

**IX CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos
6 a 8 de julho de 2009

Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

O PSICÓLOGO ESCOLAR E SEU TRABALHO FRENTE AO FRACASSO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Patrícia Vaz de Lessa¹

Marilda Gonçalves Dias Facci²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apontar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural no campo da Psicologia Escolar, com destaque para a compreensão do fracasso escolar. Partindo do Materialismo Histórico-Dialético, o texto discute, em um primeiro momento, a visão de homem e a relação ensino-aprendizagem e segue analisando aspectos que caracterizam uma visão crítica, tais como: a compreensão sobre o fracasso escolar, modelos de intervenção que superem uma visão clínica, formas de avaliação, parceria com a escola no cumprimento de sua função, assim como vínculos estabelecidos na comunidade escolar. Na seqüência, o texto enfatiza a atuação do Psicólogo Escolar frente ao Fracasso Escolar bem como suas implicações para a orientação das práticas pedagógicas. O trabalho apresenta uma proposta de Psicologia Escolar numa visão crítica e em decorrência disso aponta como elementos emergentes à questão escolar: contribuições sobre a reflexão ao fracasso escolar, a constituição da subjetividade humana, os afetos e as emoções implícitas no processo educacional. Finalizando, apresentam-se elementos de uma Psicologia marxista quem podem auxiliar na prática do psicólogo escolar. A importância do trabalho justifica-se pela contribuição e reflexões quanto à utilização deste corpo teórico para a compreensão dialética que envolve as relações no contexto escolar. Análises pautadas nessa fundamentação teórica podem contribuir para a elucidação da realidade escolar vivida e propostas de intervenção que levem em conta a historicidade dos fenômenos humanos que estão presentes do processo pedagógico. Verifica-se ao longo do texto, a importância do

¹ Graduação em Psicologia e Pedagogia, Especialista em Metodologia da Ação Docente, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM e Docente do Departamento de Psicologia do Centro Universitário Filadélfia – UniFil. E-mail: pv.lessa@sercomtel.com.br

² Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, professora do Departamento de Psicologia da UEM. E-mail: marildafacci@uem.br

profissional de Psicologia ter clareza sobre sua direção teórica no desempenho de seu trabalho. Como profissionais da Psicologia estamos inseridos em processos de desenvolvimento, aprimoramento e lidamos com o que é mais precioso: o ser humano. A reflexão sobre as formas como utilizamos nosso saber e compreensão sobre esses processos deve ser constante em nossa prática com vistas a contribuir com a escola na socialização dos conhecimentos científicos.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-cultural – Psicologia Escolar – Fracasso Escolar.

Introdução

Na busca de responder os questionamentos postos pela prática social dos homens, a Psicologia se tornou uma ciência de inúmeras linhas de pensamento, as quais apresentam pressupostos e concepção diferenciada acerca do desenvolvimento do psiquismo humano. Diante da variedade de posições, apresenta-se a proposta de reflexão pautada na Psicologia Histórico-Cultural, que tem o materialismo histórico-dialético como fundamento e se propõe esclarecer e ampliar a compreensão de como se dá a constituição da individualidade do sujeito, considerando, sobretudo, as condições histórico-sociais que formam esse indivíduo.

Em um primeiro momento, apresentaremos uma discussão sobre os fundamentos marxistas que norteiam a Psicologia Histórico-Cultural na compreensão do desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos; em um segundo momento desenvolveremos alguns aspectos da Psicologia Escolar Crítica.

Psicologia Histórico-Cultural, Marxismo e Relação Desenvolvimento e Aprendizagem

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

Conforme Sève (*apud* Tanamachi, 2007, p. 64), a concepção marxista pode contribuir na especificidade da Psicologia como ciência, no sentido de explicar o que é um homem, o homem real, as contradições que vive no desenvolvimento histórico-cultural e explicar as relações históricas entre a necessidade e a liberdade individual desse indivíduo social. Para que a Psicologia se torne uma ciência da individualidade humana concreta, é preciso articulá-la com a “[...] concepção científica geral de homem, constituída pelo materialismo histórico dialético” (Tanamachi, 2007, p. 74).

Segundo Vygotski (1995), estudar algo historicamente é estudar o movimento, já que seria contraditório pensar que o estudo da história inclui somente o passado. A história está em constante movimento e este movimento é uma das exigências do método dialético, não por imposição, mas por coerência ao movimento que o método promove. Um estudo baseado no método proposto envolve ir à origem, à vida, como se desenvolveu, que relação existe entre os fatos históricos, identificar as questões que estão “fossilizadas”, ou seja, questões que foram impressas no homem ao longo da história, mas que, ao mesmo tempo, podem ser modificadas. Essa transformação pode surgir em decorrência das condições apresentadas ao indivíduo.

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

Segundo Vygotski (1995), o comportamento do homem é externo – interpsicológico – para depois se tornar interno – intrapsicológico, ou seja, é o meio externo que dá o sentido e contribui para o indivíduo internalizar esse sentido. Todo aprendizado, portanto, primeiro acontece na relação entre os homens para depois ser internalizado. Para este autor, o pensamento está num patamar superior ao da percepção, porque exige organizações prévias das idéias e, mediante esta organização, cria recursos externos, ou seja, estratégias, que o ajude a decidir sobre determinado assunto, em determinada situação. O autor destaca que todo comportamento é mediado por instrumentos e signos. O instrumento provoca uma ou outra mudança no objeto e se constitui em meio de atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza; já o signo é o meio de que se vale o homem para influir psicologicamente em sua própria conduta, assim como na dos demais. Os signos podem ser variados, como: uma anotação nas mãos que serve para lembrar algo que não pode esquecer; cartões de figuras para a criança relacionar às palavras; a troca de anel de uma das mãos. A escrita também pode ser considerada como um recurso utilizado pelo homem e que serve para registrar os fatos e ajudar a memória a relembrar o que passou, sob esta forma, a escrita tem a função de registrar e auxiliar o desenvolvimento da memória. De acordo com o autor russo, todas as funções psicológicas superiores, tais como abstração, memória

lógica, atenção concentrada, entre outras funções, caracterizam-se pela utilização de mediadores, por se desenvolverem coletivamente e por serem voluntárias.

Para Vygotski (1995) o homem está sempre criando formas de regular e organizar o seu comportamento. A escola e o professor podem auxiliar e ajudar a criança a criar mediadores que a auxiliem na aprendizagem. Por meio da apropriação do conhecimento científico, de acordo com Vigotski (2000), a criança se desenvolve psicologicamente. O novo conteúdo apropriado, conforme propõe Saviani (2003), passa a fazer parte de sua natureza, torna-se parte da sua individualidade.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a educação é fundamental para que o homem se humanize. Nesse sentido, Leontiev (1978, p. 272) afirma que

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas aptidões*, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (grifos do autor).

A escola, portanto, tem que estar atrelada ao processo de humanização dos homens, criando condições para que ele tenha o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Para o Vigotski (2000, p. 337), a aprendizagem “[...] pode interferir no curso do desenvolvimento e exercer influência decisiva porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar o seu destino”.

Para Vigotski (2000) só é eficiente a aprendizagem que se adianta ao desenvolvimento; sendo assim, os alunos devem ser ajudados pela escola e professores a fim de expressarem e desenvolverem o que sozinhos não conseguiriam fazer por estar na zona de desenvolvimento próximo. Por meio dos conteúdos escolares, é possível desenvolver as funções psíquicas da criança que ainda não estão formadas.

“O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, ajudando a criança a guiar o seu comportamento” (Facci,

2007, p. 151). Facci acrescenta ainda, que, se forem abordados apenas os conhecimentos cotidianos na escola, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores será prejudicado, ao passo que, se o professor conduzir sua prática de forma que o aluno se aproprie de uma forma mais elaborada, estará contribuindo para a transformação da consciência de seus alunos e colocando em sua prática pedagógica o processo de humanização.

O professor, conforme explica Facci (2004a), nesse processo, constitui-se como mediador entre os conteúdos curriculares e os alunos, levando-os a sair do plano imediato para o mediato.

A Psicologia Escolar e o Pensamento Crítico.

Apresentados alguns aspectos da Psicologia Histórico-Cultural, passemos agora a discorrer sobre uma Psicologia Escolar crítica, com base marxista. Segundo Meira (2000), o surgimento da Psicologia Escolar se deu por volta da década de 1940, tornando-se uma prática profissional na qual a função do psicólogo escolar seria resolver problemas escolares. Ao longo da história, os termos de Psicologia Escolar e Psicologia da Educação foram sendo utilizados de forma a diferenciar as ações dos profissionais no ambiente educacional. Meira (2000) contextualiza essa diferença e aponta a divisão para as funções de cada área a serem desenvolvidas, diferenças estas que foram construídas historicamente. A Psicologia Escolar envolveria as questões de ordem prática no contexto educacional, o profissional da psicologia estaria inserido e exerceria suas funções diretamente ligadas à educação, e a Psicologia da Educação estaria diretamente ligada aos aspectos teóricos e deveria ocupar-se da construção de conhecimentos úteis ao processo educacional. Segundo o ponto de vista da autora citada, esta distinção de termos expressa uma visão distorcida, uma vez que a articulação permanente entre teoria e prática é fundamental para a construção de novas elaborações, no sentido de buscar elementos teóricos importantes, bem como a concretização de pressupostos e finalidades transformadoras. Este seria o compromisso efetivo da Psicologia com a Educação.

Para Meira (2000, p. 36), a Psicologia Escolar refere-se a

[...] uma área de atuação da Psicologia e ao exercício profissional do psicólogo que atua no campo educacional e que, para dar conta de inserir-se criticamente na educação, deve apropriar-se de diferentes elaborações teóricas construídas não apenas no interior

da ciência psicológica, mas ainda da Pedagogia, Filosofia e Filosofia da Educação, entre outras, de forma a assumir um compromisso teórico e prático com as questões da escola já que, independentemente do espaço profissional que possa estar ocupando (diretamente na escola, em serviços públicos de Educação e Saúde, em universidades, clínicas, equipes de assessoria ou de pesquisas etc.), ela deve constituir-se em seu foco principal de reflexão. Isto significa que é do trabalho que se desenvolve no interior das escolas que emergem as grandes questões para as quais se deve buscar os recursos explicativos e metodológicos que possam orientar a ação do psicólogo escolar.

A análise da literatura no Brasil indica as sérias críticas na direção de como se conduziu o processo de atuação e produção de conhecimento na área, com viés ideologizante e com intervenções que acabavam deixando de considerar o contexto histórico-social em que os fenômenos escolares se desenvolvem. De acordo com Meira (2000), é possível verificar, na tendência atual, a moda que invadiu o campo da Psicologia ao abordá-la sob uma visão crítica e comprometida com a finalidade de transformação, no entanto, o que se pode observar é o desconhecimento desta fundamentação teórica e a inadequação na sua utilização no cotidiano da vida escolar. Esta realidade pode ser exemplificada pelo trabalho desenvolvido pelos profissionais que pregam ter uma visão crítica, mas que incluem em suas práticas ações da Psicologia tradicional, puramente clínica. Portanto, o comentário de Meira (2000) pode ser considerado adequado quando coloca que só intenção não é suficiente. Existe realmente a necessidade de conhecer o homem como ser histórico e social, mas, para que se efetive uma ação transformadora, é preciso que se coloquem em prática os significados que envolvem essa ação.

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

De acordo com Patto (1984), existe uma diversidade teórico-metodológica da Psicologia que encobre a ideologia dominante e indica a tendência da Psicologia Escolar em se colocar a serviço da manutenção da sociedade capitalista, contribuindo, assim, para a conservação da estrutura tradicional da escola, bem como para a ordem social em que a escola está inserida. É neste sentido que a Psicologia Escolar vem sofrendo diversas críticas, exigindo dos profissionais um novo posicionamento.

Diante destas considerações, Meira (2000) afirma que, para isso, é preciso estar atento para duas questões básicas. A primeira questão mencionada é em relação às críticas, que não podem cegar para as possibilidades de avanços significativos possíveis. A finalidade adaptacionista tem se colocado muitas vezes em condição mais visível na área., tornando-se difícil pensar numa prática transformadora em um processo educacional que está inserido num sistema não-igualitário, marcado por desigualdades e injustiças. Entretanto, como coloca Meira (2000), não se pode recusar em refletir sobre as novas possibilidades de atuação, porque seria negar o caráter dialético e contraditório pelo qual passa a sociedade. A proposta de mudança é complexa, mas “acreditamos que o fenômeno educacional pode constituir-se em um objeto possível da ação humana transformadora, e que a Psicologia Escolar pode contribuir de forma valiosa e efetiva para esse processo” (p. 54). A segunda questão fundamental ressaltada pela autora é sobre a importância de uma reflexão sobre as várias propostas teóricas apresentadas na direção crítica da Psicologia e o quanto podem, realmente, contribuir para o delineamento de um novo perfil do profissional que atua na escola. “É preciso estar atentos para não incorrerem no risco de simplesmente adotar o discurso da transformação sem alcançarmos a consistência teórica e filosófica necessária para concretizá-la” (Meira, 2000, p. 54).

Segundo Meira (2000), desde o final da década de 1970 e início dos anos de 1980, iniciaram-se as discussões sobre os caminhos e descaminhos da Psicologia Escolar e com a publicação, em 1984, do livro *Psicologia e Ideologia – uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de Maria Helena de Souza Patto, as discussões se abriram no sentido de ter uma crítica mais profunda sobre a inadequação da atuação do psicólogo na escola. Patto se tornou uma referência para todos os profissionais que buscavam um novo sentido e uma nova perspectiva de atuação, colocando-se a serviço de um processo efetivo de democratização educacional e social.

Foi a partir de sua visão crítica que se percebeu não ser mais possível ignorar a importância e o compromisso da Psicologia em efetivar uma ruptura com os interesses das classes dominantes e construir novos pressupostos gerais para a área, que tivessem como referência o homem concreto – síntese das relações sócias – e não o homem abstrato, que segundo Saviani (2004) tem guiado os estudos e práticas desenvolvidas pela Psicologia.³

Perspectivas: O Trabalho do psicólogo frente ao Fracasso Escolar

Levando em conta todo o referencial teórico apresentado, para que a atuação do psicólogo escolar seja adequada e condizente com o referencial com base marxista, Meira (1997), inclui o **fracasso escolar** como um dos elementos considerados como indicativos do pensamento crítico voltado para uma prática de Psicologia Escolar. Prática esta comprometida com propostas consistentes e pertinentes com a finalidade transformadora.

Para a autora, espera-se que, pautados num referencial teórico crítico, os psicólogos escolares rompam com as explicações pseudocientíficas, que buscam a origem dos problemas educacionais no aluno ou em sua família. Esse eixo é o mais fundante, porque, com base nessa concepção de fracasso o profissional estrutura a sua prática, define as áreas de intervenção, organiza sua ação, delimita os procedimentos de avaliação e a construção de vínculos com os usuários do seu trabalho.

Patto (1999), ao realizar uma análise que leva em conta os determinantes histórico-culturais dos fenômenos escolares, assinala os acontecimentos em relação às pesquisas nos anos de 1970 com respeito ao fracasso escolar e conclui que a investigação obtém dados consideráveis para direcionar a participação do próprio sistema escolar como co-responsável pelo fracasso. A autora menciona várias questões que são fundamentais para uma análise desse fenômeno, tais como: o desempenho escolar das crianças, a contextualização de suas dificuldades, a refutação de questões que envolvem a classe trabalhadora, que é excluída da escola por simples “pré-conceito” de que não é capaz, atribuindo-lhe déficits e apontando a diferença cultural

³ Após os trabalhos de Patto (1984, 1999), pesquisas foram desenvolvidas a partir de uma concepção crítica por Tanamachi (2000), Souza (2000, 2002), Facci (1998, 2004a, 2004b), 2007), Meira (1997), Meira e Facci (2004), Barroco (2007) entre outros autores.

como algo intransponível e exorbitante. Patto sai da instância do individual, do particular, e busca, na esfera social, nas relações de classes, explicações para o fato de uma grande parcela de crianças de uma classe menos favorecida não se apropriar dos conhecimentos escolares.

Patto (1999) faz uma alerta quanto à perigosa tendência de tornar natural aquilo que é historicamente construído, ou seja, em relação ao fracasso escolar este seria uma produção social onde o psicólogo que busca enquadrar a criança com o problema numa categoria, reforça a crença de que a criança seria a culpada pelo fracasso. Essa idéia vem do pressuposto de que o indivíduo é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, ou seja, de que existe igualdade de oportunidades e cada um aproveita e desenvolve melhor que os outros de acordo com sua capacidade. Os ideais da Revolução Francesa de liberdade, igualdade e fraternidade se tornam evidentes e passam a fazer parte do ideário social sem que sejam questionados.

Quando Patto (1984) descreve a Teoria da Carência Cultural é possível observar o desencadear de um fenômeno mantenedor da ideologia neoliberal que intensifica a igualdade de oportunidades, entretanto a realidade está repleta de desigualdades de condições. De certa forma, a Psicologia contribuiu com essa situação ao utilizar instrumentos e testes para encaminhar as crianças com problemas, conforme menciona Machado (1997, p. 75): “Assim, passamos a produzir “crianças com distúrbios”, “crianças deficientes”, bem como os “profissionais competentes para avaliar”, que têm instrumentos para medir essas coisas. Produzimos esses sujeitos”.

Segundo Facci (1991, p. 07), as tentativas de restringir as questões educacionais a apenas sua dimensão psicológica não tem sido bem sucedida, pois o reducionismo privilegia “processos internos do aluno e os aspectos psicopedagógicos da escola, o que impede uma compreensão mais ampla do processo educacional e sua vinculação com a dinâmica da sociedade”. A autora propõe um repensar sobre o insucesso que assola a escola e a relação deste como sendo algo produzido pela sociedade. Neste sentido, analisa que a crise da escola e seus insucessos são decorrentes da crise da sociedade capitalista, pois a mesma explica o fracasso da mesma forma que a burguesia analisa o real.

Para Meira (2000), existe um processo de patologização dos problemas escolares, no qual a culpa pelos problemas e fracasso escolar é imposta ao aluno. Esta posição patologizante é clara em variadas abordagens teóricas, demonstrando a desconsideração pelas múltiplas determinações da educação.

Considerar essas multideterminações contribui para o fortalecimento de uma visão crítica da Psicologia Escolar, caminho que tem quer ser trilhado com muito afinco. De acordo com dados coletados em pesquisa realizada por Angelucci, Kalmus, Paparelli *et al.* (2004), as posições acerca das causas do fracasso escolar mencionadas ainda são as seguintes: um problema essencialmente psíquico, em que atribui-se ao aluno a responsabilidade pelo fracasso, ocasionado por problemas cognitivos, psicomotores ou neurológicos; um problema meramente técnico, que ora responsabiliza o aluno e ora o professor, propondo, como solução, técnicas de base teórico-comportamental ou cognitiva; uma questão institucional ou uma questão política.

Segundo a análise realizada por Angelucci, Kalmus, Paparelli *et al.* (2004), o aspecto que predomina na produção examinada é a concepção psicologizante, apesar de a concepção crítica estar despontando. As autoras defendem a proposta de uma análise crítica, na qual seja possível discutir o caráter ideológico de concepções do fracasso escolar, analisar o contexto econômico e político, incluindo a escola e suas práticas, bem como questionando o caráter neutro e desinteressado da ciência. O cerne da questão, portanto, é utilizar um método histórico, capaz de captar todas as contradições da sociedade capitalista, se a escola “vai mal”, é porque a sociedade não está dando conta de lidar com todos os problemas presentes.

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

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

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

Considerando estes pontos arrolados acerca do fracasso escolar, ao tratarmos de uma concepção crítica de Psicologia Escolar, um ponto que mereceria um artigo inteiro refere-se aos **processos de avaliação das queixas escolares**. Não vamos, no entanto, nos alongarmos nessa questão. Meira (1997) aponta a importância de o profissional construir sua intervenção com base em um profundo conhecimento da realidade a ser trabalhada, sendo orientada por categorias de análise que garantam a apreensão das multideterminações presentes no encontro do sujeito humano e a educação. Ao nos pautarmos nos pressupostos vigotskianos, fica claro que a Psicometria não dá conta de analisar a complexidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que o trabalho do psicólogo deve se centrar na análise do que está na zona de desenvolvimento próximo do aluno e não o que está no nível de desenvolvimento real. Interessa saber como os alunos utilizam os recursos mediadores disponibilizados no ambiente para resolver os problemas propostos.

O psicólogo, ao usar o método instrumental de Vigotski, tem como finalidade compreender como acontece a reestruturação de todas as funções naturais, primárias, orgânicas de uma determinada criança em um determinado nível de educação. “O método instrumental procura oferecer uma interpretação acerca de como a criança realiza em seu processo educacional o que a humanidade realizou no transcurso da longa história do trabalho” (Vigotski, 1996, p. 99). O profissional, por fim, deve fazer uma avaliação que considere todos os aspectos que podem estar interferindo na apropriação do conhecimento pelo aluno: as condições histórico-sociais, fatores intra-escolares e a dinâmica de funcionamento psicológico do aluno. A avaliação apresenta-se como o início de uma intervenção que deve contribuir para o processo de humanização.

Considerações Finais – A Psicologia em defesa de uma escola que ensina

Os conflitos que a sociedade enfrenta, econômica, social, cultural e familiar, advindas das transformações sociais, refletem na escola, que por sua vez tenta solucionar os problemas. Entretanto, encontra dificuldades, buscando a atuação do Psicólogo, que muitas vezes não tem a clareza de sua ação na instituição escolar e

reproduz o modelo clínico. Consideramos que o objetivo maior desse profissional 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. De acordo com Meira (1997), podemos afirmar que a escola, em seu papel mediador, pode enriquecer o indivíduo e levá-lo à luta pela transformação das relações sociais por meio da apropriação das objetivações genéricas para si, embora possa não dar conta da superação total da alienação produzida pelo sistema. “A Educação é uma das condições fundamentais para que o homem se constitua de fato como ser humano, humanizado e humanizador” (Meira, 2000, p. 60).

Quando estamos propondo uma intervenção crítica do psicólogo escolar, o processo de formação desse profissional precisa ser colocado em tela. Neste sentido, Checchia e Souza (2003), denunciam que os primeiros currículos dos cursos de Psicologia enfatizavam a formação clínica, pautada no modelo médico de atendimento individual. Em consequência disso, é possível verificar a atrofia das outras áreas de atuação, já que os alunos foram transformados em psicólogos clínicos mesmo que estando em área industrial ou escolar. O modismo atual que invadiu o campo da Psicologia é abordá-la sob uma visão crítica e comprometida com a finalidade de transformação, no entanto, o que se pode observar é o desconhecimento desta fundamentação teórica e a inadequação na sua utilização no cotidiano da vida escolar. Esta realidade pode ser exemplificada pelo trabalho desenvolvido pelos profissionais que pregam ter uma visão crítica, mas que inclui em suas práticas ações da Psicologia tradicional puramente clínica, com visões imediatistas.

De acordo com Facci (1991, p. 07) ao desenvolver uma prática imediatista, que pauta suas análises no pressuposto de que a escola e seus elementos são e devem ser o ponto de partida, pouco se avançará, pois desta forma, “permanece-se nos limites da relação do cotidiano da escola, do seu fazer prático-imediato e na busca de soluções práticas e imediatistas para os seus problemas”. Assim, destaca-se a importância dos cursos de graduação em Psicologia como instrumentos fundamentais que contribuem para a reflexão sobre a ação do profissional, garantindo a transformação na prática. É necessário criar espaço para reflexão e desenvolvimento de projetos juntamente com profissionais que estão atuando no mercado de trabalho, visando refletir as práticas desenvolvidas mediante o aporte teórico-prático. O encontro que se dá entre teoria e prática é a possibilidade para conquista e mudança no sentido de romper com o círculo

vicioso em que se encontram as universidades. Os currículos aplicados nos cursos de graduação excluem vários aspectos da realidade social do país; no entanto, em uma perspectiva crítica, esses aspectos são essenciais para a formação do profissional, portanto deveriam estar no centro das discussões e metas curriculares.

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

Barroco (2007, p. 160) afirma que “[...] o empenho da psicologia e da pedagogia, sob uma perspectiva crítica, é a luta para que a primeira forma de *participação*, de apropriação, fruição e usufruto sejam acessíveis a todos”. No entanto, o que temos assistido é o esvaziamento do conteúdo na formação e trabalhos dos professores, denuncia Facci (2004a); temos deixado de compreender a queixa escolar de forma ampla, acrescentam Souza (2000, 2002) e Meira (1997, 2000). Não é possível, neste momento, ficar no nível da lamentação. A Psicologia Escolar e Educacional precisa ser propositiva e ter fundamentos teóricos consistentes.

Vygotsky (2004) afirma que a divisão de classe prepara, desperta, provoca o desenvolvimento de certas capacidades nos indivíduos de acordo com o lugar que ocupará na sociedade. Quando Patto (1984) descreve a Teoria da Carência Cultural é possível observar o desencadear de um fenômeno mantenedor da ideologia neoliberal que coloca a igualdade de oportunidades, mas que na realidade apresenta as desigualdades de condições. Como superar essas questões e colocar todos os indivíduos em posição igualitária no lugar que ocuparão na sociedade? Para Vigotski o psicólogo precisa estar atento para não reforçar a visão de que o ensino deve ser ministrado de forma diferenciada, ou seja, o conhecimento tem que ser socializado igualitariamente entre todos os alunos, e acrescenta: “A produção intelectual é determinada pela forma de produção material” (Vygotsky, 2004, p. 4). Neste sentido, Facci (2004b, p. 115), destaca que

Muitas vezes, os psicólogos escolares não conseguem perceber o quanto a psicologia contribui para a manutenção ou transformação da ideologia vigente, ficando à mercê das teorias que naturalizam os fenômenos humanos, inclusive o processo

de ensino-aprendizagem, tanto no que se refere ao sucesso como ao insucesso escolar.

Uma visão crítica e, nesse caso marxista, deve partir do pressuposto de que, no encontro entre subjetividade e educação (Meira, 1997), o psicólogo lida com uma fonte riquíssima de desenvolvimento humano, seja do professor, dos alunos, dos pais e de toda comunidade escolar. O grande desafio é conduzir todos os participantes da escola na busca de um ideal comum, ou seja, a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Reafirmamos que o ser humano é resultado de sua história e de relações com outras pessoas, com a família, com os grupos sociais, com a cultura elaborada no decorrer da história, com as condições sócio-econômicas que produzem determinada forma de ser. . Por isso, os profissionais da Psicologia, com base em uma visão marxista de homem, precisam estar atentos, porque “temos o privilégio de estarmos inseridos em um dos processos mais vitais e fundamentais da humanização do homem: o movimento em que ele pode apropriar-se do conhecimento e fazer dele um instrumento de desenvolvimento de suas potencialidades” (Meira, 2000, p. 67).

Para dar o devido destaque à questão acima, finalizamos com uma citação de Vygotsky (2004, p. 12), que alerta o seguinte: “Tão-só uma elevação de toda a humanidade a um nível mais alto de vida social – a libertação de toda a humanidade – pode conduzir à formação de um novo tipo de homem.” É nesse novo tipo de homem que a Psicologia Escolar deve investir.

Referências:

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educ. Pesqui.* [online]. jan./abr. 2004, v.30, n.1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 de maio de 2008.

BARROCO, Sonia Mari Shima Barroco. (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*. São Paulo: Casa do Psicólogo..

CHECCHIA, A. K. A; SOUZA, M. P. R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: Apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, E. E. M; ANTUNES, M. A. M.(Orgs.). *Psicologia escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez. Campinas: Unicamp – Faculdade de Educação – Faculdades de Ciências Médicas.

ENGELS, Friedrich. (1986). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (1991). A reprodução do modo capitalista de explicar o fracasso escolar – uma reflexão preliminar. Monografia da Especialização em Psicanálise e Materialismo Histórico. UEM, Maringá.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (2004^a). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (2004b) Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 99-120.

FACCI, M. G. D. (2007). Professora é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, E. M.; FACCI, M. G. D; (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 135-156.

FRELLER, C. C, SOUZA, B. P, ANGELUCCI, *et al.* (2001). *Orientação à queixa escolar*. Psicologia em Estudo. Vol. 6 n° 2 Maringá, Julho/Dezembro.

LEONTIEV, ALEXIS. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

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,

MEIRA, Marisa Eugênio Melillo.(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, Marisa Eugênio Melillo. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes; PROENÇA, Marilene Proença Rebello (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 35-72.

MEIRA, Marisa Eugênio Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Orgs.). (2007). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PATTO, Maria Helena Souza. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.

PATTO, Maria Helena Souza. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SAVIANI, Dermeval. (2004b). Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade–Intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, Elenita de Rício.; ROCHA, Marisa Lopes; PROENÇA, Marilene Proença Rebello (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 105-142.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar á luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, p. 177-195.

TANAMACHI, E.R. (2007). A Psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: Elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D; MEIRA, E. M. (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, Liev Semióniovich. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKI, L. S. (1995). *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.y Visor Distribuciones,

VYGOTSKY, Lev S. (2004). *A transformação socialista do homem*. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória, Disponível em: <http://www.marxists.org/>. Acesso em: 22 fevereiro 2007.