

A QUEIXA ESCOLAR EM QUESTÃO: A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Patrícia Vaz de Lessa⁸

RESUMO

Este artigo objetiva discutir sobre um caso de queixa escolar de um adolescente de 14 anos, estudante de uma escola pública no Estado do Paraná, relatado pela mãe informalmente à autora, levantando a discussão sobre aspectos que envolvem a atuação do professor e do Psicólogo para a superação da queixa escolar. Para tanto, serão apresentados alguns elementos que caracterizam uma visão crítica em psicologia pautada em autores que desenvolvem seu trabalho nessa perspectiva. Alguns aspectos são enfatizados ao longo do texto, como: o psicólogo como mediador para a superação da queixa escolar, o trabalho do professor no processo de mediação, o processo de humanização provocado pela educação, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores defendidas pela teoria vigotskiana. Finalizando, destacamos a importância da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, considerando que ela trabalha em prol do processo de humanização e pode contribuir para auxiliar os psicólogos na compreensão do homem concreto. Consideramos que a grande chave para esse processo de humanização proposto na teoria vigotskiana se dá por meio da apropriação dos conhecimentos científicos.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Escolar - Atuação do Psicólogo – Queixa Escolar- Psicologia Histórico-Cultural

THE COMPLAINT IN SCHOOL ISSUE: THE ROLE OF THE PSYCHOLOGIST IN EDUCATION AND THE CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT

This article aims to discuss about a case of a complaint by the mother school reported informally to the author of a 14-year-old student at a public school in the state of Paraná, raising the discussion of issues that involve the performance of teacher and psychologist for overcoming learning difficulties. To do so, we introduce some elements that characterize a critical psychology guided by authors who develop their work in this perspective. Some aspects are emphasized throughout the text, as the psychologist as a mediator to overcome learning difficulties, the teacher's work in the mediation process, the humanization process caused by education, the development of higher psychological functions advocated by Vygotskian theory. Finally, we highlight the importance of the perspective of Historical-Cultural Psychology, considering she works for the humanization process and can contribute to assist psychologists in understanding the concrete man. We believe that the key for that great humanization process proposed in Vygotskian theory is through the appropriation of scientific knowledge.

KEYWORDS: School Psychology - Performance Psychologist - Complaint School-Historical-Cultural Psychology

INTRODUÇÃO

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

Tanamachi e Meira (2003) também sinalizam alguns fatores que caracterizam uma concepção crítica em Psicologia. Em primeiro momento, mencionam que ter como referência teórico-filosófica e metodológica o Materialismo Histórico Dialético seria uma

⁸ Psicóloga, Pedagoga, Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá, Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano –USP. Docente do Departamento de Psicologia do Centro Universitário Filadélfia – Unifil. E-mail: patricia.lessa@unifil.br

das condições para uma concepção crítica, pois essa perspectiva teórica dá um enfoque “[...] nas categorias que têm implicações imediatas para a compreensão do processo de humanização dos indivíduos no contexto sócio histórico atual (Tanamachi e Meira, 2003, 18).

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

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

Refletindo sobre essa perspectiva teórica e a atividade a ser desenvolvida pelo psicólogo nas escolas, Facci (2007) sinaliza alguns questionamentos: Como o psicólogo pode levar ao conhecimento dos professores que os indivíduos, mesmo com suas dificuldades, podem se desenvolver e de que forma 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?

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

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

Considerando que a visão do processo ensino-aprendizagem é aspecto fundamental e imprescindível para a compreensão de toda a trama que envolve as questões escolares, passamos a apresentar um caso de queixa escolar de um adolescente de 14 anos, estudante de uma escola pública no Estado do Paraná, relatado informalmente à autora, abordando alguns dos pressupostos teórico-filosóficos que embasam uma atuação crítica do psicólogo/professor. Em seguida, como parte dessa reflexão, mencionaremos a importância da escola ser incluída na investigação e na intervenção da queixa ampliando a compreensão da construção desta, a ênfase nos pressupostos marxianos/vigotskianos, os quais têm uma proposta que leva em conta o processo ensino-aprendizagem e de humanização a que se propõe, o quanto a aprendizagem promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a função da escola no trabalho dos conhecimentos científicos e, nesse processo, entendemos que é o professor quem faz a mediação entre o conhecimento curricular e o aluno. Mencionaremos, ainda, a importância do professor e do psicólogo ter a clareza

da função da escola, no sentido de superar a visão tradicional que muitas vezes dirige a prática dos profissionais ao entendimento das queixas escolares, influenciados por uma visão calcada no ideário liberal e finalizando a mediação promovida pelos professores a fim de que os alunos expressem e desenvolvam o que sozinhos não conseguiriam fazer.

APRESENTAÇÃO DO CASO

Marcos⁹ é um menino de 14 anos, estudante repetente em 2011, da 8ª série em uma escola pública do Estado do Paraná. Sua história familiar compreende na separação dos pais desde os seus 8 meses de vida, tendo, portanto, a convivência com os pais alternadamente. Os relatos indicam que sua mãe, no período gestacional, verbalizava não querer o filho expressando sua ira ao bater na própria barriga. Hoje, o irmão mais velho (16 anos) relata que a mãe ao se irritar com Marcos, verbaliza que o odeia e que ele não deveria ter nascido. Quando da separação do casal, o pai assumiu os cuidados dos filhos e contou com a ajuda de empregadas e familiares. Com relação à história escolar, esta compreende de várias trocas de escola em função da moradia se alternar entre os pais nesta época de sua vida. Nos últimos anos, seu rendimento escolar é marcado por passar o ano pelo conselho de classe e em 2010, a reprovação da 8ª série. Os professores se queixam que Marcos não presta atenção à aula, se distrai com facilidade, conversa muito, anda pela sala, senta perto da porta e, por isso, controla todas as visitas que chegam e até mesmo o funcionamento do ventilador. A família relata que Marcos entrou um ano antes na escola pela idade permitida. A escola, ao chamar os pais para conversar, reafirma a queixa de agitação, tensão, ansiedade e recomenda a procura de um médico para medicação. Os pais e o irmão verbalizam que o garoto tem problema e precisa de um tratamento com remédio. No ano da reprovação, o garoto morava com a mãe e sua rotina diária estava entre: ir para escola no período da manhã, voltar para casa e passar a tarde toda em casa, a não ser nos dias de aula de violino, que no momento parou por vontade própria, assim, dormia, lavava louça, fazia a tarefa, assistia à TV, ouvia música, entrava na internet. Pelos relatos, todas as atividades eram desempenhadas sem a orientação e supervisão de um adulto, visto que a mãe trabalha o dia todo. Os relatos da mãe eram carregados de queixas pela falta de estudo, muito tempo no computador; querer sair para a rua para brincar com os colegas. Mencionava ainda, não ver Marcos estudar e também não “relaxar” no violino para o estudo semanal. A escola manteve as queixas até o final do ano, culminando com a reunião de conselho de classe que não aprovou Marcos em quatro disciplinas da 8ª série: inglês, ciências, artes e matemática. Dessa forma, em 2011, os filhos voltaram para a casa do pai e o computador ficou na casa da mãe, ficando, assim, restrito o acesso somente para quando vão visitá-la. Hoje, o pai relata que cobra o horário de estudo do filho diariamente, pois, a seu ver, ele pouco estuda. Estabeleceu uma rotina com afazeres que ele deve cumprir durante o dia como: lavar a louça, lavar o banheiro, fazer as tarefas, praticar exercícios físicos no fim da tarde.

41

Diante desse relato, propomo-nos a realizar uma reflexão sobre os aspectos que envolvem a queixa escolar baseada em autores que possuem uma visão crítica quanto à atuação do Psicólogo Escolar e em autores que se pautam na Psicologia Histórico-Cultural que, possivelmente, se deparam com esse tipo de queixa. Portanto, passamos a discorrer sobre alguns aspectos baseados na proposta de uma atuação da Psicologia com um olhar caracterizado por uma reflexão crítica de atuação.

⁹ Decidimos utilizar um nome fictício para evitar identificação do adolescente. O caso chegou ao conhecimento da autora por meio do relato da família informalmente.

ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM UMA INTERVENÇÃO CRÍTICA.

Tomando como base de análise os poucos elementos e dados obtidos acerca da queixa do referido adolescente, direcionamos nossa reflexão para uma análise pautada numa forma de atuação com pressupostos da Psicologia Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural¹⁰.

Quanto às queixas apresentadas no relato, identificamos que elas envolvem: o adolescente não aprende, apresenta dificuldades, tira notas baixas, só passa o ano pelo conselho, não fica quieto em sala de aula, não consegue se concentrar, fica levantando, brinca demais, apresenta comportamentos inadequados e normalmente está agitado. A queixa ainda inclui que os pais são separados e os filhos ora moram com o pai, ora moram com a mãe. Observando os elementos incluídos nesse relato, constatamos que as queixas escolares se dividem especificamente em dois níveis: relacionadas às dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.

Buscando embasamento na literatura, encontramos Proença (2002), que ao se referir sobre as queixas escolares, afirma que em sua grande maioria vêm carregadas de afirmações que indicam a culpa às crianças, como, por exemplo, “São elas que trocam letras, não aprendem, brigam com os colegas, desobedecem às regras estabelecidas, são nervosas ou choram muito, não sabem se defender ou se defendem até demais” (Proença, 2002, p 183). Concordamos com a autora, pois encontramos esses tipos de afirmações, envolvendo problemas de aprendizagem e de comportamento, no relato em questão e também nos relatos dos profissionais entrevistados na pesquisa realizada por Lessa em 2008/2010, como por exemplo:

“[...] São as crianças com dificuldades de aprendizagem; crianças que não param quietas em sala de aula, não conseguem se concentrar, ficam levantando, brincam demais...”;

“[...] Casos de crianças que não aprendem, criança que não se lembra do que o professor ensinou; questão de comportamento, de hiperatividade”;

“[...] Os tipos de queixa são principalmente as dificuldades de aprendizagem, mas tem muita coisa que nem é tanto a aprendizagem, às vezes é o próprio comportamento, então a queixa maior é pra situações de comportamento que às vezes não consegue ser controlado...”.

Sob o olhar de intervenção crítica, Machado e Souza (1997) analisam que conforme as práticas desenvolvidas, a cristalização dos personagens na escola se concretiza como, por exemplo, o aluno especial, o aluno problema, o aluno que não aprende, o aluno repetente, enfim, os rótulos que são impostos aos alunos e que os acompanham vida a fora. As autoras defendem que a intervenção com um enfoque crítico questiona a culpa imposta ao aluno pelo fracasso e direciona sua análise para as questões mais amplas, incluindo a qualidade do ensino e os preconceitos e estereótipos existentes no contexto escolar com relação às crianças pobres. Para as autoras, se assim não for, estaremos contribuindo para a exclusão de crianças, adolescentes e adultos do universo escolar. “O destino desse

¹⁰ Essa diferenciação de postura teórica é considerada apenas por uma forma didática, no entanto o leitor interessado poderá esclarecer a questão em: LESSA, P. V. *A Atuação Do Psicólogo No Ensino Público Do Paraná: Contribuições Da Psicologia Histórico-Cultural*. Maringá, PR, 2010, 317 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá – UEM.

aluno é variado: ser aluno repetente (muitas vezes em classes de repetentes ou classe dos lentos), ser aluno especial (encaminhado por psicólogos para a classe especial), ou então parar de estudar (parar de ser aluno)” (Machado e Souza, 1997, p. 37).

Outro aspecto quanto aos índices de evasão e repetência são mencionados por Moysés e Collares (1996), os quais acabam por se justificar em doenças que impedem as crianças de aprender, como se fosse característica biológica inata da criança, isentando as responsabilidades do sistema social e colocando como causas do fracasso as doenças das crianças. A essa imposição de causas por não aprender e justificativas pautadas no biológico, as autoras definiram como a “medicalização do processo ensino-aprendizagem”.

No entanto, segundo as referidas autoras, com o passar dos anos, a ampliação de profissionais de saúde envolvidos nesse processo educacional aumentou consideravelmente, passando a atuar também o médico, o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo. Dessa forma, as autoras passaram a definir outra expressão para sinalizar essa situação, denominando de *patologização do processo ensino-aprendizagem* (Moysés e Collares, 1996, p. 28).

Moysés e Collares (1996) ilustram essa questão do fracasso imposto, onde a culpabilização e a patologização se tornam evidentes no relato de uma situação em que 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.

Moysés e Collares (1996) sinalizam para a frequência em que ocorrem casos como o de “Reginaldo¹¹”, casos que têm sua individualidade retirada e se repetem. Profissionais que não possuem uma formação crítica reforçam o “diagnóstico” da existência de uma doença. Professores baseados nesses diagnósticos identificam facilmente os alunos que vão aprender e aqueles que não vão aprender. Para as autoras é possível observar que os preconceitos e mitos barram até mesmo as discussões com os profissionais envolvidos, no sentido de mudança. Esses preconceitos e juízos recaem sobre o aluno e sua família sem qualquer evidência empírica que confirme sua veracidade. A explicação sobre o fracasso recai sobre o aluno e seus pais, de forma que se propagam ideias tais como: “crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque são nordestinas, ou provenientes de zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam os filhos” (Moysés e Collares, 1996, p. 26).

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

Nessa direção é possível vislumbrar que em nossa sociedade se mantém a concepção de que ‘criança doente não aprende’. No caso do adolescente Marcos, observamos a menção da professora, do pai e do irmão de que o garoto “*não é normal e*

11 O leitor que se interessar pelo caso, poderá ler na íntegra em: Moysés, M. A. A. e Collares, C. A. L. (1996) *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez: Campinas, UNICAMP: Faculdade de Educação, Faculdade de Ciências Médicas

precisa de um médico para medicá-lo". Nessa condição, observamos o quanto se mantém arraigado o pensamento dominante na escola e na sociedade, desde a constituição da medicina enquanto ciência moderna e sua influência na Psicologia.

Moysés (2001) faz uma reflexão sobre os exames recomendados pela medicina para detectar os problemas de aprendizagem, como, por exemplo, radiografias do crânio, o eletro encefalograma, foto estimulação intermitente, e conclui que todos esses exames não apresentam resultados conclusivos consideráveis para afirmar que a criança tem ou não tal problema.

Refletindo sobre as questões que envolvem as dificuldades de aprendizagem do caso anteriormente apresentado, a pergunta que se faz então é: Se a criança não aprende o que é possível fazer? Quais ações o professor pode desenvolver em sala de aula que ajudariam Marcos a aprender de forma consistente e satisfatória? Nesse sentido, passamos a uma análise pautada na Psicologia Histórico-Cultural levantando uma proposta de atuação baseada em tal perspectiva.

UMA PROPOSTA DE ATUAÇÃO PAUTADA NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Na intenção de desmistificar a premissa de que a culpa é da criança pelo não - aprender e redirecionar a forma de olhar para esse processo, concordamos com Machado e Souza (1997) ao defender uma atuação que procura envolver todos aqueles que estão à volta da criança no processo educativo, promovendo em sua prática formas de conhecer a professora da criança, verificar como ela entende os problemas do aluno, obter informações sobre o contexto da sala de aula, obter dados sobre a história escolar, ou seja, ampliar as informações referentes à queixa envolvendo os professores, pais e toda equipe escolar possível.

Dessa forma, estamos na contramão do modo de avaliar o problema, que historicamente foi construído pela sociedade e veicula até mesmo nas falas das famílias, de que o problema está na criança. Na nova proposta, observamos certa mudança na forma de intervenção, que tira o foco de trabalhos dirigidos exclusivamente ao aluno, deixando de enfatizar sua capacidade/incapacidade individual de fazer algo e ter sucesso. Consideramos que esse fato esteja em pleno acordo com as recomendações que encontramos na literatura, pois segundo Souza (1997, p. 147-148):

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

Fundamentalmente, o que se espera dos profissionais que têm uma perspectiva crítica de atuação, a partir dos pressupostos vigotskianos, é que rompam com as explicações pseudocientíficas, que buscam a origem dos problemas educacionais no aluno ou em sua família. Os processos tradicionais de avaliação e diagnóstico centralizados no aluno não dão conta de responder 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 produzem tal queixa, o que para uma

44

R
E
V
I
S
T
A

perspectiva crítica é considerado limitante.

Conforme Meira (2003), práticas criticamente comprometidas buscam a compreensão mais aprofundada do fenômeno educacional como síntese das múltiplas determinações, ou seja, como se dão as relações familiares, os grupos de amigos, o contexto social e escolar, e, fundamentalmente a forma como a sociedade está estruturada, as condições de diferentes classes que interferem e produzem as relações sociais.

Nesse sentido, encontramos Tanamachi e Meira (2003) ao afirmar que é na sala de aula que a educação acontece, “[...] já que é o espaço no qual professores e alunos se encontram e constroem o processo educativo” (p. 48), portanto a relação de interdependência é evidente e clara “[...] entre a qualidade do trabalho pedagógico e as práticas e concepções que dão sustentação” (p. 48). As autoras defendem que essa compreensão de sala de aula pode incitar diversas análises dos processos pedagógicos e psicológicos construídos e articulados nesse contexto escolar, portanto a partir da concepção de que a sala de aula “é um local para a formação social da mente”, e conforme mencionado anteriormente, várias questões podem decorrer, como:

A aprendizagem é um processo; a aprendizagem escolar requer articulação entre os conceitos cotidianos ou espontâneos; a atividade do indivíduo é condição fundamental para que a aprendizagem ocorra; a aprendizagem depende da socialização; a aprendizagem requer motivação; a aprendizagem não se separa da individualidade; o conhecimento é também conscientização e instrumento de transformação social (Tanamachi e Meira, 2003, pp. 49-51).

Nessa direção, encontramos Souza (2007) ao complementar que a escola deve ser incluída na investigação e na intervenção da queixa, ampliando a compreensão da construção desta. Direcionada a atuação para esses pressupostos, o profissional não terá espaço para a utilização única e exclusiva dos testes psicológicos e laudos, assim, a utilização de testes não seria a forma mais recomendada a ser desenvolvida pelos autores e profissionais com uma visão mais ampla do processo de avaliação. Souza (2007) 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.

Partindo desse pressuposto, alguns elementos podem ser observados na prática do Psicólogo, que de acordo com Meira (1997) são considerados indicativos do pensamento crítico na atuação do psicólogo escolar, condizente à concepção de base marxista: Como o psicólogo compreende o fracasso escolar? Quais as áreas de intervenção escolhidas? Qual o modelo de atuação no qual o trabalho se assenta? Como são utilizados os processos de avaliação das queixas escolares? Quais os vínculos que o profissional estabelece com a comunidade escolar?

Refletindo sobre o caso descrito, e pautados numa perspectiva crítica a pergunta não seria mais: “o que Marcos tem?” ou “o que Marcos tem que não aprende?”, mas sim “como é o campo social que Marcos está inserido no qual a queixa foi produzida?”. O foco da análise passa a ser as diferentes relações e práticas que produziram a queixa em relação ao aluno.

Concordamos com Meira e Tanamachi (2003) e também defendemos que a atuação da psicologia na escola com pressupostos marxianos/vigotskianos é uma proposta que leva

em conta o processo ensino-aprendizagem e de humanização a que se propõe. Leontiev (1978) defende a ideia de que é pela educação que o homem se humaniza, que ele precisa se apropriar dos bens culturais para se tornar humanizado. Vigotski (2000) deixa claro o quanto a aprendizagem promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como memória lógica, abstração, atenção concentrada, entre outras funções. Para o autor, a escola deve trabalhar com conhecimentos científicos e, nesse processo, conforme anuncia Facci (2004b), o professor faz a mediação entre o conhecimento curricular e o aluno, provocando transformação nas funções psicológicas superiores dos alunos e, conseqüentemente, na forma de conhecer a realidade. Assim, entendemos que, pautados na teoria vigotskiana, a escola e o professor podem auxiliar e ajudar a criança a criar mediadores que a auxiliem na aprendizagem.

Segundo Facci (2004), é o trabalho do professor que possibilita o avanço do desenvolvimento de novas estruturas mentais, pois a escola apresenta o conhecimento categorizado e organizado, contribuindo para promover mais o desenvolvimento da estrutura mental. Dessa forma, o professor trabalha cada conteúdo de forma sistematizada, mostrando para o aluno que relações pode fazer. Nesse sentido, o professor vai organizar a atividade de ensino de forma que a criança possa se desenvolver, pois é na apropriação desses elementos externos que a criança vai desenvolver as funções psicológicas superiores.

Nessa direção, concordamos com as defesas de Facci (2004) quanto à atuação do professor no sentido de que deve atuar como mediador entre o conhecimento científico e o conhecimento espontâneo, pois se o aluno chega e sai da sala de aula da mesma forma é porque não ocorreu o ensino. Outro aspecto importante é que o professor deve atuar na zona de desenvolvimento próximo e perceber até onde vão as dificuldades do aluno. Para tanto, o professor precisa ter conhecimento da área que ministra e organizar o conhecimento para o aluno se apropriar e conhecer quais as teorias que embasam sua formação, quais os documentos existentes na área em estudo e quais são as políticas que vigoram naquele ambiente.

Assim, estamos na defesa de que a escola deve criar condições para que o aluno tenha o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, pois é função da escola, segundo Saviani (2003), socializar os conhecimentos, tornando individualizados os conhecimentos produzidos pela humanidade no processo histórico. Entendemos, assim como Facci (2009), que é pelo conhecimento que esse sujeito pode desvelar a realidade e buscar a transformação da sociedade em que vive, uma vez que a escola pode contribuir para a transformação da consciência dos alunos.

Para que professor e psicólogo consigam ter essa clareza da função da escola no processo de humanização dos alunos, precisam valorizar a necessidade de um aprofundamento teórico, conforme indica Facci (2009), pois somente se apropriando dos conhecimentos já produzidos pelo homem, ou seja, antes sendo humanizados, poderão humanizar o aluno.

Facci (2009) enfatiza a função que a psicologia tem junto a essa humanização na escola, utilizando os espaços de formação e atuação docente na direção a cumprir essa função, tratando de temas nessa formação como: o fracasso escolar, as queixas escolares, a periodização do desenvolvimento humano, indisciplina, violência, afetividade, aprendizagem etc. Para a autora, os Psicólogos precisam compreender a forma como os professores agem, porque ensinam desta ou daquela forma, por quais condições estão

46

R
E
V
I
S
T
A

sendo desvalorizados, quais as condições de trabalho e onde estão os professores em termos de conhecimento. A Humanização, nesse sentido, está relacionada à apropriação dos conhecimentos produzidos pela Psicologia e áreas afins para compreender os fenômenos escolares e o desenvolvimento do psiquismo.

Com relação à efetivação da tarefa educativa, Duarte (2007) inclui nessa perspectiva de análise que o educador precisa “[...] manter uma relação consciente para com o papel do trabalho educativo na formação daquele indivíduo-educando-concreto que tem diante de si e para com as implicações desse trabalho educativo na produção e reprodução da vida social” (Duarte, 2007, p. 51). Seguindo essa linha, o autor afirma que “[...] não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos” (p. 51).

Duarte (2007) defende que a meta do trabalho educativo do educador é a produção/reprodução do educando, com o foco na produção de “[...] características historicamente construídas pelo gênero humano, levando o educando a atuar na prática social buscando a realização de determinados valores e perspectivas” (p, 57). Ao refletir sobre essa questão, o autor afirma entender que:

Cabe ao educador assumir sim uma posição consciente quanto aos rumos da prática social do educando, para os quais o trabalho educativo pretenda estar contribuindo. Trata-se de estabelecer conscientemente a mediação entre o cotidiano do aluno e as esferas não-cotidianas da vida social (Duarte, 2007, p. 58).

Assim, o historicismo, segundo Shuare (1990), é a chave para compreender o psiquismo do homem. É esse preceito, do nosso ponto de vista, que deve guiar a prática dos psicólogos escolares quando lidam com as queixas escolares e pautam-se nos pressupostos da Escola de Vigotski.

Consideramos que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural podem ajudar na superação de uma visão tradicional que muitas vezes dirige a prática dos psicólogos ao atendimento às queixas escolares, 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, ressaltamos a importância de análise do processo de medicalização, considerando que o mesmo se arrasta nas considerações sobre as dificuldades escolares, de uma forma geral, entre pais, professores e sociedade, conforme observamos no relato em questão.

Para tanto, tomamos como base a defesa das autoras Eidt e Tuleski (2007), visto que pontuam alguns aspectos a serem considerados: as explicações das patologias pela via do biológico, que centralizam sua ênfase na medicação, deixam para segundo plano as relações sociais estabelecidas na sociedade. No caso das crianças indisciplinadas, ou falta de controle, as autoras enfatizam que esses acompanhamentos muitas vezes desconsideram “[...] a sala de aula, a relação professor-aluno, as questões pedagógicas e as influências da sociedade que perpassam o contexto escolar” (Eidt e Tuleski, 2007, p. 236).

Para os Psicólogos que trabalham no contexto escolar, alguns procedimentos são mencionados por Souza (2007), os quais contribuem para uma atuação crítica e vão na contramão de análises pautadas na prática tradicional da psicologia, a saber: triagem de orientação aos pais, encontros com as crianças ou adolescentes, interlocução com a escola, entrevistas de fechamento e acompanhamento.

Nessa mesma direção e em consonância com a autora, encontramos Angelucci (2007), ao sugerir que na atuação do psicólogo pode-se incluir o conhecimento das versões do aluno e da família sobre o que está acontecendo e propor para a escola que participe desse processo de reconstrução da história referente ao problema de escolarização dessa criança.

Com uma atuação pautada na Psicologia Histórico-Cultural, Tanamachi e Meira (2003) afirmam que as perguntas são mudadas para que o foco não seja a pessoa em situação isolada, nem mesmo a família como a responsável ou culpada. Fato que consideramos fundamental para nossa análise é que o trabalho desenvolvido nessa direção pode ser considerado a expressão concreta do referencial anunciado, pois o foco se direciona para as diferentes relações das quais a criança participa, os elementos que estão presentes nessas relações e o trabalho do psicólogo que fica em condições de mediar, junto ao professor, a “construção do sentido pessoal e social do processo de ensinar e de aprender de todos os participantes” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 42).

Dessa forma, mencionamos Tanamachi e Meira (2003) que, pautadas nos pressupostos do pensamento crítico expresso na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia sociohistórica¹², defendem que o objeto do psicólogo em uma instituição de ensino é:

48

[...] o encontro entre os sujeitos e a educação e a finalidade central de seu trabalho deve ser contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos (Tanamachi e Meira, 2003, pp. 42-43).

Assim, ao delimitar a área de intervenção mais importante em que a psicologia pode contribuir, surge sua contribuição na direção da escola, para que cumpra sua função social. Nessa perspectiva, as autoras definem critérios sobre trabalho do psicólogo, a saber:

O psicólogo não é um “resolvedor” de problemas, um mero divulgador de teorias e conhecimentos psicológicos, mas um profissional que, dentro de seus limites e de sua especificidade, pode ajudar a escola a remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico (Tanamachi e Meira, 2003, p. 43).

Em relação a esse processo educacional e à aprendizagem, seguindo a afirmação vigotskiana, Facci (2007) defende a ideia de que 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. Nesse sentido, por meio dos conteúdos escolares, é possível desenvolver as funções psíquicas da criança que ainda não estão

¹² Optamos por utilizar a nomenclatura conforme a nomeação das autoras.

formadas. Facci (2007) acrescenta, ainda, que se forem abordados apenas os conhecimentos cotidianos na escola, o desenvolvimento das referidas funções será prejudicado, ao passo que se o professor conduzir sua prática de forma que o aluno se aproprie de uma forma mais elaborada estará contribuindo para a transformação da consciência de seus alunos e colocando em sua prática pedagógica o processo de humanização. “O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, ajudando a criança a guiar o seu comportamento” (Facci, 2007, p. 151).

A autora menciona que a prática pedagógica vigotskiana é considerada uma ação planejada e consciente que influencia o desenvolvimento psicológico do aluno. Dessa forma, segundo Facci (2007, p. 152), os professores precisam:

[...] ser formados por cursos que realmente provoquem suas funções psicológicas superiores, com conteúdos científicos que contribuam para eles refletirem sobre sua prática, e com práticas que os façam discutir os conteúdos teóricos apresentados.

Segundo Facci (2009), o aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam é o aprendizado. Dessa forma, destaca-se a importância da clareza acerca da função da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos, pois é na escola, segundo Saviani (2003), que acontece o processo de humanização dos indivíduos, ou seja, é por meio da educação que os indivíduos se humanizam. Nessa direção, coadunamos com a defesa de que a escola tem que estar atrelada ao processo de humanização dos homens, criando condições para que eles tenham o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Considerando que os processos tradicionais de avaliação e diagnóstico centralizados no aluno não dão conta de responder aos aspectos que estão por trás do problema, incitamos para a necessidade de compreender o homem concreto, síntese das relações sociais.

49

REFERÊNCIAS

- Angelucci, C. B. (2007) Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In: Souza, B. P.(Org.) Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Duarte, N. (2007) Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. (4ª. Edição). Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.55).
- Eidt, N; Tulesk, S.C. (2007) Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: Meira, E. M.; Facci, M. G. D; (Orgs.). Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. (pp. 221-243). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Facci, M. G. D. (2004). Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, P. 195-250
- Facci, M. G. D. (2004b). Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: Duarte, N. (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. (pp. 99-120). Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2007) Professora é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: Meira, E. M.; Facci, M. G. D; (Orgs.). Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. (pp. 135-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Facci, M. G. D. (2009) A intervenção do Psicólogo na formação de professores: Contribuições

da Psicologia Histórico-Cultural. In: Araújo, C. M. M. (Org.). Psicologia Escolar: Novos cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática. (pp. 107-131). Campinas, SP: Editora Alínea.

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. Maringá, PR, 2010, 317 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá – UEM.

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

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

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

Moysés, M. A. A. e Collares, C. A. L. (1996) Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez; Campinas, UNICAMP: Faculdade de Educação, Faculdade de Ciências Médicas

50

Moysés, M. A. A. e Collares, C. A. L. (2001) A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp

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.**

Shuare, M. (1990) La psicología soviética tal como yo la veo. (pp. 57-85). Moscou: Editorial Progreso

Souza, M. P. R. (1997) A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: Machado, A. M. e Souza, M. P. E. (Orgs.) Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo

Souza, 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.

Vigotski, L S. (2000). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes