

PSICOLOGIA ESCOLAR NA ATUALIDADE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A INTERVENÇÃO

Patricia Vaz de Lessa¹
Marilda Gonçalves Dias Facci²

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo discutir sobre algumas possibilidades e desafios para a atuação do psicólogo escolar. Inicialmente apresentaremos, a título de exemplificação, as práticas desenvolvidas pelo Psicólogo Escolar na atualidade, através dos dados coletados na pesquisa “A atuação do Psicólogo no Ensino Público do Paraná: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural” de 2008 a 2010, a qual buscou identificar e analisar, entre outros aspectos, as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e compreender em que medida essas práticas vêm apresentando elementos de criticidade pertinentes às discussões recentes na área de Psicologia Escolar e Educacional. Discorreremos brevemente sobre a constituição histórica da atuação do psicólogo escolar, pautado inicialmente por uma visão tradicional, a qual foi alvo de críticas por volta de 1980, culminando com uma atuação baseando-se em pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Levantamos a discussão de autores que defendem a intervenção em um enfoque crítico o qual questiona a culpa imposta ao aluno pelo fracasso e direciona sua análise para questões mais amplas, considerando o sujeito histórico, síntese das múltiplas determinações. Para finalizar, apresentamos algumas possibilidades e desafios para a atuação do Psicólogo escolar em nossa sociedade atual. Concluindo compreendemos que a prática deve ser fundamentada teoricamente e que um grande desafio na intervenção na escola é trabalhar com a coletividade.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Escolar - Atuação do psicólogo – Psicologia Histórico- Cultural

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir sobre algumas possibilidades e desafios para a atuação do psicólogo escolar. Geralmente, nas escolas, os psicólogos lidam com as queixas escolares – compreendida como problemas de aprendizagem ou de comportamento, conforme Souza (2000) – e estas tem sido, historicamente, objeto de estudo e intervenção dos psicólogos no Brasil. Proença (2002), ao se referir sobre as queixas escolares afirma que, em sua grande maioria, estas vêm carregadas de afirmações que indicam a culpa às crianças como, por exemplo, “São elas que trocam letras, não aprendem, brigam com os colegas, desobedecem às regras estabelecidas, são nervosas ou choram muito, não sabem se defender ou se defendem até demais” (Proença, 2002, p 183).

Machado (2010) afirma que “estamos produzindo sujeitos que nos mostram que se tornou necessário, em nossa sociedade, ser doente” (p. 24) e aí o perigo de intensificar a produção dos sintomas focalizando a intervenção neles, ao invés de agir “naquilo que o fez ser dessa forma (a forma doente)” (p. 24). Essa forma de patologizar os problemas escolares consequenciando uma automática medicalização vem sendo postura muito frequente nos meios educacionais e foram produzidas no decorrer da história da Psicologia.

Podemos afirmar que convivemos hoje com uma visão mais tradicional da Psicologia, que se baseia na psicometria, em atendimento clínico, com uma análise que naturaliza e individualiza os problemas, assim como com uma visão crítica de intervenção, entendendo essa visão crítica como àquela que tem condições de:

1 Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano – USP e Docente do Departamento de Psicologia do Centro Universitário Filadélfia – Unifil. E-mail: patricia.lessa@unifil.br

2 Pós-doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, no Instituto de Psicologia da USP; Doutorado em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara; professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mgdfacci@uem.br.

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

Ainda podemos observar, na intervenção de muitos profissionais, a transição entre uma visão e outra, conforme podemos observar, a título de exemplo, a pesquisa realizada por Lessa (2010) e Lessa e Facci (2011), que teve como objetivo analisar, entre outros aspectos, as práticas desenvolvidas pelos psicólogos frente às queixas escolares e compreender em que medida essas práticas vinham apresentando elementos de criticidade pertinentes às discussões recentes na área de Psicologia Escolar e Educacional em busca de um ensino de qualidade para todos. A investigação foi realizada em dois momentos – por meio da aplicação de questionários em 95 psicólogos que atuavam no Ensino Público no Estado do Paraná e a realização de entrevistas com nove profissionais, que nas respostas dos questionários, demonstravam uma visão crítica de intervenção.

Fazendo uma síntese geral dos dados obtidos por meio dos 95 questionários, as autoras chegaram às seguintes informações: as respostas dadas evidenciam um discurso não crítico, com 54,3% das respostas, seguidas do discurso crítico e não crítico, com 27,2%. Em último lugar, aparece o discurso crítico, com 18,5% das respostas, evidenciando que muitas discussões realizadas na área, com destaque para uma visão que entende os fatores escolares como multideterminados, ainda não estão presentes na atuação dos psicólogos. Quanto à modalidade de atuação institucional e clínica, aparecem 54,3% das respostas dos participantes, seguida da institucional, com 26,6% e, em último lugar, aparece a variável clínica, com 19,1% das respostas.

A partir das respostas dos questionários, foram entrevistados, em um segundo momento, nove psicólogos que denotavam uma concepção e prática crítica. Os dados revelaram no tocante aos procedimentos para a avaliação das queixas escolares, que oito profissionais entrevistados mencionaram em empregar, de alguma forma, os testes, sendo que dois destacaram que só utilizam esse instrumento como último recurso da avaliação. Os profissionais relatam que além desse instrumento, usam outras formas de intervenção como, por exemplo, ir até a escola, acompanhar o trabalho dos professores, ouvir a família a respeito das dificuldades do aluno, desenvolver outras atividades com a criança, consideradas pelos profissionais, estratégias que também trazem bons resultados. Consideramos que, com essa visão mais crítica e contextualizada, a avaliação apresenta-se como o início de uma intervenção que deve contribuir para o processo de humanização. Esses fatos podem ser observados nas declarações dos profissionais que sinalizam uma nova postura ao avaliar, buscando outros recursos que não apenas os testes formais, indicando o momento de transição pelo qual os profissionais estão passando.

Sobre as respostas ao questionamento do motivo pelo qual os alunos não aprendem, foi maciça a resposta de que „são vários fatores que estão influenciando a dificuldade de aprendizagem do aluno“. Neste sentido, encontramos nos relatos, aspectos quanto a fatores individuais internos até aqueles que consideramos externos ao aluno, os de ordem pedagógica e tantos outros que configuram intraescolares, assim como foram mencionados, em quatro entrevistas, os fatores sociais.

Quatro psicólogos relatam fatores extraescolares, considerando que algum problema ocorre no desenvolvimento individual do aluno (deficiências, déficits cognitivos, psicomotores, neurológicos, emocionais etc.) ou referente à forma que a

família está estruturada. Neste último aspecto, os profissionais apresentaram os seguintes elementos para justificar o não aprendizado dos alunos: a forma como as crianças estão sendo educadas em sua família, a educação dos pais, os modelos que essas crianças se espelham em ser alguém; crianças que têm uma configuração familiar muito precária; crianças que estão em situação de risco tendo pais traficantes, parentes traficantes, mães prostitutas; crianças que não têm um mínimo de incentivo para os estudos, algumas não querem estudar, não se sentem acolhidas. Com relação aos fatores intraescolares, identificamos: relação professor-aluno, metodologias inadequadas, currículos e programas que são atravessados pela própria falta de investimento na educação e a forma como o ensino está organizado também se fizeram presentes em sete entrevistas.

Interessante notar que, o fator relacionado à forma como a sociedade está organizada, considerando a estrutura de classes, também foi elencado por três profissionais, configurando-se nos seguintes aspectos: a forma como o conhecimento está sendo valorizado nessa sociedade; a forma como o professor está sendo valorizado e informado; falta de acesso de todos os alunos aos conhecimentos; a escola que não está conseguindo cumprir com a sua função social de ensinar. Realmente não é possível afirmar que seja apenas um fator preponderante para os problemas de aprendizagem.

Lessa (2010) discute que pode-se perceber, neste grupo de psicólogos entrevistados, de forma geral, o avanço na compreensão e encaminhamento as queixas escolares, no entanto, quando analisados os questionários respondidos por 95 psicólogos, o mesmo não pode ser afirmado, assim como nas respostas dadas na entrevista sobre o motivo pelo qual os alunos não aprendem. Os fatores extraescolares mencionados como causa do não aprender são justificados e atribuídos às famílias. Entendemos que esse pode ser um exemplo da intervenção de muitos profissionais da área escolar, o que demonstra que muitos desafios ainda são postos para a atuação.

Esses desafios foram e fazem parte das contradições da nossa sociedade, na qual percebemos concepções calcadas por uma visão ideológica que referenda a defesa de que sucesso e fracasso escolar dependem somente do indivíduo, defesas que não consideram as condições histórico-sociais que produzem o fracasso escolar, assim como forma de análise que tentam superar este entendimento. Avanços e recuos podem ser percebidos, também, na forma como a Psicologia foi se inserindo na escola.

2. A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: CAMINHOS TRILHADOS

Desde os tempos da colônia no Brasil os fenômenos psicológicos foram preocupação presente nas diferentes áreas do saber, presente nas produções advindas de instituições como faculdades de medicina, hospícios, escolas e seminários, fato esse que, segundo Antunes (2007), contribuiu para o desenvolvimento da Psicologia no seio dessas áreas, dentre elas a medicina e a educação, fundamentalmente importantes para absorção dos avanços dos estudos psicológicos na Europa. A Psicologia, portanto, nasceu atrelada à medicina, herdando desta o modelo clínico, como também teve sua origem nas Escolas Normais, em disciplinas preocupadas com o desenvolvimento humano. Na gênese da Psicologia em nosso país já havia uma preocupação em compreender e avaliar alunos que estavam com dificuldades no processo de escolarização.

Historicamente, a relação da Psicologia com a Pedagogia tem implicações fundamentais no Brasil, pois, conforme afirma Antunes (2007), estão intimamente ligadas ao pensamento escolanovista iniciado no Brasil no século XIX, com sua efetiva explicitação e consolidação no século XX. Nesta mesma direção, encontramos

Yazlle (1997) ao anunciar claramente as duas vertentes que contribuíram para as práticas exercidas pelos psicólogos nas instituições escolares no Brasil: o Movimento da Escola Nova e a Medicina com sua concepção higienista.

No campo da Psicologia, em sua versão tradicional no tocante à intervenção na escola, até a década de 1970, foi influenciada pela psicometria e medicina. Maluf (1994) sinaliza que o papel tradicionalmente desempenhado pelo psicólogo escolar tinha dois enfoques. O primeiro seria do psicometrista que, para a autora, patologiza os problemas escolares atribuindo-os exclusivamente ao aluno. O segundo seria o papel de clínico em que o Psicólogo “[...] trata o baixo rendimento escolar do aluno fora do seu contexto, reduzindo-o a pretensão resultado de anomalias existentes na criança ou em sua família” (p. 173).

Segundo Patto (1990), guiado por um modelo médico, o profissional concederia explicações para o fracasso escolar centrado no aspecto psicológico no qual o olhar se volta para o diagnóstico dos problemas dos alunos e esses são considerados culpados. No caso da Educação, até a década de 1930 os pressupostos da Epistemologia Genética de Piaget, juntamente com as idéias do estadunidense John Dewey, fundamentavam a legislação e a organização do Ensino, por meio da defesa da Escola Nova. Essa tendência pedagógica ganhou força como uma forma de contraposição ao modelo tradicional de ensino, centrado no professor e no aluno. Os fundamentos da Psicologia foram incorporados á educação e serviram de mote para a proposição de uma escola calcada no aprender-a-aprender, com ênfase no aluno.

Ao considerar os aspectos de influência da Psicometria, da Medicina e da Educação para a história da Psicologia Escolar, observamos a manutenção desta até os dias atuais. A Psicometria com sua perspectiva de avaliação aos distúrbios de aprendizagem, a Medicina com seu diagnóstico e medicalização e a Educação com suas propostas metodológicas que direcionam sua ação para os pressupostos construtivistas – que na sua base epistemológica, retomam as idéias de Piaget, já difundida na Escola Nova.

Pautada nas premissas de um modelo biológico, a Psicologia foi entrando na escola para explicar como a criança aprende, e o psicólogo por sua vez foi pautando sua ação, guiado pela medicina e pela psicometria. A partir dos anos de 1980, encontramos a psicologia focalizando a constituição de uma perspectiva crítica de atuação, na busca da superação dessa visão tradicional. Por meio desse discurso da crítica, foi possível reconhecer o caráter ideológico das práticas anteriores, reconhecidamente permeadas pela inapropriação à realidade social e, de acordo com Maluf (2006), os ensinamentos equivocados dessas práticas geraram ações que abusaram da Psicometria, diagnósticos e prognósticos mal fundamentados, transformando os indivíduos em problemas, levando à compreensão e ao atendimento das queixas escolares, enviesados por uma visão tradicional. O ideário liberal explicava o fato das crianças das escolas públicas não aprenderem colocando nas mesmas, ou em suas famílias, a culpa por não estarem se apropriando dos conhecimentos. Essas explicações não consideravam o contexto histórico-social que produziam o fracasso escolar.

Segundo Maluf (1994), as mudanças que ocorreram ao longo dos anos entre 1984-1994 demonstram a intenção da psicologia voltada mais para uma “[...] visão crítica, contextualizada e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa” (p. 194). Para a autora, essa nova perspectiva foi sendo observada nas reformulações de cursos de psicologia, bem como na prática dos profissionais. Tal movimento de crítica continua em desenvolvimento, embora convivamos ainda hoje com uma visão tradicional, que busca subsídios em uma psicologia de cunho positivista.

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

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

Machado e Souza (1997) defendem que a intervenção com um enfoque crítico questiona a culpa imposta ao aluno pelo fracasso e direciona sua análise para as questões mais amplas, incluindo a qualidade do ensino e os preconceitos e estereótipos existentes no contexto escolar com relação às crianças pobres. Para as autoras, se assim não for, estaremos contribuindo para a exclusão de crianças, adolescentes e adultos do universo escolar. Machado (1997) critica as práticas que atribuem o fracasso à criança e não consideram sua rede de relações, restringindo sua atuação apenas a perguntar: “o que a criança tem; qual seu problema”, desta forma as crianças são tidas como “incapazes, com dificuldades específicas de aprendizagem e problemas emocionais” (p. 78).

Machado (2010) enfatiza que a postura do profissional em uma atuação crítica pode produzir outros efeitos, pois:

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

121

O foco, portanto, passa a ser o processo de escolarização e não o aluno. Nesta mesma direção, encontramos Proença (2002) ao se referir às queixas escolares, afirmando que as avaliações e intervenções realizadas, na grande maioria das vezes, culpabilizavam as crianças por não aprenderem, não considerando o processo de escolarização que produz a queixa. Na perspectiva de um olhar crítico, considera-se que os rótulos impostos aos alunos como aqueles que são desinteressados, apáticos, entre outras adjetivações, e que os acompanham vida afora, podem provocar a cristalização dos personagens na escola não possibilitando conhecer os fatores multideterminantes que levam ao não-aprendizado.

Souza (2007) complementa que a escola deve ser incluída na investigação e na intervenção da queixa ampliando a compreensão da construção desta e considera que as críticas na área da Psicologia Escolar necessitam buscar a superação de uma atuação pautada na visão psicométrica com as contribuições de laudos psicológicos; as explicações ao fracasso baseadas na teoria da carência cultural e ao modelo clínico de atuação no atendimento à queixa escolar.

Diante dessas defesas, podemos observar o movimento de mudanças e transformações teórico-metodológicas que a psicologia vem promovendo ao longo de sua história: de um modelo tradicional, baseado em uma intervenção clínica, medicalizante, utilizando a psicometria como instrumento de avaliação, parte para uma visão mais ampla do processo de escolarização e da sociedade.

R
E
V
I
S
T
A

Esse movimento de crítica, iniciado após os anos de 1970, foi muito importante e, mais recentemente, paralelo a esse movimento, são incorporados pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que se fundamenta no materialismo histórico e dialético para compreender a atuação dos psicólogos e a intervenção junto às queixas escolares e que busca respaldar nossos estudos na área de Psicologia e Educação. Nessa concepção, encontramos autores como Barroco (2007), Meira (1997, 2000, 2003), Tanamachi e Meira (2003), Tanamachi, Proença e Rocha (2000), Tuleski (2004), Eidt e Tuleski (2007), Facci, Eidt e Tuleski (2006), Proença (2002), Duarte (1993, 1996), Facci, Tessaro, Leal *et al* (2007), cujos pressupostos partem da idéia de que o psiquismo humano e a educação se constituem a partir de determinantes histórico-sociais.

Como enfatiza Meira (2003), o momento de emancipação da Psicologia na direção de uma postura crítica se deu da necessidade de analisar e compreender a educação escolar no Brasil, a partir das condições histórico-sociais, e assumir um novo posicionamento político, bem como o papel social da Psicologia. A defesa, segundo Saviani (2003), é que compete à escola socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade.

Pautados nesse referencial teórico, o objetivo do psicólogo é desenvolver estratégias para que as ações sejam concretas e com propostas contextualizadas, comprometendo-se com a construção de um processo educacional que prime pela apropriação do conhecimento científico por todos os indivíduos que passam pela escola, pois, segundo Vigotski (2000), é a apropriação dos conhecimentos científicos que provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como a memória lógica, raciocínio abstrato, atenção concentrada, entre outras funções.

Quanto à atuação do Psicólogo diante da queixa escolar e da avaliação, Tanamachi e Meira (2003) analisam a situação e mencionam que essa queixa deve ser entendida como uma síntese das múltiplas determinações, ou seja, está envolvida nesse processo de queixa a família, os amigos, o contexto social e escolar. Portanto a superação dessa condição depende do comprometimento e da ação consciente dos envolvidos, bem como a ação mediadora que o psicólogo pode promover.

Fundamentalmente, o que se espera dos profissionais que têm uma perspectiva crítica de atuação, a partir dos pressupostos vigotskianos, é que rompam com as explicações pseudocientíficas, que buscam a origem dos problemas educacionais no aluno ou em sua família e professores. O objetivo é sair de uma compreensão que foca no indivíduo a causa dos problemas e adentra para uma análise histórica, pautada na forma como os homens se relacionam para transformar a realidade por meio do trabalho. Nessa análise fundamentada no materialismo histórico e dialético, interessa entender a produção das queixas escolares em uma sociedade desigual, que não oferece as mesmas condições de apropriação ao conhecimento aos filhos da classe trabalhadora. Interessa entender, ainda, a totalidade dos fatos e as contradições que permeiam o ensinar e o aprender.

Assim, entendemos que os processos tradicionais de avaliação e diagnóstico centralizados no aluno não dão conta de responder aos aspectos que estão por trás do problema. Normalmente, esse tipo de procedimento aceita a queixa como um dado real e verdadeiro, sem se atentar para a compreensão do contexto e das relações que a produzem, o que para uma perspectiva crítica é considerado limitante. É importante compreender que as funções psicológicas superiores – tais como atenção concentrada, memória lógica, raciocínio abstrato, entre outras – conforme destaca Vygotski (2000), são construídas na relação com outros homens, são mediadas e exigem voluntariedade.

Nesse sentido, na avaliação das dificuldades no processo de escolarização, é fundamental explicar e não descrever o comportamento das crianças; analisar a origem do problema, como se constituiu a queixa escolar e, principalmente, partir do pressuposto de que todos os indivíduos podem aprender, quando mediações adequadas são realizadas. Desta forma, defendemos que, é essencial, no processo de avaliação, analisar o que se encontra no nível de desenvolvimento próximo, isto é, aquilo que a criança consegue realizar com a intervenção de alguém mais experiente, conforme anuncia Vigotski (2000). Nesta perspectiva, se compreende que aprendizagem promove desenvolvimento, por isso é importante investigar como foi realizado o processo pedagógico e até que ponto o aluno teve condições objetivas para se apropriar do conhecimento e, desta forma desenvolver as funções psicológicas superiores.

Compreendemos que, como profissionais da Psicologia, estamos inseridos em processos de desenvolvimento e aprimoramento, além disso, lidamos com o que é mais precioso: o ser humano. Portanto, a reflexão sobre as formas como utilizamos nosso saber e a compreensão sobre esses processos devem ser constantes em nossa prática. Neste sentido, o exercício de análise histórica é fundamental na tentativa de compreender e analisar a Psicologia Escolar em cada contexto social-histórico.

Consideramos que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural podem ajudar na superação de uma visão tradicional que, muitas vezes, dirige a prática dos psicólogos, influenciados por uma visão calcada no ideário liberal. Ao considerar o homem como um sujeito histórico, que produz e é produzido pelas condições materiais, essa vertente da Psicologia pode ser uma grande aliada na defesa da compreensão da formação humana no processo educativo.

3. POSSIBILIDADES E DESAFIOS

123

Considerando a história da relação entre Psicologia e educação, entendemos que existem várias possibilidades de atuação e que cada atividade tem desafios que precisam ser superados. O Conselho Federal de Psicologia lançou em 2012 as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (CFP, 2012), que trazem importantes discussões a esse respeito. Além disso, nossa prática como psicólogas escolares e professoras e supervisoras de estágio na área de Psicologia Escolar tem demonstrado que existem várias possibilidades de ações que colaboram para o processo ensino-aprendizagem.

Uma das possibilidades refere-se à intervenção no Projeto Político-Pedagógico. Asbahr (2005) apresenta em sua pesquisa que o momento de elaboração desse Projeto pode ser um espaço no qual professores podem pensar e organizar o trabalho pedagógico, sendo que o psicólogo pode ter uma participação ativa nessa atividade. O Projeto pode fortalecer o trabalho realizado na escola, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades dos professores e equipe pedagógica, traçando objetivos para a educação que possibilitem a socialização dos conhecimentos científicos, conforme destaca Saviani (2003). O desafio nesta prática está em transformar essa elaboração em espaço para a reflexão e proposição de metas a serem atingidas na escola, ultrapassando o cumprimento de tarefas impostas pelas secretarias de educação. O documento deve refletir, realmente, o posicionamento da escola em relação aos seus objetivos, fundamentos teóricos que guiam a prática em sala de aula, propostas de avaliação e encaminhamento da prática pedagógica.

A formação continuada também pode se constituir em rico espaço de intervenção. Nesse sentido, caberá aos psicólogos instrumentalizar os professores em relação ao

processo de desenvolvimento e aprendizagem, como já anunciava Vigotski (2001). A importância da mediação do professor para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores foi enfatizada por Vigotski (2000) e o professor necessita conhecer acerca do desenvolvimento do psiquismo humano para que sua prática colabore com a humanização dos alunos. No entanto, conforme anuncia Mazzeu (1998), para que o professor humanize, ele precisa também ser humanizado, isto é, ele também precisa ser enriquecido com a apropriação dos conhecimentos já produzidos pelas várias ciências. O desafio dessa prática da Psicologia se refere a ultrapassar visões ideológicas que culpabilizam o professor pelas mazelas da educação, sem analisar as condições objetivas que pouco oferecem de qualidade para uma formação adequada e para o desenvolvimento da prática docente de qualidade. Facci (2004) destaca que a atividade docente necessita ser valorizada, uma vez que na atualidade, devido ao esvaziamento dos conteúdos, devido ao grande destaque do aprender-a-aprender, proposto pelo Construtivismo, cada vez mais o professor está sendo retirado do processo pedagógico. O desafio é propor uma formação que valorize o conhecimento do professor, a apropriação dos conceitos científicos pelo aluno e um currículo composto por conteúdos que contribuam para a transformação da consciência dos alunos.

Um trabalho com os pais também pode ser muito profícuo em uma intervenção da Psicologia preocupada com uma escola que ensina. Trazer os pais para a escola para discutir sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem, sobre a periodização do desenvolvimento humano conforme propõe Vygotski (1996), levando-os a compreender que a formação da personalidade ocorre durante todo o desenvolvimento ontogenético do indivíduo, pode potencializar a ação dos pais no processo educativo. O psicólogo pode ter duas frentes de trabalho: uma relacionada à explanação acerca da forma que o aluno pode se apropriar dos conhecimentos na escola e outra sobre o desenvolvimento do psiquismo, focalizando a importância da mediação dos adultos para que o aluno possa desenvolver sua capacidade de pensar, de abstrair, de ter atenção concentrada entre outras funções psicológicas. O desafio é superar a visão, decorrente desde a importação dos Estados Unidos, da Teoria da Carência Cultural, que culpabiliza os pais pelo não aprender dos filhos, desfazendo o mito de que os pais não se interessam pela vida escolar dos mesmos.

Já que tocamos na Teoria da Carência Cultural, outro foco de trabalho refere-se à compreensão, avaliação e encaminhamento das queixas escolares. Essa Teoria tem destacado que os alunos não aprendem porque são imaturos, são desnutridos, são carentes afetivamente, tem baixo QI, por exemplo. A análise fica restrita ao indivíduo sem investigar, conforme propõe Patto (1990) como ocorre a produção social do fracasso escolar. O desafio para tal intervenção é, segundo Tanamachi e Meira (2003), amparada nos pressupostos vigotskianos, contribuir para uma visão que ultrapasse mitos que cristalizam explicação dos problemas educacionais como decorrentes dos próprios alunos, de seus pais, psicologizando problemas educacionais. As autoras analisam que a queixa escolar de que os alunos não estão se apropriando da leitura e da escrita deve ser entendida como uma síntese das múltiplas determinações, como produzidas em uma sociedade dividida em classes antagônicas. Portanto a superação dessa condição depende do comprometimento e da ação consciente dos envolvidos, bem como a ação mediadora que o psicólogo pode promover.

Nesse sentido, quando se trata de avaliar as queixas escolares, tem-se que superar a visão psicométrica. Vygotski e Luria (1996) destacam que é importante analisar, no processo de avaliação, como as crianças utilizam os recursos mediadores para resolver as tarefas cognitivas. Os autores russos demonstram várias possibilidades de avaliar a

memória, abstração, atenção, por exemplo, utilizando recursos mediadores. Eles comentam o seguinte: “Consideramos que o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos” (Vygotski e Luria, 1996, p. 237). Fazem uma crítica aos testes psicológicos afirmando que estes geralmente avaliam o grau de conhecimento da criança e não o seu talento.

Nessa linha de crítica aos testes Patto (1997), afirma que varias críticas podem ser feitas aos testes. Estas podem ser feitas em relação aos conteúdos, à definição de inteligência e de personalidade que se respaldam, quanto o critério estatístico, de padronização, da situação de testagem propriamente dita, assim como da teoria de conhecimento a partir da qual os testes são gerados. A autora ressalta o caráter ideológico dos testes, que não questionam o porquê das crianças não terem acesso a determinados conteúdos que conduziriam a um melhor desempenho nas avaliações de inteligência.

As autoras Facci, Eidt, Tuleski (2006) coadunam com a defesa de que, historicamente, os testes padronizados serviram como instrumento de medição de aprendizagem visando a estabelecer igualdade entre as pessoas, ideologia pregada pelo capitalismo que, embora pregue a igualdade, é promotora e se mantém pela legitimação da exclusão social. Esses instrumentos marcaram a tendência de explicar a inteligência e a aprendizagem humana pelo fator hereditário e, segundo as referidas autoras, contrapuseram-se à formulação de que as funções mentais são formadas no processo de desenvolvimento histórico-social, por meio da apropriação da cultura. Este seria o grande desafio para os psicólogos que atuam com base na matriz marxista: compreender o porquê das crianças não estarem tendo acesso ao conhecimento, propondo uma avaliação que possa analisar as potencialidades das crianças, não investigando somente o que está no nível de desenvolvimento real dos alunos. O mais importante, segundo Vigotski (2000) é compreender o que se encontra no nível de desenvolvimento próximo dos alunos, é analisar a gênese da constituição da dificuldade que o aluno está enfrentando na escola, entendendo que cognição e afeto caminham juntos.

Além desses desafios, no que se refere às queixas escolares, temos ainda que superar explicações orgânicas e diagnósticos de distúrbios de aprendizagem como o TDAH, que estão sendo tratados a partir da utilização de medicamentos. As autoras Eidt e Tuleski (2007) apresentam dados atuais quanto à venda de medicamentos para o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Crianças comumente são encaminhadas para atendimento com esse diagnóstico, o que serve de justificativa para o fracasso escolar, atribuindo a elas a responsabilidade por não conseguir aprender, isentando, assim, toda e qualquer análise do contexto escolar e social em que estão inseridas. Diante do exposto, entendemos que essas explicações das patologias pela via do biológico centralizam sua ênfase na medicação, deixando para segundo plano as relações sociais estabelecidas na sociedade e, no caso das crianças indisciplinadas ou falta de controle, as autoras enfatizam que esses acompanhamentos muitas vezes desconsideram “[...] a sala de aula, a relação professor-aluno, as questões

125

R
E
V
I
S
T
A

¹ Ler em www.redebrasilatual.com.br

² Para maiores detalhes, recomendamos a leitura de EIDT, N.; TULESK, S.C. (2007) *Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa*. In: MEIRA, E. M.; FACCI, M. G. D; (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 221-243.

pedagógicas e as influências da sociedade que perpassam o contexto escolar” (Eidt e Tuleski, 2007, p. 236).

Apresentamos aqui algumas propostas e desafios para atuação do psicólogo no âmbito educacional, mas temos certeza que muitas outras atividades estão sendo produzidas e sistematizadas na área.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Levando-se em conta dados da inserção do psicólogo na escola e algumas possibilidades de intervenção, com os desafios que essas possibilidades demandam, cabe agora, neste capítulo, apresentar algumas considerações gerais.

Todas essas propostas, embasadas em pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, para serem efetivadas necessitam de uma fundamentação teórica consistente. A tomada de consciência acerca de qual a visão de homem, de sociedade, de escola, perpassa a atuação dos profissionais e no caso dessa corrente da Psicologia, entende-se o homem, como propõe Saviani (2004), como síntese das relações sociais. Portanto, o aluno, o professor, os pais precisam ser compreendidos a partir das relações de trabalho da sociedade, da base material. Nessa compreensão, a historicidade deve ser levada em conta. Não se trata de uma descrição de fatos cronológicos, como diria Shuare (1990), mas sim de compreender como os homens se organizaram e se organizam para transformar a realidade. O foco deve ser o sujeito concreto, e não o sujeito abstrato.

Toda ação deve, portanto, criar subsídios que colaborem para a proposição de políticas públicas que assegurem a todos o direito a uma escola que realmente ensine, que cumpra com sua função de transmissão e apropriação das produções humanas nas várias ciências.

Finalizando, pensamos que o maior desafio é fortalecer e desenvolver o espírito de coletividade. Pensar no bem comum foge aos ditames do capital, que querem indivíduos competitivos, ensimesmados, lutando para sobreviver em uma sociedade que destaca, a todo instante, que temos que ser espertos, pensar individualmente, de forma a não contribuir para a transformação da realidade posta. A busca deve ser pela liberdade de todos, o desenvolvimento máximo das potencialidades daqueles que ocupam e fazem do espaço escolar uma possibilidade, como diria Meira (1997), de encontro entre a subjetividade e a educação.

Concluindo, concordamos com Vigotski (1930, p. 12) que somente a “[...] elevação de toda a humanidade a um nível mais alto de vida social – a libertação de toda a humanidade – pode conduzir à formação de um novo tipo de homem.” É no investimento desse novo homem que a Psicologia deve trabalhar.

REFERÊNCIAS

Antunes, M. A. M. (2007). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. (5ª. Edição, V. 1, p. 134). São Paulo: Educ.

Asbahr, F. S. (2005) *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. Dissertação (mestrado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.

Barroco, S. M. S. (2007) *Psicologia e educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra*. Meira, E. M.; Facci, M. G. D; (Orgs.). *Psicologia histórico-*

cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. (pp. 157 – 184). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Cecchia, A. K.A, Souza, M. P. R. (2003) Queixa Escolar e Atuação Profissional: Apontamentos para a formação de Psicólogos. In: Meira, E. M, Antunes, M. A. M.(Orgs). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Duarte, N. (1993) *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.

Duarte, N. (1996) *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, Autores Associados.

Eidt, N; Tuleski, S. C. (2007) Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: Meira, E. M.; Facci, M. G. D; (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.* (pp. 221-243). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Facci, M. G. D, Eidt, N. M. e Tuleski, S. C (2006). *Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional*. **Psicol. USP**, mar. 2006, vol.17, no. 1, p.99-124. ISSN 1678-5177.

Facci, M. G. D., Tessaro, N. S., Leal, Z. F. R.G. et al. *Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão*. *Psicol. esc. educ.* [online]. dez. 2007, vol.11, no. 2 [citado 12 Novembro 2009], p.323-338. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200011&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-8557.

127

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

Lessa, P. V. & Facci, M. G. D. (2011) A atuação do psicólogo no ensino público do Paraná. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 131-142, 2011.

Machado, A. M. (1997). Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: Aquino, J. G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus

Machado, A. M. (2010) Medicalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever? In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org). *Dislexia: subsídios para políticas públicas*. (pp. 24-29). São Paulo: CRPSP.

Machado, A. M. e Souza, M. P. R. (1997). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: Machado, A. M. e Souza, M. P. E. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Maluf, M. R. (1994) Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: *CFP. Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. (pp. 157-200). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Maluf, M. R. (2006) Psicologia Escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In: Almeida, S.F. C. (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea

R
E
V
I
S
T
A

Meira, M. E. M. (1997). *Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Meira, M. E. M. (2000). *Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais*. In: Tanamachi, E. R.; Rocha, M. L.; Proença, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, E. M. (2003) *Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio histórica*. In: Meira, M. E. M. e Antunes, M. A. M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mazzeu, F. J. C. (1998) *Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social*. Cadernos Cedes. Campinas, v. 44, p. 59-72.

Patto, M. H. S. (1990) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, Ltda.

Patto, M. H. S. *Para uma Crítica da Razão Psicométrica*. (1997) *Psicol. USP*, São Paulo, v. 8, n.1, 1997. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=en&nrm=iso>. Access on 11 Apr. 2010. doi: 10.1590/S0103-65641997000100004.

Proença, M. (2002) *Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva Histórico-Crítica em psicologia*. In: Oliveira, M. K, Rego, T. C, Souza, D. T. R. (Orgs). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.

Saviani, D. (2003) *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. (8ª. Edição). Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2004) *Perspectiva marxiana do problema da subjetividade-intersubjetividade*. In: DUARTE, Newton. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, p. 21-52.

Shuare, M. *La psicologia soviética tal como yo la veo*. Moscou: Progreso, 1990.

Souza, B. P. (2007) *Apresentando a Orientação à Queixa Escolar*. In: Souza, B. P. (Org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo

Tanamachi, E.R, Meira, M. E. M. (2003) *A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação*. In: Meira, E. E. M, Antunes, M. A. M. (Orgs) (2003) *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tanamachi, E.R, Proença, M. R e Rocha, M. (Orgs.). (2000) *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tuleski, S. C.(2004) *Reflexões sobre a gênese da Psicologia Científica*. In: Duarte, N. (Org.) *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. (pp. 121-144). Campinas: Autores Associados. Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: AIQUE.

Vigotski, L. S. (2000). *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Tomo III. Madrid: Visor.

Vigotski, L. S. (1996). *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones.

Vigotski, L. S. & Luria, A. R. (1996) *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Yazlle, E. G. (1997) Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: Cunha, B. B.B, (et al). *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência.