atuando diante das queixas escolares*. Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 9. ABRAPEE, São Paulo.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lessa, P. V. (2010). *A atuação do psicólogo no ensino público do Paraná: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado Não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Lessa, P. V. & Facci, M. G. D. (2011). A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. (ABRAPEE), 15(1),131-141.
- Lima, A. L. G. (2007). Testes ABC: proposta de governo de uma população problemática. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE), 11(1), 139-163.
- Linhares, M. B. M.; Maria, M. R. S.; Escolano, A. C. M. & Gera, A. A. S. (1998). Avaliação assistida: uma abordagem promissora na avaliação cognitiva de crianças. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), 6(3), 231-254.
- Linhares, M. B. M.; Escolano, A. C. M. & Enumo, S. R. F. (Orgs.). (2006). Avaliação Assistida: Fundamentos Teórico-Conceituais e Contribuições. In M. B. M. Linhares, A. C. M. Escolano & S. R. F. Enumo (Eds.), *Avaliação assistida: fundamentos, procedimentos e aplicabilidade* (pp. 16-32). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lunt, I. (1994) A Prática da Avaliação. In H. Daniels (Org.), *Vigotsky em foco:pressupostos e desdobramentos* (pp.219-252). Campinas, SP, Papirus.
- Luria, A. R. (1991). O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In Luria, Leontiev,

- Vigotsky et al., *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. (2a Ed, pp.77-94). Lisboa: Estampa.
- Luria, A. R. (1991a). *Curso de Psicologia Geral*. (Vol. 3). Civilização Brasileira.
- Luria, A. R.(1974). *A criança retardada mental*. Tradução para o português de Teresinha Preis Garcia.
- Luria, A. R. (1979). *El cérebro humano y lo s procesos psíquicos: análisis neuropsicológico de la actividad consciente*. Barcelona: Fontanella.
- Machado, A. M. (1994). A queixa escolar e seus encaminhamentos. *Jornal do Conselho Regional de Psicologia*. SP, 14, 34-37.
- Machado, A. M. (1997). A queixa escolar no alvo dos diagnósticos. *Idéias*, São Paulo, 28, 141-158.
- Machado, A. M.(1997a). Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In J. G. Aquino (Org.). *Erro e Fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp.73-90). São Paulo: Summus.
- Machado, A. M.; Souza, M. P. R. & Sayão, Y.(1997b). *As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica*. In Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região, Educação Especial em debate (pp. 69-116). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. *Reinventando a avaliação psicológica*. (1998). In Congresso Interno do Instituto de Psicologia da USP, 4, (p. 75). São Paulo: IPUSP.
- Machado, A. M. (2000). Avaliação Psicológica na educação: mudanças necessárias. In Tanamachi, E. R.; Rocha, M. L. & Souza, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2007). Prefácio. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 1-2). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico - crítica e da psicologia sócio-histórica. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mindrisz, R. K. (1994). *A Tirania do QI: O Quociente de Inteligência na Caracterização do Indivíduo Deficiente Mental*. Dissertação de Mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Moraes, S. P. G. (2008). *Avaliação do processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria histórico-cultural*. Tese de Doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Revista Psicologia USP*, 8(1), 63-89.
- Nagel, L. H. (1992). A crise da sociedade e a crise da educação. *Apontamentos* (2).
- Noronha, A. P. P. (1999). *Avaliação Psicológica: na visão de psicólogos com diferentes formações profissionais*. Tese de Doutorado não-publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Noronha, A. P. P. & Freitas, F. A. (2005). *Testes Psicológicos, usos e conhecimento*. *Psico*, 36(1), 21-28.
- Oliveira, K. L. et al. (2007). Produção científica em avaliação psicológica no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 239-251.
- Padilha, S. (2006). *Construção e Validação de Instrumento e Verificação de Conceitos sobre Avaliação Psicológica*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós Graduação, Universidade São Francisco – USF, Itatiba, SP.
- Paraná. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. (2011). *Instrução n° 16/2011. Estabelece os critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I na Educação Básica*. Curitiba, A Secretaria.
- Paraná. *Deliberação n° 02/03 (2003)*. Fixa normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica, para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, Pr. Recurepado em 1 de julho, de 2011 de <http://www.diaadia.pr.gov.br>.
- Paraná. Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial (1994). *Fundamentos Teórico- Metodológicos para a Educação Especial*. Curitiba: A Secretaria.
- Paraná. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. (2011). *Instrução n° 16/2011. Estabelece os critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I na Educação Básica*. Curitiba, A Secretaria.
- Pasquali, L. & Alchieri, J. C. (2001). Testes Psicológicos no Brasil. In *Técnicas de Exame Psicológico (TEP) Manual*, (pp. 195-221). São Paulo: Casa do Psicólogo, Conselho Federal de Psicologia.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica a psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1987) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1997). Para uma critica da razão psicométrica. *Psicologia. USP*, 8(1), São Paulo.

- Ribeiro, R. B. & Almeida, L. S. (2005). Tempos de Reação e Inteligência: a robustez dos dados face à fragilidade da sua interpretação. *Avaliação Psicológica*, 4(2), 95-103.
- Saviani, D. (1991). *Pedagogia Histórico - Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Saviani, D. (2003). *Escola e Democracia*. (32a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2005). Educação Socialista, Pedagogia Histórico - Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In J. C. Lombardi & D. Saviani (Orgs.), *Marxismo e Educação: debates contemporâneos* (pp. 223-274). Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Silva Junior, N. G. S. & Andrade, A. N. (2007). “É melhor pra você!”: normatização social da infância e da família no Brasil. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 19(2), 423-438.
- Silva, G. B. & Schelbauer, A. R. (2007). Lourenço Filho e a Alfabetização: Os Testes ABC e a Reforma do Sistema Educacional no Estado do Ceará. *Revista Histedbr On-line*. (25), 122-131.
- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In M. P. R. Souza; E. Tanamachi; M. L. Rocha (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (Vol. 1, pp.105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2007). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In B. P. Souza (Org.). *Orientação à queixa escolar* (Vol. 1, pp.27-58). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Suehiro, A. C. B. & Santos, A. A. A. (2005). O Bender e as Dificuldades de Aprendizagem: estudo de validade. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 23-31.
- Tonelotto, J. M. F. (2001). A utilidade do WISC na detecção de problemas de atenção em escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(2), 31-37.
- Tonelotto, J. M. F.; Fonseca, L. C.; Tedrus, G. M. S. A.; Martins; Gibert, M. A. P.; Antunes, T. A. et al. (2005). Avaliação do desempenho escolar e habilidades básicas de leitura em escolares do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 33-43.
- 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.). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tuleski, S. C. & Eidt, N. M. (2007). Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, 12(3), 531-540.

- Tuleski, S. C. (2007). *A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão dos Problemas de Escolarização*. Tese de Doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, SP.
- Valentim, M. (2008). *Tipos de Pesquisa*. Recuperado em 25 novembro, de 2010 de <http://www.valentim.pro.br>.
- Vygotski, L. S. (1996). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas V*. Madrid: Centro de Publicaciones Del M. E. C y Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2000a). *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. Recuperado em 10 agosto, de 2011, de <http://www.jarh.org>.
- Yaslle, E. G. (1990) *A formação do psicólogo escolar no Estado de São Paulo. Subsídios para uma ação necessária*. Tese de Doutorado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Wanderbroock Junior, D. & Boarini M. L. (2008). A seleção dos imigrantes e a Liga Brasileira de Hygiene Mental (1914-1945). *Revista Interamericana de Psicologia*, 42(3), 520-527.
- Wanderbroock Júnior, D. (2009). *A educação sob medida: os testes psicológicos e higienismo no Brasil (1914-45)*. Maringá: EDUEM.