

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

**DAYANE TEODORO DE OLIVEIRA AIACHE**

**Avaliação Psicoeducacional na Perspectiva de Professores: um estudo a partir  
da teoria Histórico-Cultural**

**Maringá  
2015**

**DAYANE TEODORO DE OLIVEIRA AIACHE**

**Avaliação Psicoeducacional na Perspectiva de Professores: um estudo a partir da teoria  
Histórico-Cultural**

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

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo

**Maringá  
2015**

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

A288a Aiache, Dayane Teodoro de Oliveira  
Avaliação psicoeducacional na perspectiva de  
professores : um estudo a partir da teoria  
histórico-cultural / Dayane Teodoro de Oliveira  
Aiache. -- Maringá, 2015.  
162 f. : quadros

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilza Sanches Tessaro  
Leonardo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,  
Departamento de Psicologia, Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia, 2015.

1. Avaliação psicoeducacional. 2. Psicologia  
escolar. 3. Educação básica e psicologia. 4. Teoria  
histórico-cultural. 5. Professor - Avaliação  
psicoeducacional - Compreensão. I. Leonardo, Nilza  
Sanches Tessaro, orient. II. Universidade Estadual  
de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e  
Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 21.ed. 370.15

AMMA-002977

**DAYANE TEODORO DE OLIVEIRA AIACHE**

**Avaliação Psicoeducacional na Perspectiva de Professores: um estudo a partir da teoria  
Histórico-Cultural**

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

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo  
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilene Proença Rebelo de Souza  
USP/ Universidade de São Paulo

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci  
PPI/Universidade Estadual de Maringá

Aprovada em:  
Local da defesa:

## DEDICATÓRIA

A todos aqueles que se interessam em estudar sobre a Psicologia e a Educação.

## AGRADECIMENTOS

Com alegria, deixo aqui registrados os meus mais profundos e sinceros agradecimentos a todos que comigo se fizeram presentes e me apoiaram na realização do curso de Mestrado e no desenvolvimento desta dissertação, mas de um modo muito especial:

- a Deus, por me oferecer a vida e me proporcionar oportunidades, além de me dar coragem e sabedoria para enfrentar este desafio, fortalecendo-me para sempre acreditar em meus ideais e objetivos;

- aos meus pais, Nelson Teodoro de Oliveira e Maria Luiza Rocha de Oliveira, que ao longo da minha vida me têm amado e compreendido, ensinando-me a ser honesta, íntegra e perseverante, apoiando meus estudos e incentivando minhas conquistas;

- ao meu querido amor e esposo, Kalel Costa Aiache, que, além de me fazer feliz, ajudou-me durante todo o percurso da minha vida acadêmica, desde a graduação, sempre me apoiando, incentivando-me em todos os meus projetos, acreditando em minha capacidade profissional e me ensinando a conquistar um lugar ao sol;

- ao meu irmão, Junior, que acompanhou minha trajetória de vida, permanecendo sempre ao meu lado nos bons e maus momentos;

- à professora e orientadora Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, por todo o incentivo na realização deste sonho e de outros que virão, pela paciência e dedicação durante todo o processo de orientação, por estar comigo na construção do meu olhar sobre a Psicologia Escolar, sobre a Teoria Histórico-Cultural e sobre mim mesma;

- às componentes da banca examinadora, Professora Dra. Marilene Proença Rebelo de Souza e Professora Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, pela disponibilidade em participar da concretização desta importante etapa da minha vida acadêmica e comigo compartilharem seus conhecimentos;

- aos professores do Mestrado, que me ajudaram a edificar meus conhecimentos, contribuindo para minha formação teórica;

- aos amigos do mestrado, pelas trocas de conhecimentos, informações e auxílio nas horas difíceis;

- finalmente, a todos as professoras que aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando seus saberes e possibilitando que essa dissertação fosse realizada, contribuindo assim para o desenvolvimento da ciência.

*Desconfiai do mais trivial,  
na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
Não aceitai o que é de hábito  
como coisa natural.  
Pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada,  
de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
nada deve parecer natural,  
nada deve parecer impossível de mudar.  
(...)  
(A Exceção e a regra – Bertold Brecht)*

# **Avaliação Psicoeducacional na Perspectiva de Professores: um estudo a partir da teoria Histórico-Cultural**

## **RESUMO**

O presente estudo trata de questões referentes à avaliação psicoeducacional no contexto escolar e teve por objetivo investigar, junto a professores dos anos iniciais do ensino público fundamental, qual sua concepção sobre a avaliação psicoeducacional. Constitui-se de uma pesquisa bibliográfica e empírica. Na pesquisa bibliográfica buscou-se, em um primeiro momento, articular a história da Psicologia com a prática da avaliação psicoeducacional, identificando como esta adentrou o universo escolar; num segundo momento, procurou-se entender como as dificuldades de escolarização são produzidas dentro do contexto escolar, tentando desmitificar as percepções acerca da queixa escolar; e, com vistas a entender o processo de desenvolvimento psíquico da criança, realizou-se uma análise dos principais pressupostos da teoria vigotskiana, a fim de compreender o homem em sua dimensão sócio-histórica. A pesquisa empírica envolveu duas escolas municipais de Ensino Fundamental localizadas no Interior do Estado do Paraná. Este estudo contou com a participação de dez professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo cinco de cada escola. Os dados foram coletados mediante a técnica de entrevista semiestruturada, baseada em um roteiro contendo oito questões. As entrevistas foram analisadas e discutidas a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Os resultados permitiram compreender que as participantes da pesquisa entendem a avaliação psicoeducacional como um processo que identifica a dificuldade apresentada pelo aluno, diagnosticando o problema. A expectativa das professoras é a de que a avaliação auxilie o aluno em sua dificuldade, solucionando-a, retornando para a sala de aula em condições de iniciar o aprendizado. Por outro lado, também esperam que a avaliação oriente o professor em seu trabalho e reivindicam a presença do psicólogo no cotidiano da escola. Há ainda, a expectativa que se encaminhe os alunos para as salas de recursos multifuncionais ou de educação especial. Com relação ao motivo que leva as professoras a encaminharem, a dificuldades de aprendizagem do aluno e os problemas de comportamento foram os mais citados. No que se refere a intervenções realizadas com o aluno antes de encaminhá-lo à avaliação, a maioria das professoras relataram não realizarem nenhuma intervenção diferenciada com este aluno. Sobre as intervenções realizadas com o

aluno após o processo de avaliação psicoeducacional, a maioria das professoras declarou não desistir de seus alunos e continuar a tentar ensiná-los, procurando colocar em prática o que foi proposto pelos profissionais. A partir da análise das entrevistas com as professoras, observamos que, embora o entendimento seja que a avaliação psicoeducacional constitui-se para fins diagnósticos, as docentes esperam que essa avaliação as auxilie em sua prática pedagógica com o aluno, ajudando-as a lidar com as dificuldades que seu aluno apresenta.

**Palavras-chave:** Avaliação psicoeducacional; Psicologia escolar; Educação básica.

# **Psychoeducational Assessment in Perspective of Teachers: a study from the historical-cultural theory**

## **ABSTRACT**

This study deals with issues relating to the psychoeducational assessment in the school context and aimed at investigating, with teachers of early years of elementary public education, what is your understanding of the psychoeducational assessment. It consists of a literature and empirical research. In literature we attempted to, at first, to articulate the history of psychology with the practice of psychoeducational assessment, identifying how this entered the school environment; subsequently, we tried to understand how the schooling difficulties are produced within the school context, trying to demystify the perceptions of school problems; and, in order to understand the psychic development process of the child, there was an analysis of the main assumptions of Vygotskian theory in order to understand man in his socio-historical dimension. The empirical research involved two public elementary schools located in the State of Paraná Interior. This study had the participation of ten teachers from the initial grades of elementary school, five of each school. Data were collected through semi-structured interview technique, based on a script containing eight questions. The interviews were analyzed and discussed from the assumptions of Historical-Cultural Psychology. The results allowed us to understand that the research participants understand the psychoeducational evaluation as a process that identifies the difficulty presented by the student, diagnosing the problem. The expectation of the teachers is that the assessment assist the student in his difficulty, solving it, returning to the classroom in a position to start learning. On the other hand, we also expect that the evaluation guide the teacher in their work and claim the presence of the psychologist in the school routine. There is also the expectation that refer students to the multi-functional resources or special education. Regarding the reason that the teachers to provide to the difficulties of student learning and behavior problems were the most frequent. With regard to interventions with the student before forwarding it to review, most teachers reported not undertake any differentiating intervention with this student. On interventions with the student after the psychoeducational assessment process, most teachers said they desist not from their students and continue to try to teach them, seek to put into practice what has been proposed by the professionals. From the analysis of the

interviews with the teachers, we observed that although the understanding is that the psychoeducational assessment is for diagnostic purposes, the teachers expect this assessment to assist in their practice with students, helping them to cope with the difficulties your student presents.

**Keywords** :Psychoeducational assessment; School psychology; Basic education.

## LISTA DE SIGLAS

AA- Avaliação Assistida

AEE- Atendimento Educacional Especializado.

APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

CRP- Conselho Regional de Psicologia.

DOU- Diário Oficial da União

EAM- Experiência da Aprendizagem Mediada

FPS- Funções Psicológicas Superiores.

IPUSP- Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

QI- Quociente de Inteligência

MCE- Modificabilidade Cognitiva Estrutural

MEC- Ministério da Educação e Cultura.

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

OEA- Organização dos Estados Americanos

SEED- Secretaria de Estado da Educação.

SEPE- Serviço de Psicologia Escolar

SUED- Superintendência da Educação

SUS- Sistema Único de Saúde

TDAH- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TGD- Transtorno Global do Desenvolvimento.

UBS- Unidade Básica de Saúde

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal.

ZDR- Zona de Desenvolvimento Real.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1.** Cursos de Pós-Graduação “Lato sensu” realizados pelas participantes.....105

**Quadro 2.** Caracterização das participantes.....105

## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	16
1	A ENTRADA DA PSICOLOGIA E DA AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL NA ESCOLA: BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS.....	20
1.1	A história da psicologia para compreensão da avaliação psicoeducacional.....	20
1.1.1	O higienismo: suas interfaces com a Psicologia e a avaliação psicoeducacional.....	28
1.2	Políticas públicas que versam sobre o atendimento educacional especializado para compreensão do processo de avaliação psicoeducacional.....	37
2	A QUEIXA ESCOLAR E SUAS REPERCUSSÕES NA ESCOLA.....	46
2.1	As interfaces da produção da queixa escolar.....	46
2.2	A patologização do processo ensino-aprendizagem.....	52
2.3	O encaminhamento das queixas escolares as Unidades Básicas de Saúde.....	62
3	PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO À LUZ DA HISTORICIDADE.....	68
3.1	A constituição do homem cultural e seu processo de humanização.....	68
3.2	Relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano: formação dos conceitos científicos e das funções psicológicas superiores.....	76
3.3	A função da escola e o trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem.....	91
3.4	Avaliação psicoeducacional: em busca de fundamentos na psicologia histórico-cultural.....	94
4	A PESQUISA EMPÍRICA: A AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL NA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	101
4.1	Caracterização das Instituições.....	102
4.2	Participantes.....	104
4.3	Materiais.....	106
4.4	Procedimentos.....	107
4.5	Apresentação e discussão dos dados .....	108
4.5.1	Conceito de avaliação psicoeducacional.....	108
4.5.2	Expectativas em relação à avaliação psicoeducacional.....	115
4.5.3	Motivos para o encaminhamento e intervenções anteriores com o aluno.....	122
4.5.4	Intervenções junto ao aluno após a avaliação psicoeducacional.....	130
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	138
	REFERÊNCIAS.....	144

APÊNDICES.....	158
Apêndice 1.....	158
Apêndice 2.....	159
Apêndice 3.....	161
Apêndice 4.....	162
Apêndice 5.....	163

## INTRODUÇÃO

A partir da emergência da Psicologia enquanto área de conhecimento, sua articulação com a Educação passou a se configurar como um dos campos de atuação dos psicólogos. A inserção da Psicologia nas escolas foi marcada por objetivos fortemente adaptacionistas, nos quais predominava a necessidade de corrigir e adaptar à escola o aluno portador de um problema de aprendizagem (Correia & Campos, 2004; Tanamachi, 2000). No passado, esta adaptação se realizava a partir da aplicação de recursos psicométricos, entendida como função do psicólogo. O psicodiagnóstico e a avaliação psicológica são procedimentos que refletiam a migração, para o interior da escola, do modelo clínico de atuação e do seu instrumental (Campos; Jucá, 2003).

Em consonância com essa atuação, de acordo com Machado e Souza (1997), um número significativo de crianças com problemas de aprendizagem vem sendo encaminhadas aos psicólogos, a fim de serem avaliadas por estes profissionais. Surgem então questionamentos a respeito da maneira como a escola trabalha com esses alunos e sobre a atribuição a outrem dos problemas de não-aprendizado e repetência dos alunos.

Segundo Collares e Moysés (1996), o que se deve observar é que, enquanto fenômeno é histórico, ou seja, nem sempre existiu, e se isto não ocorria, deve-se ao fato de que a maioria da população brasileira não tinha acesso à escola - exatamente os membros das classes trabalhadoras, tanto urbanas, quanto rurais. É importante também perceber quem fracassa, pois assim começa-se a deixar de fazer uma análise abstrata para identificar concretamente quando ocorre o fracasso e em que circunstâncias a escola apresenta um rendimento diferenciado.

Considerando a escola como uma instituição importante para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, nas últimas três décadas diversos estudos (Patto, 1990; Maluf & Bardelli, 1991; Collares & Moysés, 1996; Bray, 2009) apresentam a queixa escolar como um problema que vem ocorrendo na educação brasileira.

Estas considerações a respeito da queixa escolar e dos encaminhamentos de alunos para avaliação psicoeducacional estão articuladas com nossa experiência profissional como psicóloga escolar atuante na Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do Noroeste do Paraná que trabalhou neste período, com alunos de escolas públicas municipais. O interesse por esta pesquisa surgiu de questionamentos e preocupações quanto ao grande número de alunos encaminhados para avaliação psicoeducacional e aos motivos dos encaminhamentos

recebidos durante o período em que atuei naquela cidade, que foram nos anos de 2008 a 2009, os encaminhamentos se caracterizavam por descrever crianças com dificuldades de aprendizagem, TDAH, dislexia, mau comportamento entre outros problemas. Os encaminhamentos eram feitos pela escola, com o preenchimento de um documento chamado de *Anexo*, com informações sobre a queixa, as dificuldades do aluno e o que a escola já havia feito para tentar ajudar esse aluno em suas dificuldades.

Mesmo diante da minha pouca experiência profissional (eu estava em meu primeiro trabalho após o término da faculdade), intrigava-me o grande número de encaminhamentos realizados pelas escolas para avaliação psicoeducacional, pois com o passar do tempo eu notava que essa prática parecia não acrescentar nada à atuação da escola diante da dificuldade de seu aluno. Parecia que a solicitação da avaliação psicoeducacional tinha o objetivo único de autorizar a inclusão de alunos em salas de recursos multifuncionais ou de educação especial, já que era necessária a avaliação do psicólogo para que o aluno a frequentasse e também um número mínimo de alunos inclusos nessas salas para que esta permanecesse funcionando em cada escola. Quando esse encaminhamento não ocorria, sentia que os profissionais da escola se decepcionavam e essa sensação não se dissipava mesmo com nossas orientações e sugestões para o trabalho da instituição e dos docentes com o aluno.

Após um ano na Secretaria Municipal de Educação, fui trabalhar em outro município do Noroeste do Paraná, mas neste município fui lotada na Secretaria de Saúde. Observei (e ainda noto) que, mesmo estando em outro serviço público, o qual, diferentemente do primeiro, oferece atendimento psicoterápico, quem mais solicitava nossa atuação eram as escolas, as quais, por meio dos pais, encaminhavam seus “alunos-problema” e com dificuldades de aprendizagem, requerendo avaliações psicoeducacionais. Essas queixas chegavam ao ambulatório de saúde mental, pois o profissional de psicologia lotado na Secretaria de Educação não conseguia atender todas as escolas do município. Assim, nos parecia uma procura desesperada, a qualquer serviço público de psicologia, a fim de uma avaliação do psicólogo.

Diante dessa realidade questionamos: qual a função dessa prática? Quando um professor encaminha um aluno para esta avaliação, o que espera? Como a compreende? O que quer? Somente um laudo para inclusão do aluno em sala de recursos para o atendimento educacional especializado? Um auxílio em sua prática? O que traz isso para o aluno ao final do processo? Ser mais um número para manter ou abrir uma sala de recursos ou um novo olhar sobre aquele aluno? Sendo assim, a avaliação psicoeducacional não estaria fazendo as vezes de uma segregação? Já que os que são considerados abaixo da média pelas avaliações

psicométricas tradicionais vão para a sala de recursos multifuncional (conforme postula a Instrução nº 016/2011), enquanto os que estão na média e estão dentro do padrão permanecem na sala regular.

Sabemos da importância da escola e da Educação para o desenvolvimento das funções psíquicas. Por outro lado, é enorme a quantidade de crianças encaminhadas pelas escolas aos serviços de Psicologia das Secretarias Municipais de Educação e de Saúde, os quais, em certa medida, parecem estigmatizar o aluno e sua família, sem de fato auxiliá-los em suas dificuldades. Diante desse quadro, o objetivo deste estudo consiste em investigar junto a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas, qual sua concepção sobre a avaliação psicoeducacional. Entender como o docente a conceitua, que expectativa possui dessa avaliação, quais os motivos que o levam a encaminhar, quais as intervenções que realiza antes e depois da avaliação psicoeducacional, ou seja, o que muda em sua prática com o aluno. Esta pesquisa poderá contribuir para um melhor entendimento a respeito da produção da queixa escolar e para o aprofundamento das discussões sobre as concepções e práticas no âmbito da avaliação psicoeducacional, podendo revelar indicativos da manutenção ou da superação desse processo e de seus efeitos na vida dos indivíduos.

Para embasar teoricamente esta pesquisa serão utilizados os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que se constitui em uma teoria crítica capaz de colaborar trazendo uma compreensão dialética do que diz respeito às relações no contexto escolar, do processo ensino-aprendizagem, da relação de mediação entre professor e aluno e também sobre a avaliação psicoeducacional. Esta perspectiva possui conjecturas revolucionárias acerca da educação, podendo servir como base para o trabalho do professor, colocando a escola a serviço da modificação das consciências sociais e buscando exprimir em sala de aula o processo dialético da prática-teoria-prática da elaboração dos conhecimentos científicos. Dessa forma, entendemos que a Teoria Histórico-Cultural, com sua leitura sobre o mundo e a sua análise sobre a educação, a partir de um método que contribui para criticidade dos indivíduos, pode transformar a realidade, contudo, isto somente é possível com uma escola que dê a seus alunos acesso aos conteúdos científicos a partir de uma visão de educação crítica.

Este trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira: Introdução; seção I - A entrada da Psicologia e da avaliação psicoeducacional na escola: breves considerações históricas; seção II - A queixa escolar e suas repercussões na escola; seção III - Psicologia histórico-cultural: o desenvolvimento do psiquismo humano à luz da historicidade; seção IV-

A pesquisa empírica: a avaliação psicoeducacional na compreensão dos professores do Ensino Fundamental; Considerações finais; Apêndices e anexos.

Na *Introdução* foi realizada uma breve apresentação da dissertação, na qual foi exposto como chegamos às questões abordadas na pesquisa, destacando a importância deste tema, os objetivos e a justificativa, e ainda o modo como foi estruturado o presente trabalho.

Os fundamentos teóricos foram apresentados nas seções, I, II e III. Na primeira seção são apresentadas breves considerações sobre a história da Psicologia e da avaliação psicoeducacional e como a prática da avaliação psicológica adentrou o universo escolar, visando compreender essa prática na atualidade.

A segunda seção analisa como as dificuldades no processo de escolarização são produzidas no contexto escolar, questionando a visão biologizante, as avaliações padronizadas, o fracasso escolar, a patologização da aprendizagem e a medicalização dos alunos.

Na terceira seção enfocamos como a Psicologia Histórico-Cultural entende o psiquismo humano, discutindo pressupostos importantes para se compreender, em sua totalidade, o desenvolvimento da criança, como o processo de humanização e a formação dos processos psicológicos superiores, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano e a função da escola e o trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem.

A partir dos embasamentos teóricos, a quarta seção, trata da pesquisa empírica. Nesta, expomos a caracterização das instituições participantes da pesquisa, a descrição dos entrevistados, os materiais utilizados e as discussões realizadas a partir da fala das participantes. Na sequência, apresentamos as considerações finais e em seguida, a bibliografia utilizada na pesquisa; e finalmente, os apêndices.

## **1 A ENTRADA DA PSICOLOGIA E DA AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL NA ESCOLA: BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS**

Para falarmos sobre a avaliação psicoeducacional consideramos necessário entender como esta prática adentrou o universo escolar. Para isso, é fundamental conhecer o caminho percorrido pela Psicologia através da história, os processos de avaliação psicológica - como a psicometria -, as questões políticas e do mercado de trabalho, os movimentos que tiveram influência na Educação, as políticas públicas em Educação no Brasil e no Estado do Paraná e a Instrução datada de 2011, que regulamenta o funcionamento das salas de recursos multifuncionais no Ensino Fundamental e faz referência à avaliação psicoeducacional no contexto escolar. Essa retomada nos ajudará a compreender melhor o presente. A Psicologia, se comparada a outras ciências, ainda é muito jovem, tendo pouco mais de cem anos, e ainda está às voltas com as mesmas preocupações do passado, como veremos mais à frente. Assim, conhecer o passado nos ajudará a analisar os fatos atuais sob uma nova perspectiva.

### **1.1 A história da Psicologia para compreensão da avaliação psicoeducacional**

Não é de hoje que o homem se interessa pelos temas que envolvem a Psicologia. Há muito tempo o pensamento, o comportamento e diferentes assuntos fizeram parte de obras filosóficas e teológicas, como as de Platão, Aristóteles e outros sábios gregos. Por esta razão é que consideramos necessário percorrer a história da Psicologia a partir do que se chama de Psicologia Moderna, momento em que as abordagens e técnicas utilizadas exibiram um conteúdo essencialmente científico. Nosso propósito é levantar pontos que possam contribuir para as discussões da problemática abordada nesta dissertação.

De acordo com Moraes (2006), no início do século XX a Europa tinha uma economia privilegiada em relação aos outros continentes, pois com a Revolução Industrial teve um rápido enriquecimento, com destaque para a Inglaterra, pioneira na Industrialização e no Capitalismo. Outros países da Europa - como a França, a Alemanha e, da América do Norte, os Estados Unidos -, aproveitaram os avanços tecnológicos da Inglaterra e se utilizaram desses conhecimentos para avançarem em relação à industrialização. Já nas primeiras décadas do século XX a Inglaterra veio a perder espaço para as novas potências econômicas. Pode-se

dizer que um dos motivos que levaram à Primeira Guerra Mundial está relacionado à disputa por mercado entre os países industrializados da época.

De acordo com Farr (2004), a Psicologia é uma ciência que surgiu oficialmente no ano de 1879, com a inauguração do Laboratório de Psicologia de Leipzig, na Alemanha, por Wilhelm Wundt (1832-1920), que, como médico fisiologista, interessava-se em desenvolver estudos sobre a psicofisiologia dos processos mentais e desconsiderava os estados subjetivos na compreensão do homem e suas relações. Wundt definiu como objeto da Psicologia o estudo da mente e utilizou como método de estudo a introspecção controlada. Através da introspecção, os sujeitos descreviam as suas percepções resultantes de estímulos visuais, auditivos e tácteis. Para ele, só este método permitiria o acesso à experiência consciente do indivíduo. A Psicologia se tornou uma ciência independente da Filosofia, no final do século XIX, graças a Wundt. Foi a partir deste acontecimento que se desenvolveram de forma sistemática as investigações em Psicologia, através de vários autores que a esta ciência se dedicaram, construindo múltiplas escolas e teorias. Numerosos discípulos sucederam Wundt e ampliaram suas técnicas e métodos.

Segundo Planchard (1962), Francis Galton (1822-1911) precedeu Wundt ao publicar, em 1869, seu exemplar “Hereditary Genius”, baseado na obra de seu primo Charles Darwin “A Origem das Espécies”. Em sua obra Galton defendia que talento e capacidade são heranças genéticas, lançando assim as bases da eugenia. A partir disso, o cientista inglês organizou um laboratório psicométrico em que estabelecia diversas medidas estatísticas na classificação e interpretação dos dados recolhidos, criando questionários e escalas de cotação, com o objetivo de medir a capacidade intelectual e provar a determinação hereditária das aptidões humanas, para, com isso, selecionar os mais capazes e aperfeiçoar a espécie humana.

Nos Estados Unidos, de acordo com Pasquali (2003), a expressão "teste mental" apareceu pela primeira vez num artigo de James McKeen Cattell (1860-1944), em 1890. Durante a Primeira Guerra Mundial, a necessidade de rápida classificação de recrutas fez com que um comitê da American Psychological Association adotasse testes coletivos de inteligência, denominados Army Alpha e Army Beta. Aperfeiçoados por Arthur Otis (1886-1964), esses testes geraram testes coletivos para crianças e adultos. Na mesma época surgiram os testes ditos "de personalidade" e o teste de psicodiagnóstico, este último, elaborado em dez manchas de tinta e popularizado com o nome de Rorschach, criado pelo psiquiatra suíço Hermann Rorschach (1884-1922).

Os franceses Alfred Binet (1857-1911) e Théodore Simon (1871-1961) apresentaram, também no início do século XX, a primeira escala de inteligência para crianças em idade

escolar. Após uma revisão dessa escala, segundo Pasquali (2003), determinou-se a inteligência média para cada idade específica e se denominou "idade mental" o mais alto nível de desempenho apresentado por uma criança de cada idade. Mais tarde, Mindrisz (1994) relata que William Stern (1871-1938) sugeriu que a idade mental fosse dividida pela idade cronológica, tese que deu origem ao conceito de quociente de inteligência, ou QI. É importante destacar que os países europeus, em especial a França, passavam neste período da história por um processo de democratização do ensino, como um instrumento político que formaria o homem moderno e cujo objetivo era que as crianças aprendessem efetivamente. Com isso, as autoridades francesas solicitaram a Alfredo Binet que criasse um instrumento que permitisse prever quais as crianças que teriam sucesso nos liceus parisienses.

Como pontua Lima (2005), estes estudos de Binet tiveram repercussão em todo o mundo e as escolas europeias e norte-americanas passaram a utilizar os testes para dividir as crianças em grupos homogêneos, separando os normais e os anormais e elegendo o que seria lecionado a cada um dos grupos.

Com o avanço da industrialização tornou-se necessária uma mão de obra cada vez mais qualificada, trazendo a necessidade de escolas, e com isso as discussões sobre o ensino público alcançaram maior destaque, exigindo um sistema educacional que atendesse aos interesses sociais deste período. Conjuntamente, em diversos países da Europa pareceu imprescindível realizar experiências em educação, para a ampliação do sistema escolar. A intenção de aumentar de todas as formas possíveis o nível de estudo das classes menos abastadas, com o propósito de preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, demonstra uma visão de mundo que se apresenta em decorrência das transformações provenientes da Revolução Industrial.

Vilela (2012) comenta que ao resgataremos a história da ciência nos deparamos necessariamente com questões políticas, dependência, autonomia, colaboração e intercâmbio de relações entre os países periféricos e os centrais, como os da Europa e os Estados Unidos. Há ainda a questão de que diversos países europeus colonizaram outros países, como Portugal colonizou o Brasil. Nesse caminho, a Europa expandiu-se para outros continentes, e com isso, universalizou também o conceito de ciência, os métodos e modelos.

Algumas dessas novas ideias trazidas dos países centrais, como nos mostram Schawarcz (1993) e Herschmann & Pereira (1994), evidenciavam que o Brasil, enquanto país periférico, estava “doente”, pois tinha uma população sem cultura, que não apresentava quase nada da civilidade europeia, por isso era necessário higienizar as cidades, os corpos e as

mentos, e é a isso que se dedicaram os intelectuais (médicos, juízes, literatos e outros) na Primeira República <sup>1</sup>(1889-1930).

É necessário destacar que, segundo Yazlle (1997), a cultura brasileira foi engendrada pela educação jesuíta, proveniente de uma igreja que pregava a Contrarreforma, a qual, por sua vez, era contrária ao modo de pensar científico da Renascença europeia. Os educadores que foram enviados ao Brasil, com a incumbência de evangelizar, catequizar e domesticar, aos poucos se responsabilizaram pela educação das elites.

A elite política e intelectual brasileira, como postula Gondra (2004), voltava seu olhar para a Educação e novas normas legais modificaram o sistema de ensino, já que a educação era deficitária, com pouco conteúdo das novas ciências e baseado em memorização e castigos físicos. De acordo com Vilela (2012), foi neste cenário que se iniciaram as primeiras propostas para a Educação. Com a lei chamada Reforma Benjamin Constant, em 1906, fundou-se, no Rio de Janeiro, o *Pedagogium*, um museu como os existentes em diversos países europeus e uma espécie de academia de pedagogos. Este museu, sob a direção de Manoel Bonfim, criou o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental do país, que foi planejado por Binet em Paris e tinha como objetivo incentivar melhorias educacionais.

Segundo Pessoti (1975), Medeiros e Albuquerque, que foi o organizador do *Pedagogium*, conhecia William James (1842-1910), importante filósofo americano que postulou o pragmatismo<sup>2</sup>, e foi o primeiro a publicar um livro brasileiro sobre testes, chamado *Os Test*, em 1924, com sua segunda edição surgindo em 1931. As duas edições agitaram o meio pedagógico e criaram tanto adeptos quanto adversários do uso dos testes. Na obra, há a defesa do uso de exames padronizados, com o intuito de evitar injustiças nas relações entre professor e aluno, além de pontuar as vantagens no uso dos testes para a avaliação e contratação de funcionários para os serviços públicos.

Neste momento que estamos descrevendo não podemos deixar de citar dois fatos externos que ecoaram no Brasil: a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918) e a Revolução Russa (1917). Esses fatos, segundo Ivashita e Vieira (2009), colaboraram para um fervor social que se exacerbou no decorrer da década de 1920. Esta década ainda teve como

---

<sup>1</sup> A Primeira República ou República Velha, constitui a primeira fase da organização republicana nacional e vai desde a Proclamação a República, em 1889 até a chamada Revolução de 1930. O primeiro presidente interino foi o militar Marechal Deodoro da Fonseca, e o último, Washington Luís (Fausto, 1996).

<sup>2</sup>“Para James, o pragmatismo seria primeiramente um método, e em segundo lugar, uma teoria genética do que se entende por verdade. Em seu primeiro sentido significa a atitude de olhar além das primeiras coisas, dos princípios, das “categorias”, das supostas necessidades; e de se procurar pelas últimas coisas, frutos, consequências, fatos. O pragmatismo atua de forma a extrair de cada palavra o seu valor de compra prático, pô-la a trabalhar dentro da corrente da experiência” (Moura, 2008).

destaque o crescimento do movimento operário e suas disputas eleitorais entre os diferentes segmentos da oligarquia rural. Um dos efeitos da Primeira Guerra Mundial foi a dificuldade em importar produtos industrializados, o que levou o Brasil a criar suas próprias fábricas, embora precárias.

Hilsdorf (2005) aponta-nos que, apesar de, nas primeiras décadas do século XX, a escola pública ter como objetivo a escolarização das camadas populares, não se tratava de fornecer todo o ensino a toda a sociedade, só sendo integrados aqueles pertencentes aos setores ligados ao trabalho urbano. Mesmo deste contingente, ficaram fora da instrução pública promovida pelo Estado os pobres, os miseráveis e os negros, uma vez que a escola oferecida nos moldes das elites cafeicultoras da época visava somente a normatizar os movimentos populares. Contudo, estes, por volta de 1920 começam a reivindicar o seu espaço na instituição pública escolar, despertando na elite brasileira a preocupação com organização do sistema capitalista, que dependia da preparação da massa para o mercado de trabalho.

É nestas circunstâncias que se iniciam as reivindicações por uma Escola Nova brasileira, tendo por base o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, o qual, de acordo com Bello (2011), foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da Educação. O Manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo e outros 25 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30<sup>3</sup>, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Para Ivashita e Vieira (2009, p. 5), “A Escola Nova é o movimento educacional que surgiu para propor novos caminhos a uma educação que para muitos parecia não estar em sintonia com o mundo das ciências e das tecnologias”. No que diz respeito à economia, o Manifesto tinha como meta substituir uma economia agrária pela produção industrial e pelo trabalho livre e assalariado, bem como a ampliação das indústrias. Na política, os intelectuais

---

<sup>3</sup>A Revolução de 1930 foi um movimento armado liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou com um golpe de Estado, colocando um fim a Primeira República e Getúlio Vargas assumiu a chefia do Governo provisório (Fausto, 1996).

batalhavam pela ampliação da escola pública, pois entendiam que a alfabetização preparava para a formação de mão de obra nacional especializada.

Segundo Silva e Schelbauer (2007), para o movimento escolanovista a relação professor-aluno parte do princípio de que o aluno é o centro da escola, o ator principal do processo de ensino e aprendizagem. O professor é visto como o orientador do processo educativo. O método de ensino-aprendizagem reforça a ligação entre a teoria e a prática. Nela são valorizadas as interações com o meio social e se procura enriquecer as vivências dos alunos incorporando no currículo a cultura circundante, ou seja, o contexto em que a escola está situada. No âmbito educacional, os resultados foram insatisfatórios por não chegarem à finalidade da educação para todos os cidadãos.

Bock (2003) destaca que as ideias da escola tradicional eram opostas às que propunham a pedagogia da Escola Nova. Com esta última, a escola passou a ver a criança como naturalmente boa desde o nascimento e também dotada de uma natureza humana corruptível. A escola tinha, então, o papel de preservar na criança a bondade e a espontaneidade cunhadas para ela.

Para a mesma autora, a escola tornou-se um lugar de liberdade e comunicação, onde a criança teria a possibilidade de demonstrar sua afetividade através de carinho ou agressividade, sua criatividade por meio da construção ou destruição e sua liberdade através da obediência ou rebeldia. Todas estas manifestações eram tidas como boas e desejáveis se fossem naturais. Não obstante, a escola permaneceu atenta, não à disciplina, mas ao desenvolvimento psicológico. Não havia regras - aliás, havia somente aquelas elaboradas pelo grupo da escola, pois se considerava que a “bagunça” era sinal de interesse pelo saber e pela construção coletiva. Bock (2003) ainda afirma:

A comunicação entre as crianças era prioridade. O professor foi colocado em lugar modesto e sem forte influência, afinal era um representante do mundo adulto, visto sempre como um mundo corrompido. O professor passou a ter função de organizador das condições de aprendizagem, devendo prover materiais e situações para o aprendiz. As técnicas pedagógicas se tornaram ativas. Alunos em atividade permanente, vivendo a satisfação do aprendizado e da descoberta. (Bock, 2003, p. 82)

Bock (2003) postula que a Escola Nova precisou da Psicologia, já que necessitava conhecer a criança e seu desenvolvimento natural sem que ela se alterasse, “para poder trabalhar para mantê-la assim” (p. 82). Dessa forma, a Psicologia se associa à Pedagogia da Escola Nova, pois surge como a área do saber capaz de responder às questões que eram necessárias. Nesse mesmo período, muitas teorias do desenvolvimento das crianças foram produzidas, no que diz respeito ao pensamento, inteligência, afeto e sociabilidade, dando a educação o saber necessário ao seu trabalho; entretanto, a Psicologia crescia não somente como conhecimento, mas também enquanto prática que contribuía no processo educacional através de instrumentos como os testes, que se aplicavam na escola com o intuito de formar classes mais homogêneas e analisar o desenvolvimento psicológico da criança. A Psicologia Clínica passou a se ocupar de crianças com dificuldade de aprendizagem e a Psicologia Educacional ampliou-se, tentando dinamizar e qualificar o processo educacional.

Como postula Saviani (2003), essa nova teoria, a partir da preocupação com o marginalizado - entendido como rejeitado - e de experiências com crianças “anormais”, generaliza os procedimentos pedagógicos das escolas. Com a constatação da existência de deficiências neurofisiológicas, instituiu o conceito de “anormalidade biológica”, identificada através de testes de inteligência, de personalidade e outros que começaram a proliferar, criando-se uma biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Pautando-se pela ideia de igualdade de oportunidades, segundo a qual a educação deveria oferecer condições para o desenvolvimento da capacidade de cada um em busca da harmonia da sociedade, essa teoria considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Segundo Saviani (2006), essa vertente pedagógica parte do pressuposto que a educação é função do Estado e se dirige a todos os graus ou estágio de ensino: e complementa:

O Manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é o próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país [...]. Pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a

teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país. (Saviani, 2006, p.34-35)

De acordo com o autor, as condutas adotadas no Manifesto inspiraram o texto da Constituição de 1934, que consagrou o Conselho Nacional de Educação, conferindo a este a função de organizar o Plano Nacional de Educação.

O escolanovismo defendia o mito da igualdade de oportunidades e a consideração às experiências individuais pelas quais passa cada um no processo de ensino e aprendizagem, e encontrou na psicologia, como nos mostra Patto (1996), uma aliada, já que, por meio dos testes psicológicos, conceitos de inteligência e maturidade explicam de forma científica as diferenças individuais e, por conseguinte, as desigualdades da sociedade. Com a industrialização e a necessidade de maior qualificação para o trabalho, a prática psicológica fica atrelada ao diagnóstico e ao tratamento dos escolares, selecionando os que seriam mais aptos para entrar nas escolas ou iniciar-se em trabalhos profissionais, tendo como instrumento os testes psicológicos.

De acordo com Silva e Schelbauer (2007), Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), educador escolanovista, por iniciativa própria começou a utilizar os testes ABC no Brasil em 1928, na Escola Manuel Cícero, na cidade do Rio de Janeiro. As aplicações práticas dos testes ABC, para fins de diagnóstico e prognóstico, verificavam nas crianças o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita. Lourenço Filho acreditava que com a avaliação das potencialidades individuais dos alunos poderia distribuir as crianças em turmas, as quais seriam agrupadas segundo o desempenho intelectual apresentado. Sendo assim, o educador tentava compreender o que causava o fracasso escolar, utilizando o termo Quociente de Inteligência (QI), além de postular que a dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar se devem às diferenças individuais do nível de maturidade de cada aluno. Afirmam Silva e Schelbauer (2007 – p. 125-126):

Os *Testes ABC* apresentam-se como uma forma simples e de fácil aplicação. É possível ressaltar que o educador buscava uma forma eficaz, segura e que apresentasse dados quantitativos e qualitativos sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, os *Testes ABC*, na época, atendiam a esses quesitos.

Como apontamos anteriormente, a Psicologia tem pouco mais de cem anos e ainda se encontra às voltas com as mesmas preocupações de outrora. O teste ABC, em 1928, apareceu como uma ferramenta que seria capaz de explicar o porquê do não aprendizado do indivíduo e colocava neste a culpa pelo fracasso na escola. De acordo com Bock (2003), a Pedagogia e a Psicologia permanecem pensando a Educação como um processo natural de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, e quando o aluno não vai bem, justifica este fato a partir de leituras patologizantes que conferem a responsabilidade somente à família e ao sujeito.

Segundo Yazlle (1997), os primeiros trabalhos da Psicologia no Brasil foram elaborados por profissionais da Medicina que faziam parte da elite econômica do país e que podiam complementar sua formação intelectual em centros culturais da Europa, especialmente na França. Com isso, esses profissionais traziam uma visão do fenômeno psicológico a partir de uma ótica positivista, destacando a observação direta e a experimentação. Desta forma, podemos considerar ter sido este um dos motivos de a Psicologia se apropriar do modelo médico de consultório aos seus pacientes, priorizando o atendimento individual de caráter clínico, fazendo psicodiagnósticos, psicoterapia e exames psicológicos. Foi nesse contexto positivista, marcado por ideais de modernidade, ordem, progresso e racionalidade, que surgiram o movimento de higiene mental e a Liga Brasileira de Higiene Mental, da qual falaremos a seguir.

### **1.1.1 O higienismo: suas interfaces com a psicologia e a avaliação psicoeducacional**

Seixas, Mota e Zilbreman (2009) referem que por volta de 1900 os médicos acreditavam que as doenças mentais tinham um componente biológico e genético que pioraria à medida que fosse transmitido de geração a geração, provocando uma degeneração progressiva na linhagem da população. Essas ideias de degeneração deram início a políticas sociais como esterilização, eutanásia e perseguição de indivíduos considerados "degenerados". Os mesmos autores ainda comentam:

A influência da higiene mental era especialmente importante. Esta acrescentava a noção de uma origem social da loucura à idéia já existente de que haveria uma base hereditária para a

doença mental. Alcoolismo, miséria, ignorância e religiosidade extremas passaram a ser vistas como possíveis causas de loucura. Enquanto isso, o Brasil passava por grandes mudanças e enfrentava sérios desafios sociais. A escravidão fora abolida em 1888, e a República fora declarada em 1889. Havia um fluxo considerável de imigrantes para o país. A urbanização descontrolada se intensificou, causando sérios problemas sociais e sanitários. (Seixas, Mota e Zilbreman, 2009, p.1)

Foi neste cenário que, de acordo com Silva Junior e Andrade (2007), surgiu em 1923 o movimento de higiene mental, com a criação da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM). Instituída no Rio de Janeiro pelo psiquiatra Gustavo Riedel, a Liga tinha como objetivo a melhora na assistência aos doentes mentais por meio da modernização do atendimento psiquiátrico.

Não obstante, mesmo sendo um movimento social, a Liga não era um movimento popular, pois não surgiu por iniciativa da população. Era formada em sua maioria por médicos psiquiatras. Observando os problemas mentais como barreiras para o desenvolvimento da nação, a Liga intercedia em nome de um patriotismo que relutava em ver nas massas populares algo mais que uma multidão de “pré-dispostos” à doença mental, potencialmente perigosa para a ordem da Nação e, conseqüentemente, para o seu progresso (A campanha, 1934).

Com esse olhar, para Wanderbroock Junior e Boarini (2007), tudo o que se parecesse com uma deformação, desarmonia ou degeneração do “organismo social”, seria pretexto para uma reparação a ser feita pela Liga. Assim, o fator hereditário se transformou quase em um paradigma na organização e no aperfeiçoamento da Nação, propondo a esterilização como forma de evitar a propagação hereditária dos degenerados.

Segundo Wanderbroock Junior e Boarini (2007), sendo os indivíduos degenerados considerados uma ameaça ao desenvolvimento da Nação, era necessário então selecioná-los para que não se “misturassem” com as outras pessoas. Deste modo, uma das maneiras sugeridas pela Liga para limpar socialmente os indivíduos considerados “anormais” ou “menos desenvolvidos” foram as triagens, exames e seleções com a utilização dos testes psicológicos. Mesmo a Liga atuando em diferentes “espaços humanos”, era na escola que ela pretendia pôr em prática sua concepção de uma “educação sob medida”.

Como pontuam Esposel (1925) e Boarini (2003), a escola ganhou destaque a partir do momento em que a Liga pensou em difundir hábitos de higiene mental e educação moral no ambiente escolar, pois era a melhor forma de se atingir um grande número de pessoas. Após isso, a escola seria o local onde se desenvolveria a ideia de homogeneização escolar, apoiada por avaliações baseadas em méritos pessoais e confirmadas por exames e testes psicológicos.

Para Yazlle (1997), mesmo com a criação do primeiro órgão autônomo de Psicologia, a Liga Brasileira de Higiene Mental, a Medicina ainda influenciou sobremaneira a Psicologia, com grande predomínio da Psicanálise. Esta última se manteve muito presente principalmente nas especialidades de Psicologia Clínica e Psicologia Educacional, que, a partir de diagnóstico e prescrição, estabeleceram o modelo médico de atuação, voltado ao atendimento individual.

Nesse período o Brasil passava por momentos de agitação e manifestações por parte da população Roxo (1941, p. 27) demonstra sua apreensão no primeiro congresso nacional de saúde escolar:

[...] nesta época atormentada em que vivemos, quando o mundo passa por tantos entrecosques e agitações sociais profundas, nada é mais necessário que a Higiene Mental, a qual deve ser ensinada e aplicada desde a infância, garantindo-se destarte a integridade psíquica dos futuros cidadãos e contribuindo para que a Pátria tenha assegurado um porvir glorioso e pujante.

De acordo com Wanderbroock Junior e Boarini (2007), a Liga parece não estar preocupada somente com o presente, mas também com o futuro dessa criança, que agora se mostra inocente e ingênua, mas que, para ela, poderia esconder um agitador em potencial. Assim, a criança necessitava ser com urgência higienizada, e para isso, o espaço escolar apresentava no mínimo quatro vantagens:

Em primeiro lugar pela concentração social, posto que reunia um número maior de crianças. Em segundo pela maior acessibilidade, posto que a penetração da Liga seria mais rápida e fácil. Em terceiro pela demanda, já que reunia o público ideal para experimentação e aplicação dos exames e testes psicológicos. Em quarto e último lugar, pela fácil observação,

pois havia tempo suficiente para a atuação dos médicos (Wanderbroock Junior e Boarini, 2007, p. 9).

Segundo os autores, a Liga analisava que para higienizar as crianças era preciso que elas estivessem alfabetizadas, e ao alfabetizá-las, já estariam ao mesmo tempo higienizando suas mentes. Destarte, os ideários da Liga e as concepções do movimento escolanovista, transformaram a educação em uma especialidade médica, retirando do aluno o processo histórico no qual ele está inserido e colocando esse processo como algo particular e dividido em várias partes, restando ao aluno somente adaptar-se a ele. Neste cenário, os testes psicológicos aparecem mais uma vez como algo que mostra quem são os alunos menos adaptados, para então organizar as classes com os que se revelam mais adaptados e homogeneizá-los.

Com tudo isso, Wanderbroock Junior e Boarini (2007) citam um artigo intitulado: RESENHAS e analyses, publicado em 1925 e nos levantam uma questão: Quem aplicaria estes testes? A Liga propunha que ela própria o aplicasse antes que os alunos se matriculassem na escola; já nas escolas, competiria aos professores indicar quais crianças deveriam ser submetidas aos testes psicológicos. Segundo a Liga, "ao professor ou à professora, devidamente enfronhados na questão, cabe apontar ao médico-inspetor as crianças que, pela sua falta de progresso no estado ou pela sua indisciplina, se afigurarem deficientes mentais" (p. 172).

Segundo Wanderbroock Junior e Boarini (2007), para as escolas terem sucesso com a homogeneização, seria preciso dividi-las em "normais" e "especiais". O surgimento dessa divisão da escola pública teve razões políticas, pois o interesse do governo era reduzir a repetência nas escolas "normais" com a criação das escolas especiais. O governo achava que com a homogeneização das classes, dividindo-se os alunos em "fracos" e "fortes", diminuiria o índice de reprovações.

Wanderbroock Junior (2009) pontua que com os testes a Liga tentava medir algo que não é passível de ser medido, visto que o homem é fruto das relações que estabelece socialmente, sendo o resultado e o sujeito da realidade. Deste modo, o homem formado enquanto ser social não é natural, e psicologicamente não pode ser medido, podendo ser analisado somente de forma histórica, visto que se encontra em contínuo movimento.

Ainda nesse período, como mostra Pessotti (1975), ocorreu em 1934 a criação da Universidade de São Paulo, surgindo então as primeiras cátedras de Psicologia, e a partir

desse momento passou a ser mais organizado o ensino, a pesquisa e a profissão em Psicologia. Algumas disciplinas de Psicologia eram lecionadas em diversos cursos da época - como Direito, Administração, Medicina, Sociologia e Educação Física -, e em Filosofia eram obrigatórias nos três primeiros anos.

Yazlle (1997) comenta que em 1956 foi criado o Serviço de Psicologia da Prefeitura Municipal de São Paulo, que atendia crianças que frequentavam os parques infantis municipais e aquelas que as escolas municipais encaminhavam para tratamento. Assim, eram realizados estudos de caso onde professores e técnicos recebiam orientações sobre os procedimentos pedagógicos a serem adotados com as crianças. Esse trabalho era feito por educadores que tinham o Curso de Especialização em Psicologia Clínica, ofertado pela PUC de São Paulo. A partir da formação deste atendimento psicológico oferecido aos escolares pela Prefeitura Municipal, baseado no modelo clínico, o grande número de encaminhamentos e filas de espera tornou esse modelo de serviço inviável e insuficiente. A partir de 1975, o serviço dividiu-se em Psicologia Clínica, à qual competia a prevenção secundária e, Psicologia Escolar, a qual se destinava à prevenção primária.

Segundo Pessotti (1975), foi apenas em 1962, que foram regulamentados os cursos de Psicologia e o exercício da profissão de psicólogo. Para Padilha (2006), isso acabou impulsionando a criação do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais de Psicologia (CRP), Lei 5766 de 1974.

Com o surgimento da nova profissão, como destaca Padilha (2006), a Psicologia passou a ser solicitada, o que provocou uma rápida ampliação dos cursos de Psicologia; contudo, essa rápida expansão converteu-se em queda da qualidade, especialmente na avaliação psicológica, por conta da falta de professores qualificados e da carência de novas pesquisas necessárias na área. Dessa maneira, apareceram problemas em relação à avaliação psicológica, como, por exemplo, o desinteresse pela aprendizagem da medida psicológica, a depreciação e a banalização na utilização de instrumentos psicométricos, os quais, além de desatualizados, eram comercializados sem uma padronização nacional e sem fundamentação específica.

A partir de 1961, segundo Yazlle (1997), a Psicologia brasileira, até então orientada para o gestaltismo, voltou seu enfoque para o neobehaviorismo, com a introdução da Análise Experimental do Comportamento, trazida pelo professor Fred Keller, que veio lecionar na Universidade de Brasília e era colaborador de Skinner. Ainda na década de 1960, a Psicologia também buscava abordar os problemas educacionais sob uma ótica social; porém as soluções

apresentadas tinham um caráter “assistencialista, conservador e impregnado de um quadro conceitual – funcionalista, a-histórico insuficiente à nossa realidade” (p. 32).

O mesmo autor ainda comenta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1961 negligencia a educação pública para as classes menos favorecidas da sociedade e propõe incentivo financeiro ao ensino particular. Assim, os mais pobres, colocados de lado pelo sistema educacional, passam a ser chamados de carentes culturais, ou seja, “possuidores de desvantagens socioculturais que impedem seu bom desempenho escolar” (Yazlle, 1997, p. 32); desvantagens que seriam de ordem emocional, intelectual, motora e linguística e que só seriam corrigidas com a participação no *Programa de Educação Compensatória*. Apesar de a Psicologia já ter diminuído as explicações comportamentais que utilizavam fatores biológicos, este se baseava em fatores ambientais (ou seja, socioeconômicos), que tinham como padrão de comportamento a classe dominante, caindo assim no determinismo sociológico, que fixa critérios de normalidade para os deficientes ou os carentes. Com isso, a escola enquanto Estado, que produz e fortalece as diferenças sociais, ainda permanece como uma instituição generosa, pois possibilita programas especiais para os menos favorecidos socialmente.

Patto (1987) assevera que no período de 1964 até 1977 o mercado interno se internacionalizou com a instalação de multinacionais, devido à falência do Estado populista<sup>4</sup>, gerando a necessidade de congelar os salários dos trabalhadores para que os países capitalistas centrais obtivessem maior lucro. Essas duas perspectivas entraram em conflito, tornando-se necessário proceder a uma reorganização da sociedade civil, com a reordenação das formas de controle social e político. Esse controle seria feito pelos "Aparelhos Ideológicos do Estado" (entre eles a escola) que, apesar de já existirem, nessa fase ficaram em foco. Neste contexto, os governos militares buscavam formas de vencer o analfabetismo e qualificar a mão de obra necessária às novas indústrias internacionais. Para isso criaram o MOBRAL, em 1967, e o ginásio polivalente, em 1969, e buscaram a profissionalização precoce, através da reforma educacional de 1971. Essa reforma veio novamente atender aos interesses da classe dominante, e na educação predominava uma função conservadora. A escola foi reestruturada para suprir as demandas materiais e ideológicas da nova ordem, e a partir da década de 1970 o psicólogo, juntamente com outros especialistas, passou a interferir mais diretamente na

---

<sup>4</sup> O termo populista é utilizado para designar um conjunto de práticas políticas que consiste no estabelecimento de uma relação direta entre as massas e um líder carismático, sem a intermediação de [partidos políticos](#). No Brasil, o Estado populista está ligado à [Revolução de 1930](#), que derrubou a Primeira República, colocando no poder [Getúlio Vargas](#), que viria a ser a figura central da política brasileira até seu suicídio, em [1954](#) (Fausto, 1996).

escola, com práticas de ajustamento individualista, atingindo uma maior parcela da população escolar do Ensino Fundamental e remediando problemas que ali aconteciam. Esses profissionais faziam uso dos testes para avaliar a capacidade intelectual dos alunos.

Nesse momento, em que a Psicologia que se apresentava para a escola era aquela que avalia, testa, faz diagnóstico, trata e patologiza as dificuldades de aprendizagem que os alunos venham a apresentar na escola, a avaliação psicológica aparece como forma de classificação. O excerto de Bock (2003, p. 86-87) que trazemos abaixo relata isto muito claramente:

O pensamento científico vem como autoridade para explicar o que se quer esconder. O fracasso da escola, do processo ensino aprendizagem, da educação, fruto de políticas educacionais que projetam a “crise” da escola serão explicados pela pobreza, pela falta de apoio que os alunos têm de suas famílias, da desestruturação familiar em grupos pobres da população, a presença ou a ausência de um pai violento, a ausência frequente da figura materna que trabalha para o sustento da família, da falta de condições para o estudo em suas casas, da falta de interesse para o estudo e para a frequência à escola, preferindo o trabalho ou o bico, falta de ambiente culto em suas famílias, a falta de oportunidade de acesso às normas cultas e às atividades cultas que a sociedade pretensamente oferece a todos. São explicações que aparecem em relatórios feitos por psicólogos para explicar dificuldades que a criança apresenta no processo educacional, sejam dificuldades de aprender o que é preciso aprender, sejam dificuldades de comportar como é preciso se comportar. A Psicologia acolhe, sem acanhamento, o educando que a escola encaminha e, sem acanhamento, faz seu diagnóstico, apontando as dificuldades que impedem o aprendizado. Muitos diagnósticos são feitos sem que se conheça a escola, a professora, o que está sendo ensinado, como está sendo ensinado, sem que se pergunte à criança o que ela sabe sobre seu encaminhamento, sobre as suas dificuldades em aprender e suas ideias a respeito da escola. É como se o modelo

de diagnóstico e de relatório já estivessem dados e estas questões não coubessem nos instrumentos e formulários.

Como aponta Bock (2003), é como se a Psicologia tivesse se aliado à Pedagogia para acusar a vítima, produzindo teorias, saberes e instrumentos em abundância. Mostrava como deveria ser o relacionamento entre a escola e a família e entre professores e alunos, destacando a importância da motivação no aprendizado, porém não olhava a educação como um processo social e a escola como uma instituição que trabalha em prol de interesses sociais. Não observava que tais questões também adentram a sala de aula e estabelecem formas de ensino, de avaliação, de critérios de avaliação, além de definirem o “currículo oculto”, como o chama a autora, fomentado todos os dias na escola.

Assim, observamos que a via traçada pela Psicologia na área escolar a partir da década de 1970 percorre teorias segundo as quais o fracasso escolar é resultado da falha dos alunos. As causas desse fracasso são explicadas pelas diferenças individuais (detectadas por meio de testes psicológicos), pelas precárias condições de vida e carência cultural, por problemas na família e de fundo emocional e outros, como postula Sawaya (2002). Na abordagem tradicional, baseada no modelo médico, os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade no processo de escolarização são vistos como portadores de um “problema de aprendizagem”, e na análise desse “problema” são desconsiderados os aspectos sociais, políticos e educacionais envolvidos no processo. Quando a escola encaminha um aluno ao psicólogo, ou seja, ao especialista, este trabalha com o aluno como se ele tivesse uma patologia e procura intrapsiquicamente o problema, relacionando a normalidade com a aprendizagem, como destaca Angelucci (2007).

A posição assumida pela avaliação psicológica em relação à criança está relacionada diretamente com a aplicação de testes psicológicos, os quais na avaliação do aluno usam aspectos de normalidade ao invés de aspectos sociais e pedagógicos. Ora, de acordo com Moysés e Collares (1997), acredita-se que os testes padronizados podem avaliar o potencial intelectual de uma pessoa, mas quando avaliam, o que entra em consideração são conteúdos aos quais muitas crianças não tiveram acesso pela cultura de que fazem parte ou pela condição econômica, ao passo que se valorizam conteúdos que devem ser ensinados pela escola para que o aluno possa responder às questões, o que significa que a escolarização é necessária. Além disso, os testes padronizados trazem segurança aos profissionais que os utilizam, por serem objetivos e terem aporte legal.

Com isso, como denunciam Moysés e Collares (1992), a visão organicista da sociedade, o mercado de trabalho e a expansão da indústria farmacêutica esclarecem os fatos relacionados à medicalização da dificuldade de aprendizagem, bem como a biologização das questões sociais referentes ao aprender, temas que abordaremos mais amplamente na seção seguinte. Assim, explicações e conceitos são cada vez mais utilizados para rotular, reduzir e introjetar no aluno a doença, o que influencia a forma de ele se ver, conhece-se e estima-se.

Segundo Moysés e Collares (1997), a partir da década de 1980 iniciou-se um movimento que tenta apontar uma nova forma de olhar as questões referentes às práticas dos psicólogos e à história construída dentro do contexto escolar, com estudos críticos sobre a Psicologia. Segundo Tanamachi (2000), alguns norteadores dessa nova concepção se baseiam em buscar entender o homem concreto como produto das relações sociais, atentar para pressupostos teóricos e metodológicos que analisem de forma crítica temas e teorias da Psicologia que busquem explicar o homem como um ser biológico, social e histórico, deixando para trás respostas que apresentem uma dicotomia entre sociedade e indivíduo. Neste contexto, novos caminhos são abertos para a prática profissional da Psicologia, produzindo ações contextualizadas em que o psicólogo ajuda na melhoria das condições de desenvolvimento e de saúde e defende o compromisso ético, político e social.

Assim, desde alguns anos a Psicologia Escolar tem se ocupado em compreender o atendimento psicológico de alunos encaminhados pela escola e se comprometido a não banalizar as dificuldades de aprendizagem e não tratá-las somente como algo psicopatológico, como as pesquisas de Souza (1996), Machado (1996), Angelucci (2007), Asbahr (2006) entre outras. Procura entender que a queixa escolar vai além e envolve práticas escolares como as metodologias para apresentação dos conteúdos, as formas de avaliação do aluno e a qualidade das mediações, devendo a avaliação do psicólogo ser elaborada a partir desses aspectos.

Segundo Barbosa (2011), o termo *queixa escolar* foi criado em 1990, por um grupo de psicólogas escolares que trabalhavam no Serviço de Psicologia Escolar (SEPE) da Universidade de São Paulo, sendo usado para denominar as queixas relatadas pelos pais referentes a crianças e adolescentes com histórico de fracasso escolar, advindas dos profissionais da escola e formuladas a partir de concepções maturacionais dos alunos e também dos profissionais de saúde que os atendem.

Destarte, os pressupostos da teoria histórico-cultural aparecem como uma das abordagens críticas das novas práticas e concepções, evidenciando a constituição social dos indivíduos e compreendendo a queixa escolar como uma construção dialética que se forma a

partir das relações estabelecidas por aqueles que fazem parte do cotidiano escolar, ou seja, os alunos, os professores, os pais, a equipe técnica e os funcionários.

Há ainda outro movimento que não podemos deixar de comentar e que também está ligado à utilização da avaliação psicológica/psicoeducacional para seleção de alunos. Estamos nos referindo ao movimento de inclusão de alunos com deficiência na educação regular. Para entendermos como se organizou esse atendimento, seus documentos oficiais e programas especializados, exporemos no próximo item o atendimento às necessidades especiais dos alunos, que são base para o que se chama de políticas de inclusão no âmbito escolar, com destaque à sala de recursos multifuncional, a qual a instrução solicita uma avaliação psicoeducacional para que o aluno possa participar dela. Como veremos, esses programas especializados acabam por atender à demanda da inclusão de alunos com deficiência, bem como de alunos que já estavam na escola regular, mas apresentavam dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

## **1.2 Políticas públicas que versam sobre o atendimento educacional especializado para compreensão do processo de avaliação psicoeducacional**

Ao iniciarmos esta seção, faz-se necessário um adendo, pontuando que a pedagogia ao longo do tempo, desenvolveu uma preocupação em verificar o ensinar e o aprender. Para Nagel (1986), a avaliação é um recurso utilizado pelas sociedades para saber onde estão e para onde querem ir, sendo que a avaliação do processo ensino-aprendizagem adquiriu diferentes significados e formatos conforme a concepção de trabalho, de sociedade e de si, quer dizer, de acordo com a necessidade do homem na época histórica. Cada concepção de avaliação relaciona-se ao que a classe dominante do período desejava. Por exemplo, na sociedade grega onde os escravos nasciam para servir e os cidadãos serem servidos e se dedicarem a arte de pensar, já que neste período a retórica era valorizada, os critérios de avaliação se baseavam em: “O escravo era avaliado pela correção das atividades físicas, pela qualidade dos produtos que oferecia à mesa, à casa do senhor. [...] E o cidadão, pela qualidade de argumentar, descrever, classificar, fazer diferenças e semelhanças entre as coisas do mundo“ (Nagel, 1986, p.3).

Szymanski e Lopes (2006), afirmam que na sociedade contemporânea o homem já dominou a natureza e a tecnologia, o volume de produção é tão intenso como nunca antes, estabelecida por indivíduos que se adaptam as regras postas para garantir a conservação dessa sociedade. “O homem bem educado é considerado como um indivíduo flexível, capaz de se adaptar a qualquer situação e resolver diferentes desafios, capaz de produzir e consumir bens materiais, de ser eclético, competitivo, criativo, autônomo, etc.” (Szymanski e Lopes, p. 25, 2006). O homem está direcionado a acumular de capital.

Luckesi (1996, p. 33) conceitua a avaliação nos dias atuais como “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Já Hoffmann (1993) destaca que de forma geral os professores utilizam a avaliação para examinar o rendimento dos alunos, classificando-os como bons, ruins, aprovados e reprovados. Nesta função de simples classificação dada a avaliação, todos os instrumentos são usadas para aprovar ou reprovar o estudante. Luckesi (1996) chama a atenção para o fato de que a avaliação que segue essa função de classificar não ajuda em nada no avanço e no crescimento do aluno e do professor, uma vez que constitui-se num instrumento estático e que reprime todo o processo educativo.

Como podemos observar assim, como a Psicologia a Pedagogia com sua avaliação educacional também se utiliza de classificações para avaliar seus alunos. Com isso, ao longo da história os caminhos da Psicologia se cruzaram com os da escola e com a educação especial. Esta última precisou dos conhecimentos da psicologia por meio da avaliação psicológica e dos testes psicométricos para avaliar os alunos que não se adequavam a escola regular. Machado (1997) acrescenta que somente ao compreender “a história dos homens, suas necessidades e o funcionamento social”, poderemos entender “a existência e produção dos testes psicológicos” (p.74). Com isso, “passamos a produzir ‘crianças com distúrbios’, ‘crianças deficientes’, bem como os ‘profissionais competentes para avaliar’” (p. 75).

Segundo Bertuol (2010), a proposta de romper com os paradigmas segregativos ganhou espaço na sociedade nos últimos tempos. Isto se deve, em grande parte, à luta das pessoas com deficiência e de seus familiares pela igualdade e pelos direitos destes, e como consequência, o emprego de procedimentos que possam contribuir e garantir as condições necessárias à sua participação como indivíduos pertencentes a uma sociedade. Esse movimento se expandiu e fortificou, influenciando a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994). Esta última afirma que alunos com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular e que “as escolas deveriam acomodar todas as

crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

Como destaca Bertuol (2010), mais recentemente foram produzidos novos documentos nacionais e internacionais, como a "Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência". Este evento foi promovido pela Organização dos Estados Americanos (OEA), no ano de 1999, e dele resultou o Decreto no. 5296/2004, que regulamenta as leis n.º 10.048/2000 e n.º 10.098/2000 e estabelece "normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências" (BRASIL, 2004, p.7). Com isso, a "Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva", datada de janeiro de 2008, traça diretrizes e normas para a modalidade educativa Educação Especial no ensino regular, fundamentada na perspectiva da educação inclusiva, que não admite programas substitutos ao ensino comum, como as classes e escolas especiais como as APAEs.

Para que isso fosse colocado em prática, percorremos um longo caminho. Como esclarece Bertuol (2010), na segunda metade dos anos de 1990 começou-se a falar em inclusão, e a partir do ano 2000 iniciou-se uma discussão mais enfática sobre o tema, mesmo com os programas de Educação Especial já estruturados. No início de 2008 criou-se no Estado do Paraná, como forma de "inclusão", um documento que estabelece critérios de funcionamento para a chamada Sala de Recursos no Ensino Regular, que em 2011 sofreu reformulações e passou a denominar-se Sala de Recursos Multifuncional. Os programas em Educação Especial como as APAEs, não foram extintos e ainda existem.

Sendo assim, mesmo com todo o estudo crítico sobre a avaliação psicológica e a segregação de alunos no interior das escolas, o Estado ainda se vale desta separação no intuito de auxiliar aqueles alunos que não vão bem na sala de aula regular. O Governo do Estado do Paraná elaborou, inicialmente em 2007, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), e assim a Educação Especial passou a integrar a proposta pedagógica da escola regular, tendo como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Neste contexto, a escola comum atuaria de forma articulada com a Educação Especial, guiando esses alunos a partir de um atendimento educacional voltado às suas necessidades.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná editou cinco instruções que estabelecem critérios para o funcionamento, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental,

para a chamada “Sala de Recursos”, são elas: Instrução 11/2008 - SUED/SEED; Instrução 12/2008 - SUED/SEED; 13/2008 - SUED/SEED; Instrução 15/2008 - SUED/SEED; e Instrução 16/2008 - SUED/SEED. Essas instruções abrangem o atendimento educacional especializado em sala de recursos para as áreas de: transtornos globais do desenvolvimento - séries iniciais; transtornos globais do desenvolvimento - séries finais; Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos - séries finais; Deficiência Mental/Intelectual e Transtornos Funcionais Específicos - séries iniciais; e Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica. Após essas instruções vieram outras no ano de 2011, novamente para o Ensino Fundamental, a Instrução n.º 016/2011, pela qual a Sala de Recursos passa a ser denominada de Sala de Recursos Multifuncional Tipo I.

Em nível nacional, Haddad (2012) aponta que houve uma definição através da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 24 de setembro de 2009, essa Resolução define quem é o aluno do Atendimento Educacional Especializado. Este documento serviu de base para as instruções citadas anteriormente para o Estado do Paraná.

Para Haddad (2012), a Sala de Recursos se diferencia da Sala de Recursos Multifuncional, pois esta tem o propósito de atender às diversas necessidades educacionais especiais e desenvolver as diferentes complementações e suplementações curriculares. Assim, a denominação *multifuncional* está relacionada à flexibilidade de sua constituição, estimulando as diversas formas de acessibilidade ao currículo escolar a partir de estratégias de aprendizagem que auxiliam na construção de conhecimentos pelos educandos com necessidades educativas especiais, oferecendo meios para que tenham acesso ao currículo escolar e para alcançarem autonomia no dia a dia.

A referida Instrução de 2011 (n. 016/2011), da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, define a Sala de Recursos Multifuncional como

[...] um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino. (Instrução nº 016/2011, p. 1)

Este tipo de atendimento tem como objetivo apoiar o sistema de ensino, complementando a escolarização dos alunos. O documento define os critérios para a organização funcional, e quanto aos recursos materiais estabelece que:

A Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica deve ser organizada com materiais didáticos de acessibilidade, recursos pedagógicos específicos adaptados, equipamentos tecnológicos e mobiliários. Entre estes destacam-se os jogos pedagógicos que valorizem os aspectos lúdicos, estimulem a criatividade, a cooperação, a reciprocidade e promovam o desenvolvimento dos processos cognitivos. (Instrução nº 016/2011, p. 3)

Propõe neste item um cronograma de atendimento pelo qual o aluno deverá ser atendido em período contrário àquele em que está matriculado na classe comum, podendo ser individual ou em grupos, de acordo com as necessidades educacionais dos alunos. No cronograma deverá constar ainda um horário para trabalho colaborativo com professores das classes comuns, tendo como objetivo desenvolver ações e organizar estratégias pedagógicas de forma a atender às necessidades educacionais especiais dos alunos e também trabalhar com a família, a fim de possibilitar o envolvimento e a participação desta no processo educacional. Estes pontos são destacados novamente como critérios de ação pedagógica.

A Instrução 016/2011 (p. 3) recomenda que “a Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica deverá atender os alunos matriculados da escola onde está autorizada, assim como alunos de outras escolas públicas da região”, quando a escola em que o aluno estiver matriculado regularmente não ofertar o serviço. O número máximo de alunos em cada sala de recursos é de vinte (20), distribuídos de acordo com cronograma, já que o aluno poderá frequentar a sala de duas a quatro vezes por semana, por até duas horas/aula diárias.

O documento se refere ainda à avaliação de ingresso a partir da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, a qual possibilitaria a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos (distúrbios de aprendizagem e TDAH). Neste sentido estabelece:

[...] a avaliação inicial deverá ser realizada pelo professor de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I e/ou pedagogo da escola. Deverá focar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento, considerando as habilidades adaptativas, práticas sociais e conceituais [...]. (Instrução n.º 016/2011, p. 6)

Esta avaliação, no caso de deficiência intelectual, deverá ter acrescida de parecer psicológico em que conste o diagnóstico da deficiência. No caso de transtornos globais do desenvolvimento, deverá ser adicionado parecer psiquiátrico ou neurológico e, quando necessário, parecer psicológico. No que se refere aos transtornos funcionais específicos, a avaliação psicoeducacional deverá ser acrescida, no caso de distúrbios de aprendizagem, de parecer de especialista em psicopedagogia e/ou fonoaudiologia e complementada, quando necessário, por psicólogo; e a avaliação do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade deverá ser acrescida de parecer neurológico e/ou psiquiátrico e, quando necessário, complementada por psicólogo.

A Instrução n.º 016/2011 trata ainda sobre o alunado, ou seja, descreve quem seriam os alunos que frequentariam a Sala de Recursos Multifuncional na Educação Básica. Segundo o aludido documento, alunos com deficiência intelectual seriam

[...] aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade. (Instrução n.º 016/2011, p. 1)

O documento relata que o aluno com deficiência física neuromotora é

[...] aquele que apresenta comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam alterações funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala, requerendo a organização do contexto escolar no reconhecimento das diferentes formas de linguagem que utiliza

para se comunicar ou para comunicação. (Instrução nº 016/2011, p. 2)

Ainda segundo a Instrução nº 016/2011, alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGDs) seriam

[...] aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação. (Instrução nº 016/2011, p. 2)

O documento expõe que transtornos funcionais específicos referem-se

[...] à funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração. (Instrução nº 016/2011, p. 2)

A instrução normativa que regulamenta o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional na Educação Básica (Instrução nº 016/2011), ao expor sobre o alunado desta classe, parece descrever os “transtornos” em conformidade com uma concepção naturalista de desenvolvimento, seguindo a vertente médico-psicológica e articulando-se com a Psicologia científica tradicional dominante. Isto pode ser chamado, como pontua Meira (2012), de biologização, que é descrever e analisar de forma biológica fenômenos que não são de caráter biológico, deslocando a análise da sociedade para o indivíduo.

Assim percebemos que as políticas públicas implantadas no Estado do Paraná, ao solicitarem ao profissional da Psicologia, especialmente ao da Psicologia Escolar, a avaliação

psicoeducacional, fazem-no como forma de autorizar o ingresso do aluno nas salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Ensino Fundamental.

Neste contexto, para Facci, Eidt e Tuleski (2006), a avaliação psicoeducacional, da forma como vem sendo realizada atualmente, pouco contribui para estabelecer objetivos pedagógicos que possam corrigir o fracasso escolar de algumas crianças. Esta avaliação parece não dar ao professor uma referência ou parâmetro, que lhe permita criar um plano de trabalho efetivo, ficando desorientado e por vezes desobrigado de investir pedagogicamente no aluno, uma vez que os testes medem funções inatas que não se modificam, e assim o trabalho educativo não apresentaria êxito.

Ademais, como destacam as mesmas autoras, a avaliação psicoeducacional deve considerar:

o desenvolvimento cultural da criança, as exigências que são feitas no seu entorno social, que produzem este ou aquele comportamento, pois não se trata como vimos enfatizando, de considerar somente os aspectos biológicos, mas sim, de estabelecer o que a cultura provoca em termos de desenvolvimento psicológico, que tipos de instrumentos a criança utiliza para resolver as atividades propostas e de que forma. (Facci, Eidt e Tuleski, 2006, p. 114-115)

Assim, uma avaliação psicoeducacional deve ir e ver além do que é apresentado, observando à frente do desenvolvimento infantil, indicando, como apontam Facci, Edit e Tuleski (2006), as noções e conceitos que estão no nível de desenvolvimento próximo do indivíduo, para auxiliar o professor em sua prática e promover o ensino e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como explicitaremos no capítulo três.

Por fim, ao percorrer o caminho da história dos testes, das avaliações e da Psicologia na escola pública, percebemos que muitos problemas e visões de homem sobre as dificuldades escolares dos alunos foram construídos e enraizados dentro do contexto escolar há muitos anos. Como destaca Patto (1984), o trabalho do psicólogo sempre esteve voltado para o diagnóstico das deficiências mediante os testes psicológicos. Também pudemos observar que não é por acaso que o fracasso escolar vem sendo atribuído ao indivíduo. Loureiro (1997) pontua que a Psicologia participa desse processo encobrendo o papel da instituição escolar.

Assim, percebemos que a articulação entre a Psicologia e a Educação mostrou-se fecunda sendo que foi somente com a necessidade de mão de obra qualificada que os menos abastados tiveram acesso a aquisição do conhecimento científico e passaram a fazer parte das políticas públicas. Com isso, a avaliação se fez presente na escola a partir do momento em que apareceram crianças que não conseguiam se adaptar a ela, ou seja, que não estavam ajustadas aos padrões estabelecidos pelas classes dominantes e não atendiam aos interesses institucionais, políticos e sociais.

## **2 A QUEIXA ESCOLAR E SUAS REPERCUSSÕES NA ESCOLA**

Nesta seção buscamos compreender como as dificuldades de escolarização são produzidas dentro do contexto escolar, indagando sobre a visão biologizante e as avaliações padronizadas, as concepções que conferem ao aluno a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, a patologização da aprendizagem, a rotulação dos alunos e a medicalização na educação, além de discutir a qualidade do ensino oferecido às crianças. Dessa forma, buscando não colocar somente o aluno no centro das discussões, procuramos desmitificar as percepções acerca da queixa escolar, demonstrando que ela é produto das relações que se estabelecem dentro da escola e da sociedade.

### **2.1 As interfaces da produção da queixa escolar**

O discurso de que "esforçando-se qualquer um consegue" é ouvido entre pais, professores e alunos que apresentam um bom rendimento na escola. Ao buscar aprender os conteúdos científicos produzidos pela humanidade através da escola, os alunos que não apresentam os aspectos intelectuais, culturais, familiares e econômicos esperados, acabam por fazer parte do que se chama de queixa escolar.

Conceber o aprendizado do aluno como mérito individual ou inerente a sua capacidade orgânica e biológica é reduzir e validar a exclusão de crianças das classes populares. De acordo com Patto (1996), a escola ensina a partir de padrões adequados a aprendizagem de um estudante ideal, sendo que, ao encontrar um aluno que não aprende segundo esses padrões, conferem os problemas de aprendizagem a disfunções psiconeurológicas. Tessaro (2005) acrescenta que "todos aqueles que se distanciam dos padrões e das regras socialmente construídas como normais" (p. 58) estão excluídos.

Não obstante, para Machado (1997), muitos trabalhos psicológicos, desde o surgimento da Psicologia, como vimos na seção anterior, ao tratarem das questões que envolvem o funcionamento psíquico, têm justificado o que acontece nas relações dentro das instituições como algo devido apenas às características individuais dos sujeitos. Na verdade, podemos dizer que essa tem sido a função da Psicologia: isentar o sistema social, econômico e político, da responsabilidade pela produção da desigualdade social, culpando somente o indivíduo por aquilo que acontece a ele. Passou a ser senso comum que as conquistas dependem dos esforços individuais de cada um. O sistema capitalista, que se constitui nesta

ideologia, defende que as pessoas que fracassam não aproveitaram bem as oportunidades que lhes foram dadas. Ora, pensar assim é fortalecer a ilusão de que vivemos condições igualitárias de possibilidades. O preço dessa ilusão é a privatização da responsabilidade pública e suas conseqüentes doenças contemporâneas no corpo do sujeito.

Explorando a realidade da queixa escolar, Machado (1997, p. 143) afirma:

Existem crianças com problemas congênitos, com relações familiares problemáticas, com histórias de peregrinações médicas, existem pobreza, problemas emocionais, violência, abandono. Existem professores cansados, desmotivados, existem pais alcoólatras. Mas não é possível estabelecermos uma relação direta de causa e efeito que dê conta de explicar o fracasso escolar de tantas crianças. Quisera, para nossos olhares ingênuos, que essas fossem as verdadeiras causas da grande porcentagem de crianças que fracassam.

Patto (1996), uma das autoras que expressa um entendimento crítico acerca das questões que envolvem o fracasso escolar, assevera que esse fracasso deve ser compreendido como resultado de problemas históricos e sociais que repercutem na educação escolar como um todo, através de práticas que se repetem cotidianamente nas salas de aula e assim geram o não aprendizado, que por isso é chamado de processo. Essa forma de compreender a problemática possibilita não responsabilizar unicamente o aluno pelo insucesso na escola, deixando de ter como foco da análise apenas o indivíduo e ampliando este foco para os fatores históricos e sociais que influenciam de modo direto a organização do sistema educacional.

Desde a origem da Psicologia enquanto ciência, em meados do século XIX, em que já imperava uma sociedade capitalista, de acordo com Souza (2000), o saber psicológico busca atender aos interesses da classe burguesa a partir de uma concepção tecnicista de homem e de mundo. Isso é inerente especialmente ao fato de a Psicologia recusar a Filosofia, ao se estabelecer enquanto ciência, e pautar-se na visão positivista. O resultado foi o estímulo à visão biologizante e reducionista no que diz respeito aos fenômenos humanos, fortalecendo a prática de avaliações padronizadas e classificações que mascaram aspectos ideológicos e relações de poder existentes em uma sociedade de classes.

Com isso, como postulam Facci, Eidt e Tuleski (2006), avaliações psicológicas padronizadas baseadas em testes psicométricos vêm sendo utilizadas para auxiliar no diagnóstico da deficiência mental e das dificuldades de aprendizagem, tanto é que avaliar sempre foi uma das atribuições do psicólogo na escola, desde que a Psicologia adentrou o campo da Educação. Assim, os testes padronizados, ou seja, os métodos quantitativos empregados para obtenção principalmente do quociente de inteligência (QI) ainda são muito utilizados no diagnóstico de deficiência mental, apesar das críticas quanto às limitações destes instrumentos. Uma das limitações refere-se ao fato de que estes testes são construídos a partir da ideia de que todas as crianças avaliadas por esses instrumentos tiveram as mesmas oportunidades de entrar em contato com o conhecimento produzido pela humanidade, desconsiderando as desigualdades sociais e culturais, e assim os testes avaliam somente o que a criança já sabe.

Machado (2000), ao pesquisar o objetivo e a função das avaliações psicológicas, constatou que 84,2% das crianças encaminhadas para avaliação não apresentaram, no decorrer do processo, motivos que explicassem sua necessidade. Demonstrou que não podemos dizer que há algo crônico e individualizado no corpo da criança se ela consegue agir e produzir de forma diferente da que ele apresenta em sala de aula. Outro estudo, feito por Bissoli Neto (1997), observou que cerca de 55% das crianças pesquisadas foram inseridas erroneamente em classes especiais com o endosso de profissionais da Psicologia, o que contribuiu para autenticar a exclusão dos alunos do ensino regular.

De acordo com Facci, Eidt e Tuleski (2006), a testagem formal tem uma concepção de homem e de sociedade que generaliza comportamentos, habilidades e conhecimentos de certa classe social a outras classes sociais. Existem em nosso sistema capitalista desigualdades sociais e culturais que, por não serem consideradas, acabam por padronizar os testes psicológicos. Os testes avaliam as capacidades da criança como se esta não pertencesse a uma realidade histórica e cultural própria. Com isso, passou a ser normal medir a inteligência e a capacidade individual dos indivíduos como se estes se formassem independente de suas relações sociais. Contudo, quando chega ao psicólogo uma queixa escolar, esta é atribuída a uma história coletiva e a avaliação exige uma busca para modificar a produção dessa queixa.

Collares e Moysés (1997) destacam que os testes psicológicos são padronizados em relação às classes sociais mais elevadas, sendo utilizados para a avaliação de qualquer sujeito, independentemente de sua classe social. Para Facci, Eidt e Tuleski (2006), em nossa sociedade capitalista excludente, percebemos que os testes psicológicos, da forma como vêm sendo utilizados, "têm servido como um instrumento para atestar cientificamente o postulado

ideológico da igualdade entre os homens, justificando as diferenças como problemas individuais de ordem orgânica e avaliando a exclusão dentro e fora do sistema escolar" (p. 103-104), além de, em geral, avaliarem conhecimentos prévios, e não a inteligência da criança.

Vigotski<sup>5</sup> e Luria (1996) desaprovaram os testes psicológicos padronizados por conta de sua característica estática e não dinâmica, uma vez que eles medem somente a quantidade de conhecimento ou habilidades que se encontram no nível real de desenvolvimento da criança e retiram o aspecto interativo e mediado. Lunt (1988) também confirma a crítica e diz que a avaliação tradicional não considera a maneira como o indivíduo resolve o problema apresentado no decorrer do teste. Facci, Eidt e Tuleski (2006), questionando o que esta avaliação baseada em testes psicométricos nos traz em termos educacionais, perguntam de que vale saber, a partir do quociente de inteligência, que um aluno está abaixo da média, e se essa avaliação oportuniza elaborar, para essa criança, um plano de trabalho que possa ajudar a mudar o diagnóstico inicial. Essa é uma das questões que fazem parte dessa pesquisa. Continuamos assim, como destacam as autoras, com a questão relacionada aos objetivos dessa avaliação: “avaliar para classificar e segregar ou avaliar para recuperar e promover desenvolvimento?” (p. 109). Acerca disso, Leontiev (1991, p. 59-60) afirma:

[...] que valor têm as investigações de médicos e psicólogos sobre o problema do atraso mental? A que resultado final conduzem os seus diagnósticos e prognósticos, os seus métodos de seleção? Podem conduzir à diminuição do número de crianças classificadas como mentalmente subdesenvolvidas, ou determinam talvez o resultado oposto?

Desse modo, Facci, Eidt e Tuleski (2006) nos apontam que as anamneses, entrevistas e testagens psicométricas não podem, sozinhas, predizer as causas do atraso mental e, como afirma Leontiev (1991), acabam por realizar uma avaliação superficial do nível de desenvolvimento da criança, além de dar a ilusão de explicá-lo. Para as autoras, a análise deve ser ampliada para o processo ensino-aprendizagem, principalmente em relação "à qualidade do conteúdo ministrado, a relação professor-aluno, a metodologia de ensino, a adequação de

---

<sup>5</sup> O nome Vigotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas: Vigotski, Vygotsky, Vygotskii, Vygotskji, Vygotski, Vigotsky. Optamos por empregar a grafia VIGOTSKI, mas preservamos nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

currículo, o sistema de avaliação utilizado, em resumo, o acesso da criança ao mundo dos instrumentos e signos culturais" (p. 111).

Como mostra Souza (2000), a ilusão de tentar explicar as causas da queixa escolar de forma biológica e a partir de testes psicométricos nos leva a considerar, quanto à realidade da escola, situações como a precária condição de trabalho dos professores e as relações rígidas e preconceituosas estabelecidas, as quais favorecem a criação do fracasso escolar de uma classe e o sucesso de outra. Sobre isto afirma Sawaya (2002, p. 208):

Os processos intraescolares produtores de dificuldades, ou seja, a participação da escola no fracasso do grande contingente de alunos, ficaram reduzidos, nas novas políticas educacionais, na sua inadequação material, técnica e no despreparo do professor para atender a uma clientela diferente da que estava acostumada. Segundo essa visão, o fracasso escolar seria uma decorrência de uma escola voltada para o ensino de um aluno ideal que não se encontra entre os alunos das classes populares.

Para Tuleski e Eidt (2007), ao considerarmos o pressuposto assumido pela Psicologia Histórico-Cultural no que se refere à constituição biológica e social do indivíduo, temos a possibilidade de pensar em algumas respostas. Essa teoria, de acordo com Vigotski (2001), assevera que o fator biológico estabelece a base das reações inatas dos indivíduos, mas sobre esta base se alicerça o sistema de reações adquiridas, ou seja, todo o processo de apropriação da cultura, que é definido muito mais pela estrutura do meio social no qual a criança se desenvolve e cresce do que pelas disposições biológicas. Em face disso, torna-se notório que:

[...] mediações adequadas e consistentes podem ter caráter revolucionário para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos [...] aquilo que as funções primitivas ou biológicas não conseguem realizar, as funções superiores ou culturais o conseguem, através da ampliação ilimitada das capacidades humanas, como é o caso da memória cultural (mnemotécnica), percepção, atenção voluntária, entre outras que se reestruturam sobre a base dos mediadores culturais. A discussão, portanto, deve deslocar-se para o que a sociedade

atual vem ou não fazendo para que os sistemas funcionais de origem cultural não se constituam a contento em muitas crianças (Tuleski e Eidt, 2007, p. 539).

Conforme sugere Souza (2000), mesmo diante de encaminhamentos descontextualizados e individualizantes, a intervenção dos profissionais da educação no contexto escolar deve ter o objetivo de esclarecer e problematizar os mecanismos institucionais e ações solidificadas que geram nas crianças e nos professores a dificuldade de refletir sobre os processos excludentes no contexto educacional. A atividade destes profissionais tem como intuito facilitar as análises críticas que estimulam o rompimento das relações preconceituosas que levam ao fracasso escolar. É fundamental estabelecer estratégias de intervenção que desmistifiquem os processos naturalizados, fomentadores de estereótipos, e para isso é necessário que os profissionais da educação conheçam a escola em todos os seus aspectos.

Para Arroyo (2000), ao focalizarmos a escola como instituição e como materialização de uma lógica seletiva e excludente, pensamos o fracasso escolar de uma forma mais ampla e social. A exposição do autor nos faz meditar e compreender que é necessário transformarmos a estrutura cristalizada do nosso sistema educacional, para assim conseguirmos lidar com os desafios e problemas do fracasso escolar.

De acordo com Souza (2000), os profissionais da educação, ao intervirem na queixa escolar tentando rompê-la, devem compreender o funcionamento das relações escolares de que o aluno faz parte. Assim, o trabalho realizado no interior da escola deve refletir sobre o processo educacional e os conflitos que são engendrados nesta instituição. Não obstante, este modo de intervir demanda aproximação e conhecimento vasto do cotidiano da escola, de seus problemas do dia a dia e suas soluções, visto que somente assim é possível entender e esclarecer como se constrói o fracasso ou o sucesso escolar.

Podemos notar, até aqui, acusações de responsabilidade de diversas partes, como a sociedade, a escola, a família, etc. A sociedade argumenta que a escola deveria ensinar questões morais, sociais e de saúde. De outro lado, a escola critica a ausência da família, o interesse desta pelo aprendizado de seu filho e pelos problemas que esse gera na escola. Em contrapartida, a família acredita que a escola deve educar e disciplinar seus filhos. Com isso, nenhum lado assume a responsabilidade pela educação efetiva da criança e permanece em confusão, e a escola, cujo papel é promover o processo ensino-aprendizagem, perde-se entre tantos outros papéis que lhe são imputados.

Por fim, percebemos que existem ao mesmo tempo explicações individualizadas e também generalizações, imputando-se o fato de os alunos terem dificuldades de aprendizagem e as causas de este não aprender a fatores socioeconômicos como a pobreza, a desnutrição, a condição dos pais de serem separados ou ainda serem analfabetos e não estimularem os filhos. Em todos os casos, fica para o aluno, novamente, a carga por todo o problema, não restando nada mais a este aluno a não ser fracassar. A função primordial da escola, que é ensinar o conteúdo científico produzido pelo homem ao longo da história, perde-se neste conjunto de pretextos e pseudoexplicações, sem propostas de solução. Por outro lado, não podemos colocar no professor toda a culpa pelo fracasso escolar, é importante lembrarmos o que ocorre anteriormente: a formação dada a esse professor. Assim, a escola nos moldes em que se encontra hoje, percebe o aluno com problemas de aprendizagem como um obstáculo e não como um estímulo e um desafio à equipe pedagógica para buscar novos caminhos. Com isso, por trás de todas as narrativas que envolvem o não aprendizado estão ocultas os problemas pelos quais a escola passa e se fixam num processo cruel e doloroso de patologização das queixas escolares, assunto de que trataremos no próximo item.

## 2.2 A patologização do processo ensino-aprendizagem

- Quer ouvir o meu projeto? segredou o menino sardento.
- Ah, sim. Ia-me esquecendo. Acabe depressa.
- Eu vou principiar. Olhe a minha cara. Está cheia de manchas, não está?
- Para dizer a verdade, está.
- É feia demais assim?
- Não é muito bonita, não.
- Vá lá. Nem feia nem bonita. É uma cara.
- É. Uma cara assim, assim. Tenho visto nas poças d'água. O meu projeto é este: podíamos obrigar toda a gente a ter manchas no rosto. Não ficava bom?
- Para quê?
- Ficava mais certo, ficava tudo igual.

(*A Terra dos Meninos Pelados*. Graciliano Ramos, 1964, p. 113-114)

Nesta cena da obra de Graciliano Ramos o poeta mostra o drama de um herói, que se percebe diferente, mas também gostaria de ser igual aos outros; contudo, na diferença também

há aprendizagem, já que possibilita pensamentos e questionamentos. Se a estória nos revela as dificuldades enfrentadas por um personagem que não se sente igual aos outros, também aponta a questão da padronização do ser humano e de uma igualdade improdutiva. Ao expormos um solo infértil e condições desfavoráveis para dar frutos, temos ainda que atentar para o fato de que há um movimento histórico do que acontece ao redor.

Ao considerarmos discursos dos professores como o de que "o aluno não tem atenção", "é muito agitado, não para quieto", "é imaturo", "não faz tarefa", "a família é problemática", "o aluno tem falta de..." etc., vemos somente erros, negativismo e o que o aluno ainda não sabe, e todas essas características são imputadas a um sujeito sem se pensar sobre isso. Não se questiona o que está ao redor, ou seja, a escola em que ele está; não se observa o seu desenvolvimento e as condições para este, não se pergunta sobre a estrutura física, social e pedagógica da escola, isto é, sobre o cenário e os personagens envolvidos no processo. A criança passa a ser a única e principal culpada pelo seu insucesso na escola. Afinal, "os meninos pelados", apesar de serem semelhantes em alguns aspectos, são diferentes em outros: são pequenos e grandes, claros e escuros ou ainda sardentos, de personalidades e idades diferentes.

Sobre estas questões, Machado (1997) afirma que são expressões de uma ordem social que prediz uma forma ideal, utilizando critérios de normalidade e anormalidade a partir de aspectos quantitativos, ou seja, um aluno padrão: como o autor diz, "como se os acontecimentos não produzissem realidades, mas apenas representassem algo individual e interior a ser expressado" (p. 85). Dessa forma, crianças com a chamada queixa escolar têm a culpa do não aprendizado e mau comportamento atribuídos a ela, e são encaminhadas pelos professores para avaliação psicoeducacional, a fim de que sejam esclarecidas as causas de seu fracasso e quiçá, como desejam eles, sejam sanadas suas dificuldades de aprendizagem.

Apesar do ideal de normalidade criado pela sociedade, Vigotski (1979, 1983, 1998) construiu todo o seu estudo sobre como aprendemos, acreditando na potencialidade de todos os seres humanos no seu processo de aprendizagem, independentemente das possíveis limitações orgânicas e/ou físicas, o que se traduz como um salto qualitativo no que se refere ao modo como pensamos os seres humanos. Antes se pensava o indivíduo fora de seu contexto social, somente por si, mas hoje não é possível refletir sobre a escola sem olhar os ensinamentos de Vigotski acerca da elaboração social dos processos psíquicos superiores. A crise da Psicologia, segundo Andrada (2005), relatada na Rússia no início do século passado por L. S. Vigotski, numa reflexão que auxiliou a prática pedagógica atual nas instituições

educacionais, parece repercutir também na Psicologia Escolar, com ressalvas a seus limites e perspectivas.

Apesar disso, percebemos que, embora os estudos de Vigotski e seus colaboradores tenham indicado um outro rumo e uma nova perspectiva de pensamento sobre o processo de ensino e aprendizagem para a Psicologia e a instituição educacional, a Psicologia Educacional ainda está em crise. Andrada (2005) cita como fatores desta crise, em primeiro lugar, a enorme demanda, visto que muitos alunos não estão conseguindo se apropriar dos conteúdos escolares, o qual é o objetivo da escola, socializando o conhecimento científico produzido historicamente, e em segundo, o fato de a visão dos profissionais da educação ainda estar fundamentada no modelo de normalidade e anormalidade, no qual se espera um padrão de atitudes e comportamentos que levariam ao sucesso escolar.

Alunos que não se adaptem à escola e não apresentem o padrão esperado de aprendizagem e comportamento, como aponta Asbahr (2006), em sua maioria são encaminhados para diagnóstico psicológico. Coordenadores, professores e outros profissionais da escola procuram angustiados, por um lugar para onde possam encaminhar seus alunos e receber dele um laudo revelador das causas individuais da não aprendizagem. As avaliações psicológicas frequentemente indicam a existência de uma deficiência ou distúrbio mental nos alunos encaminhados, quer dizer, eles são portadores de desajustes, desequilíbrios, deficiências mentais, distúrbios emocionais e neurológicos, agressividade, hiperatividade, apatia, trauma, disfunção cerebral, complexos de ordem psicológica e tantos outros rótulos diagnosticados. Dessa forma, os alunos que não conseguem aprender se tornam o grande problema da escola, sem que se dimensionem as condições sociais e políticas da escola e da sociedade à qual pertencem.

Asbahr (2006) ainda pontua que os laudos falam de estereótipos, de crianças abstratas, e que quem avalia, comumente não considera as questões institucionais em que são produzidas as dificuldades de aprendizagem, restringindo-se ao uso de procedimentos técnicos de avaliação e linguagem carregada de preconceito sobre a pobreza, sem pensar que um laudo pode ser marcante na vida de uma criança. Esses laudos, meramente descritivos e quantitativos, em nada auxiliam na prática pedagógica, e, com eles os professores continuam sem saber o que fazer com aquele aluno com dificuldades de aprendizagem, ou ainda, podem até desistir de ensiná-lo, como destaca Patto (2000):

As práticas de diagnóstico de alunos encaminhados por escolas públicas situadas em bairros pobres constituem verdadeiros

crimes de lesa-cidadania: laudos sem um mínimo de bom-senso e de senso de ridículo produzem estigmas e justificam a exclusão escolar de quase todos os examinados, reduzidos a coisas portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica. (p. 67)

Sobre isso, Castro (1998) entende que a origem da Psicologia do Desenvolvimento vincula-se à classificação e mensuração de condutas, compondo e fundamentando as práticas escolares de classificação e ordenação das crianças de acordo com seus desempenhos. A autora afirma:

[...] o processo de escolarização da infância trouxe consigo a “infância sob medida”, num duplo sentido: em primeiro lugar, a revelação de uma infância segundo os cânones do saber “especializado”, alinhada dentro do balizamento psicométrico relativo às habilidades e aptidões, ou seja, uma infância “especificada” no seu trajeto; em segundo lugar, uma infância cujo trajeto estava especificamente prescrito e explicitado, onde algumas seqüências seriam melhores do que outras; enfim, uma infância normatizada. (Castro, 1998, p. 32)

Hillesheim e Guareshi (2007) contribuem com a reflexão sobre essa questão ao exporem que o saber psicológico surge com a tarefa de classificar e controlar os seres humanos, devido à preocupação com determinados aspectos da conduta humana, que passaram a ser entendidos como problemáticos. Em vista disso, os estudos da Psicologia se dedicaram ao patológico em detrimento do normal, destarte a noção de normalidade também surge dessa preocupação com a conduta, tentando torná-la inteligível e administrável. Com esse entendimento, confere-se a especialistas como psicólogos, fonoaudiólogos, médicos e outros a autoridade para falar sobre a infância, tecendo verdades acerca de crianças (e adultos), moldando e orientando suas condutas pelos caminhos que buscam.

Outro conceito muito disseminado no meio escolar, de acordo com Machado e Souza (1997), é o de que as crianças consideradas problemáticas sejam provenientes de escolas públicas ou de camadas pobres da população. Contudo, ao relacionar fracasso escolar e pobreza, abrem-se questionamentos sobre a ideia de culpa do aluno, destacando a má

qualidade do ensino oferecido e a presença, nas práticas escolares, de estereótipos e preconceitos existentes a respeito da criança pobre. De outro lado, também há pesquisas apontando que existem crianças de escolas particulares com problemas de aprendizagem, como nos mostra Bray (2009), ao relatar que tanto as escolas públicas como as privadas enfrentam as mesmas queixas escolares. Devemos desvencilhar-nos da ideia de que criança carente não aprende e pensar em bases mais realistas.

Segundo Collares e Moysés (1996), é preciso contextualizar e historicizar a queixa escolar, para tirar-lhe o caráter de fenômeno natural que, por ser esperado, já que é natural, não é problematizado nem questionado. Primeiramente, o que se deve observar é que, enquanto fenômeno é histórico, ou seja, nem sempre existiu, e se isto não ocorria deve-se ao fato de que a maioria da população brasileira não tinha acesso à escola, exatamente os membros das classes trabalhadoras, tanto urbanas quanto rurais. É importante também perceber quem fracassa, pois assim começa-se a deixar de fazer uma análise abstrata para identificar concretamente quando ocorre e em que circunstâncias a escola apresenta um rendimento diferenciado.

Os conceitos de "falta", "doença", "anormalidade" e "carência", que imperam nas elaborações das queixas sobre as crianças encaminhadas pelas escolas para avaliação psicológica, acabaram se transformando em mitos e ganhando vida própria. Isso pode ser verificado no cotidiano da escola, no qual ouvimos que os alunos têm "distúrbio de aprendizagem", "desnutrição", "família muito pobre", sem se pensar que esses conceitos foram produzidos historicamente. Assim, quebrar tais mitos é o grande desafio da Psicologia em relação ao trabalho com os educadores (Machado, 2000). Como muito bem expõem Collares e Moysés (1994), está se difundindo hoje em nossa sociedade um processo de naturalização dos problemas sociais, que se espalha rapidamente, é muito bem aceito e pode ser chamado de "patologização da aprendizagem". Sobre isso, as autoras relatam que:

Os pais das crianças reagem a seus resultados como se a uma fatalidade. Para os professores, representa um desviador de responsabilidades – “Eu faço o que posso, mas eles não aprendem”. A instituição escolar, parte integrante do sistema sociopolítico, legitima suas ações e suas não ações, pois o problema decorreria de doenças que impedem a criança de aprender [...]. Essa prática acalma a angústia dos professores,

não só por transferir responsabilidades, mas principalmente porque desloca o eixo de preocupações do coletivo para o particular. (Collares e Moysés, 1994, p.29)

Para Collares (1995), milhares de crianças têm sua individualidade retirada para se juntar a outras com a mesma e repetida história. Alguns médicos tentam restabelecer a normalidade do aluno e não reafirmar uma doença inexistente, porém outros médicos, por sua formação inadequada e acrítica, reforçam o diagnóstico dos professores.

A mesma autora ainda pontua que o dia a dia da escola é repleto de preconceitos, juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, ideias que não se desfazem mesmo diante de uma evidência empírica. "As crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, ou por serem 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 aos filhos..." (Collares, 1995, p. 9). Diante da fala dos professores e diretores podemos pensar que temos um sistema educacional perfeito, desde que os alunos não tenham nenhum tipo de problema, que tenham uma vida artificial, ou seja, crianças que dessa forma não necessitariam aprender ou ir à escola. Para as crianças que vivem no mundo real os professores parecem considerar muito difícil, quiçá impossível, a missão de ensinar.

De acordo com Collares (1995), em um mar de preconceitos existentes no âmbito escolar, as características inatas atribuídas ao aluno que se sobressaem são as biológicas, às quais é atribuída a responsabilidade pelos índices de reprovação e evasão, por conta de supostas doenças que impediriam as crianças de aprender. Com isso, podemos dizer que a escola apresenta-se como vítima de uma clientela inadequada. Este processo de transformar questões sociais em biológicas é conhecido como biologização.

Collares (1995) afirma que, ao se biologizarem questões sociais, alcançam-se objetivos complementares, como o de isentar de responsabilidade todo sistema educacional, inclusive no âmbito individual, até porque a biologização é bem aceita pelas próprias vítimas, e em termos cotidianos tudo é rapidamente assimilado e transformado em senso comum, sem conflitos. Na escola qualquer doença da criança é colocada como causa do fracasso escolar, retirando-se o foco da discussão político-pedagógica para causas e soluções supostamente médicas e, como tais, não acessíveis à Educação.

Para Collares e Moysés (1994), há ainda outra questão: a rotulação de crianças "normais" a partir de diagnósticos vagos e sem precisão. Afirmam as autoras:

A criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre o seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico/rótulo estabelecidos. Uma outra agravante decorre do fato de que parece que a única preocupação consiste em encontrar “diagnósticos” que expliquem, justifiquem o não-aprender. Não se trata de buscar um diagnóstico real para uma ação efetiva, no sentido de minimizá-lo, ou mesmo anulá-lo. Uma vez feito o “diagnóstico”, cessam as preocupações e angústias [...]. (Collares e Moysés, 1994, p.29)

Campos (1997) destaca que é cada vez maior o uso de rótulos utilizados injustamente no meio escolar, com o intuito de justificar os altos índices de reprovação, exclusão e encaminhamentos dos mais variados tipos, de alunos de classes populares. Esses rótulos vêm sendo aplicados na tentativa de justificar e explicar as diferenças no rendimento escolar ou o insucesso do aluno. O rótulo de "problema ou distúrbio" atribui aos alunos a culpa pelo "seu fracasso", e a principal causa do fracasso escolar passa a ser a deficiência, não se levando em conta os diversos fatores que fazem parte desse processo. Ao atribuímos aos alunos deficiências - sejam elas emocionais, cognitivas, motoras ou outras – isentamos a sociedade, a escola e o professor da responsabilidade pelo sucesso dos alunos e transferimo-la para os próprios alunos.

Assim, como escreve Campos (1997), verificamos que, frequentemente, inúmeras deficiências ou dificuldades têm sido atribuídas aos alunos, com o uso excessivo e indiscriminado de rótulos. Não queremos dizer aqui que não existam alunos com dificuldades, mas o que se questiona é o número elevado de alunos identificados como portadores de problemas ou distúrbios de aprendizagem. Neste processo de rotulação de alunos-problema, que é crescente, o professor exerce um papel fundamental no sentido de repensá-lo e interrompê-lo, buscando a compreensão das características individuais do aluno e dos fatores intra ou extraescolares que estariam colaborando para um rendimento insatisfatório.

Entendemos que essa reflexão exigirá empenho, pois, como postula Campos (1997), utilizamos rótulos nas mais diversas situações, parecendo-nos isto algo do cotidiano; mas ao

pensarmos na prática pedagógica, qual seria a contribuição dos rótulos? Em que eles contribuem para o crescimento do aluno ou para a interação professor-aluno? Será que há pontos positivos no uso de rótulos? Percebemos que não, pois estes desfavorecem o atendimento de necessidades e características pessoais dos alunos, gerando expectativas geralmente negativas e limitando as ações e interações, e assim pouco contribuem para a prática pedagógica voltada para o desenvolvimento afetivo-cognitivo do aluno e a transmissão/assimilação de conhecimentos.

Segundo Collares (1992), "é nas tramas do fazer e do viver o pedagógico quotidianamente nas escolas, que se pode perceber as reais razões do fracasso escolar das crianças advindas de meios socioculturais mais pobres" (p. 25). Na atualidade, a medicalização do fracasso escolar pode ser considerada uma das desculpas mais utilizadas para abafar tal problema.

Meira (2012) pontua que a ideia de interligar problemas neurológicos e o não aprender ou não se comportar de acordo com o que é considerado adequado pela escola mostra-se cada vez mais comum nas escolas e nos serviços públicos e particulares de saúde, para onde se encaminham numerosos casos de alunos com queixas escolares. Acredita-se que as dificuldades escolares de muitas crianças se devem a disfunções ou transtornos neurológicos (congenitos ou provocados por lesões ou agentes químicos) que influenciariam campos tidos como pré-requisitos para a aprendizagem, como, por exemplo, percepção e processamento de informações, utilização de estratégias cognitivas, habilidade motora, atenção, linguagem, raciocínio matemático, habilidades sociais. etc.

De acordo com Moysés (2001), medicalização é o processo de transferência para o campo médico de problemas que são parte do dia a dia dos indivíduos. Para Welch, Schwartz e Woloshin (2008), a medicalização da vida cotidiana, capaz de transformar sensações físicas ou psicológicas normais como, por exemplo, insônia e tristeza, em sintomas de doenças (como distúrbios do sono e depressão) vem provocando uma verdadeira "epidemia" de diagnósticos. Tal situação é altamente vantajosa para a indústria farmacêutica, que vem cada vez mais ocupando lugar central na economia capitalista, julgando-se na condição de poder alimentar continuamente o "sonho" de resolução de todos os problemas por meio do controle psicofarmacológico do comportamento humano. Não queremos dizer com isso que não se devam medicar doenças, tampouco negamos as bases biológicas do comportamento humano. O que ansiamos destacar é a tentativa de transformar "problemas de viver", como diz Meira (2012), em sintomas de doenças.

Sobre isso, não há como não lembrarmos o TDAH, uma vez que, como pontuam Eidt e Tuleski (2007), já no final do século XIX encontramos registros de pesquisas sobre crianças agressivas com dificuldades de controlar seus impulsos; mas também não se pode esquecer que somente a partir da década de 1970 vem aumentando o interesse dos pesquisadores pelo TDAH. Na década de 1990 ele se transformou em um dos principais motivos de encaminhamento para tratamento médico e psicológico e uma das principais queixas escolares.

Segundo Meira (2012), na maioria dos casos o tratamento envolve a administração de um medicamento denominado ritalina. Trata-se do metilfenidato, que atua como um estimulante do sistema nervoso central. Ultimamente apareceu no mercado uma nova apresentação do metilfenidato, chamada de concerta. Na bula da ritalina constam várias informações importantes, entre as quais destacamos: “o medicamento pode provocar muitas reações adversas; seu mecanismo de ação no homem ainda não foi completamente elucidado; a etiologia específica dessa síndrome é desconhecida e não há teste diagnóstico específico; pode causar dependência física ou psíquica”. Apesar da evidente e admitida complexidade do diagnóstico, da imprecisão na própria definição do transtorno, do desconhecimento sobre todos os fatores abarcados na ação do medicamento sobre o sistema nervoso central e das advertências feitas pelo próprio fabricante sobre reações adversas e riscos de dependência, o consumo do medicamento aumenta progressivamente. O TDAH é apenas um exemplo dos ditos "transtornos" que estão sendo medicalizados. A escola nem sempre consegue cumprir sua função social de socialização do saber e produz problemas que serão tratados como demandas para a saúde em diferentes espaços sociais - como escolas, serviços públicos de saúde, saúde mental e assistência social, consultórios, etc.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, como destaca Luria (1991), a atenção depende do desenvolvimento da capacidade humana de selecionar os estímulos e do controle voluntário do comportamento, sem os quais não seria possível aos homens desenvolver uma atividade coordenada com vistas a alcançar fins determinados.

A atenção é uma função psicológica que deve ser constituída ao longo de processos educativos na infância e cujo desenvolvimento depende da qualidade dos mediadores culturais oferecidos pelos adultos (Eidt & Tuleski, 2007). Assim, é preciso que os professores ajudem cada criança a desenvolver cada vez mais a consciência e o controle sobre seu próprio comportamento, de tal forma que ela possa propor-se, de modo intencional e determinado, a focalizar sua atenção no processo de apropriação dos conteúdos escolares.

Eidt (2004) nos informa sobre a semelhança na descrição de crianças e adolescentes com TDAH e as consideradas indisciplinadas. As consideradas indisciplinadas são relatadas pelos professores como crianças que conversam demais, são agitadas, não ficam sentadas, são violentas e agressivas, respondem ao professor, não se concentram nas atividades, etc.; sendo assim, dependendo da escola em que esse aluno estude e do seu professor, elas podem ser consideradas indisciplinadas ou com TDAH.

A patologização do aprender traz a ideia de que todos podem ter acesso à escola, mas nem todos teriam as condições necessárias para se apropriar do saber, em decorrência de problemas individuais. A Psicologia tem que se comprometer de fato com o rompimento da patologização. Meira (2012) afirma que a medicalização incrementa inevitavelmente o processo de patologização dos problemas educacionais, o qual tem servido como justificativa para a manutenção da exclusão de grandes contingentes de crianças pobres que, embora permaneçam nas escolas por longos períodos de tempo, nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares.

Para Campos (1997), ao entendermos que o grande número de alunos identificados e rotulados como possuidores de um distúrbio ou problema de aprendizagem é o reflexo da sociedade em que esses alunos estão inseridos, deslocamos nossa atenção do aluno, procuramos abranger as práticas escolares e ampliamos nossas reflexões à estrutura de nossa sociedade. As questões do fracasso escolar, da rotulação e da patologização da aprendizagem não podem ser analisadas isoladamente, com o olhar ora no aluno, ora no professor: é necessário que outros fatores sejam considerados e inter-relacionados.

Saviani (1991) contribui com essa discussão ao explorar a relação entre o problema social e o problema de aprendizagem. Ao fazer isso o autor assinala três posições distintas. A primeira acredita que uma boa organização do processo pedagógico é suficiente para superar os problemas de aprendizagem, atribuindo ao processo pedagógico a responsabilidade pelos problemas e sua superação. Esta posição é chamada de ingênua, por entender as relações entre educação e sociedade pela via do imediato. A segunda posição compreende os problemas de aprendizagem como reflexo dos problemas sociais. Esta posição é considerada mais crítica que a primeira, porém apresenta-se mecânica, determinista, e dilui a especificidade pedagógica. A terceira posição entende que é a estrutura da sociedade que determina os problemas educacionais e, por consequência, os problemas de aprendizagem; porém compreende que a educação possui uma margem de autonomia para retroceder sobre o sistema. Concordamos com esta terceira posição, visto que as causas dos problemas de

aprendizagem devem ser investigadas no que diz respeito à prática pedagógica e na relação entre escola e sociedade.

Dito isso, discorreremos no item a seguir, sobre a demanda de queixas escolares que chegam aos ambulatórios de saúde mental das unidades básicas de saúde, em busca de atendimento e avaliação psicológica.

### **2.3 O encaminhamento das queixas escolares as Unidades Básicas de Saúde**

A queixa escolar que engloba os problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos, tem-se constituído como uma dificuldade que faz parte da história da educação brasileira. Esta por sua vez, não tem conseguido garantir a aprendizagem e o desenvolvimento a seus alunos, apresentando inúmeros obstáculos à apropriação do conhecimento historicamente produzido pela sociedade. Diante disso, os serviços de Psicologia das secretarias de educação ficam abarrotados de casos a serem acompanhados, o que leva a escola a procurar ajuda para seus alunos nos ambulatórios de saúde mental das unidades básicas de saúde.

Sobre estes aspectos, Moraes (2000) contribui expondo que 64,8% das crianças e adolescentes atendidos nos serviços de saúde mental das unidades de saúde da região sul da cidade de São Paulo, eram casos de queixa escolar. Há também outros estudos realizados com a mesma temática (Bueno, Moraes, & Urbinatti, 2001; Carvalho & Térciz, 1989; Nutti, 2000; Souza, 1994; Souza, 1997) em que os resultados mostram que as demandas mais frequentes são relativas à inadaptação a escola e dificuldades de aprendizagem.

No que diz respeito a quem encaminha as crianças, Barbosa e Silveiras (1994) constataram que no período entre 1990 e 1998, em uma clínica-escola de psicologia da cidade de Fortaleza, dos atendimentos realizados a população infantil, a escola foi quem mais encaminhou. Resultado semelhante a este foi obtido por Yehia (1994), em seu estudo realizado em uma clínica psicológica de São Paulo. A pesquisa desenvolvida por Souza (1994) evidenciou que nos casos de queixa escolar 50% dos encaminhamentos partiram da escola, 26% da família e 23% dos médicos.

Ainda segundo Souza (2002), em pesquisa numa clínica-escola da cidade de São Paulo, a maior parte dos encaminhamentos dos alunos vinha de escolas públicas e uma pequena parcela de escolas privadas. Bueno et al. (2001) também observou que a maioria dos usuários atendidos em UBSs da zona sul do município de São Paulo era proveniente de

escolas públicas (82%), com números equivalentes para alunos de escolas municipais e estaduais. Esses resultados são esperados, como afirmam Braga e Moraes (2007), pois a maioria da população que é usuária do Sistema Único de Saúde (SUS) depende e faz uso também do sistema público de educação.

No que se refere à série em que as crianças encaminhadas frequentam na escola, Souza (1994), constatou que 61% se encontravam nas duas séries iniciais do ensino fundamental. Ainda sobre estes dados, Souza e Sobral (2007) identificaram que 66% da população atendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP cursavam entre a 1ª e a 4ª séries. Em relação ao sexo, pesquisas em clínicas-escola e unidades de saúde demonstram que são os meninos os mais encaminhados para atendimento psicológico (Barbosa e Silveiras, 1994; Souza, 1997; Souza e Sobral, 2007; Yehia, 1994).

Souza (1997) e Freller (2004) ao pesquisarem sobre as práticas realizadas pelos profissionais de psicologia à população atendida com queixa escolar, constataram que a maioria das práticas está centralizada nas crianças, em seus fenômenos intrapsíquicos sendo o psicodiagnóstico (que em geral, compreende em entrevista de anamnese com a família, sessões de ludodiagnóstico, sessões de aplicação de testes e entrevista devolutiva à família) e a psicoterapia (individual ou em grupo) as atuações mais adotadas pelos profissionais.

Sobre as atuações e concepções dos psicólogos em relação aos casos de queixa escolar, Marçal (2005), entrevistou dezesseis psicólogos e apontou a existência de uma alta demanda de queixas escolares em crianças entre cinco e treze anos de idade, sendo a maioria dos encaminhamentos realizados pela escola. Segundo a pesquisadora, sobre a compreensão da queixa, sobressaíram-se questões emocionais e de que a família estava vinculada a dificuldade de aprendizagem dos filhos. Em relação às condutas avaliativas, somente quatro entrevistados consideraram relevante comunicar-se com a escola, ainda que afirmassem não se sentirem aptos para o atendimento deste tipo de queixa, além de considerar que o ambulatório não deveria responsabilizar-se por estes casos. Já sobre as técnicas aplicadas, a maioria se guiava por um referencial clínico apoiado em desenho, observações com a criança, testes e anamnese com os pais. A autora evidenciou que, para os entrevistados, esse entendimento fundamentalmente clínico e sem conexão com a escola é apoiada por sua formação acadêmica.

Destarte, segundo Marçal e Silva (2006), os psicólogos que trabalham nos serviços públicos de saúde mental, ao receberem encaminhamentos o qual o caso é de queixa escolar, ou não atendem o paciente, por não se sentirem aptos a isso, ou utilizam-se dos mesmos procedimentos diagnósticos que empregariam para as queixas de crianças que chegam para

atendimento psicológico. Assim, as queixas escolares acabam por serem desconsideradas, destacando-se os problemas emocionais e familiares, como apontam as pesquisas citadas, coadunando com a visão patologizante e excludente da escola para com o aluno. Contudo, Souza (1997) afirma que a grande maioria das queixas psicológicas não está relacionada a problemas emocionais ou familiares, mas sim a dificuldades no processo de escolarização.

De acordo com Patto (1990), não estamos falando em desconsiderar a influência dos conflitos psíquicos vividos pela criança, mas, compreender que as relações estabelecidas no ambiente escolar contribuem, modificam ou reforçam os conflitos, sejam eles quais forem. Retirar a criança da realidade em que ela vive, descontextualizando-a, é desconsiderar as influências do meio.

Machado e Souza (1997) pontuam sobre a importância das questões escolares fazerem parte do processo diagnóstico, pois é imprescindível saber como a professora entende os problemas da criança. Outros aspectos devem ser considerados em relação a queixa escolar, além dos fatores pedagógicos, Souza (2002), observou o alto índice de encaminhamento para os serviços de psicologia, por timidez ou agressividade. Estas justificativas mostram que há um conjunto de atitudes ditas como adequadas ou desejáveis na escola. O aluno deve ajustar-se ao que é considerado "normal", não incluindo nesta a característica da criança ser calada ou tímida e nem que se envolve em brigas. Assim, o aluno que não se enquadra nos padrões da escola tem algum tipo de problema, precisando então de tratamento. Sobre isso Marçal e Silva (2006) acrescentam que a escola, sem saber qual conduta adotar em relação à criança que não consegue aprender, ou que é presumidamente indisciplinada ou/e desinteressada, encaminha seu aluno aos serviços públicos de saúde mental para avaliação do psicólogo.

Souza (1997) destaca que, o encaminhamento aos serviços de psicologia, de crianças que estão no início do processo de alfabetização pode significar que há diversas expectativas em relação a esse aluno. Com isso, qualquer desvio do aluno em relação ao padrão estabelecido pela escola é visto como um "problema potencial". Como já mencionamos, uma hipótese para o grande número de encaminhamentos realizados pela escola, de acordo com Souza (2002), seria a expectativa dos professores terem em sala de aula somente alunos ideais e, qualquer mudança deste conceito já estabelecido, é considerado como motivo para atendimento psicológico.

Vale pontuar que a problemática discutida até aqui é antiga, visto que as referências utilizadas para abordar o assunto datam da década de 1990, como em Patto (1990), Souza (1997) e Machado e Souza (1997) e mostram discussões que ainda tratamos hoje.

Como destacamos anteriormente, pensar os problemas de adequação à escola, dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento somente como consequência de conflitos interiores vividos pela criança, em decorrência da pobreza, de carência afetiva ou de uma família desestruturada, é culpabilizar as crianças ou os pais pelo "mau" desempenho na escola, psicologizando os problemas escolares. Há ainda, de acordo com Braga e Morais (2007), as interpretações que não consideram o que acontece no ambiente escolar e, demonstram uma tendência a avaliar os desajustes escolares como causados por aspectos orgânicos e psíquicos da criança, deixando de lado as implicações de questões educacionais, sociais, culturais e econômicas.

Silva (1994) afirma que, ao encaminhar aos psicólogos seus alunos, a escola e os professores que compõem esta instituição, acreditam que essa será a solução para a não adaptação de seu escolar. A autora também destaca que, o engano acontece ao se assumir os problemas escolares como distúrbios que nunca acometeriam a população em frequência igual ao que as escolas "diagnosticam". Como postula Boarini (1996, p. 121) "se confirmada a psicopatologia das crianças que são encaminhadas às UBSs, o problema deixa de ser específico da área da saúde para ser um problema federal ou de toda a população brasileira".

Como observamos, grande parte dos profissionais envolvidos no contexto da queixa escolar como, psicólogos e professores, compreendem a mesma, como advindas de um problema individual, pertencente ao aluno encaminhado, sendo então atendido, na maioria das vezes, na esfera emocional ou cognitiva, devido a supostas consequências das condições de vida que influenciariam o seu desempenho escolar. Dessa forma, como destacam Cabral e Sawaya (2001), os profissionais esperam que ao desenvolver um trabalho dirigido à compensação de supostas defasagens cognitivas, à eliminação de comportamentos inadequados e ao tratamento de hipotéticos problemas emocionais, podem suprimir os problemas escolares. Assim, as avaliações e a atuação psicopedagógica que coadunam com esta compreensão, apreendem que "o funcionamento psíquico e os processos mentais envolvidos na aprendizagem acadêmica da criança [podem ser] entendidos e trabalhados de forma independente da análise do contexto institucional onde os problemas escolares são produzidos" (Cabral e Sawaya, 2001, p. 152).

Outra questão postulada por Souza (2004) é sobre como a criança assimilaria os aspectos vivenciados em terapia se continua a viver situações tempestuosas no ambiente escolar. Os psicólogos muitas vezes suprimem o papel da instituição escolar na produção e solução das dificuldades escolares, pois não tiveram uma formação adequada para buscar

outras formas de atendimento à queixa escolar que não sejam somente o atendimento individual das crianças e de suas famílias. Cabral e Souza (2001) ainda afirmam que:

As práticas de remanejamento de classe e de série, durante todo o ano letivo, ainda são uma constante na escola, sem que se analise as suas consequências sobre os comportamentos das crianças na escola e no seu rendimento escolar. Muitas das queixas escolares que justificaram os encaminhamentos para os psicólogos, como a da falta de “raciocínio lógico e abstrato para assimilar as contas de matemática” não se confirmam, quando um contato prolongado com essas crianças na escola, revelam-nas capazes de elaborar contas “de cabeça” em jogos e brincadeiras. Também o remanejamento quatro, cinco vezes durante o ano para classes, séries e professoras diferentes, inviabilizou a aprendizagem dos mecanismos de elaboração da “conta armada” que exigia compreensão da base decimal - centena, dezena e unidade. (Cabral e Sawaya, 2001, p. 152).

Contudo, para Marçal e Silva (2006), precisamos analisar que a escola também se ressentente frente à falta de informação e de conhecimento tanto em relação ao que o psicólogo faz e a como funciona o ambulatório, quanto ao papel da escola na formação da queixa escolar, a julgar pela ideia de que o psicólogo deve “consertar” a criança sem que haja uma revisão dos valores e das metodologias dos educadores. Assim, podemos pensar que os atendimentos oferecidos, em casos de queixa escolar, não estão sendo resolvidos, já que não é viável atender, desta forma, a toda a demanda da escola. Torna-se necessário procurar novos caminhos com reflexões em parceria com a escola, e que envolva todas as partes que compõem a queixa, criança, escola e família. Vemos que não existe uma parceria entre psicólogos e escola/ professores para que um atendimento que realmente auxilia as crianças e seus responsáveis, fomentando assim os processos de ensino e aprendizagem.

Os mesmos autores ainda afirmam que, como o objetivo dos ambulatórios não é atender queixas escolares ou mesmo as avaliações psicoeducacionais, os psicólogos têm razão ao falarem da impossibilidade de realizar esse atendimento. Contudo, não justificaria o não conhecimento sobre a demanda, se houvesse essa compreensão, possibilitaria um direcionamento diferente nos acolhimentos e o contato fundamental da escola para elucidar sobre a situação da criança.

Freller et al. (2001) apresenta uma forma de atendimento a queixa escola que engloba os processos e práticas escolares na resolução das dificuldades, que de modo diferente do atendimento clínico tradicional frequentemente demorado e com foco principalmente nos mecanismos intrapsíquicos e nas relações familiares. A autora propõe analisar as relações no interior da escola e realizar intervenções como: mudar de lugar na sala de aula, mudar de

classe, adotar novos papéis na relação com os colegas de sala e professores, estabelecer atividades extraescolares físicas ou de expressão e etc. Assim, surgem novos espaços de movimentação para o aluno, o qual também pode servir como um estímulo a uma mudança interna.

Moraes e Souza (2001) apontam que há uma falta de iniciativa dos psicólogos em trabalhar de maneira intersetorial, visto que os poucos encaminhamentos realizados eram para psiquiatras e fonoaudiólogos. A maior parte dos problemas que desafiam os serviços públicos de saúde não pode ser solucionada de forma isolada. É necessária uma atuação interdisciplinar e intersetorial nos serviços públicos para resolver com eficiência os problemas educacionais e de saúde, que se mostram sempre junto a questões institucionais, socioculturais e econômicas.

Assim, constatamos que, salvo poucas exceções, não têm ocorrido mudanças na forma de atender os casos de queixa escolar e assim como esta, a avaliação psicoeducacional também não é realizada de maneira adequada. Mesmo com um contingente cada vez maior de psicólogos atuando nos serviços públicos de saúde, a formação do psicólogo ainda parece voltada para a clínica, baseada no modelo médico, que com esse entendimento do trabalho a ser realizado pouco contribuirá para mudar a realidade. É imprescindível mudar o modelo clínico que predomina as formas de atuação, para a partir daí pensarmos em novos modos de se trabalhar a queixa escolar.

### **3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO À LUZ DA HISTORICIDADE**

Nesta seção, a partir do referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural -que tem como seus principais representantes Vigotski, Luria e Leontiev, os quais preconizam o fato de que o desenvolvimento cognitivo está diretamente ligado às formas culturais vivenciadas pelo indivíduo e sua interação com o outro -, exporemos como se dá a construção do pensamento que envolve o aprender, assim como os meios que o sujeito utiliza neste percurso. Apresentaremos as concepções sobre a constituição do homem cultural e da apropriação, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, os conceitos espontâneos e científicos, a formação das funções psicológicas superiores e, por fim, como a escola e o trabalho do professor podem contribuir para o processo de desenvolvimento psíquico da criança.

Esta abordagem teórica foi introduzida por Lev Seminovich Vigotski, nascido na Bielorrússia em 1896. Norteado pelos princípios marxistas, Vigotski entendia que o ser humano se constitui por meio de sua relação com o social, o cultural e a história, e postulava a aprendizagem como centro destas relações e como um impulso para o desenvolvimento do psiquismo.

#### **3.1 A constituição do homem cultural e seu processo de humanização**

Leontiev (1978) traz a ideia de que o homem é um ser de natureza social, e de que tudo o que tem de humano provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade. O autor cita Engels, o qual afirma que a ideia de uma origem animal do homem mostrava ao mesmo tempo que o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada com base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas. Para este autor, o processo de passagem de animal a homem se deu em dois estágios. O primeiro é o da preparação biológica do homem e o segundo é o da passagem ao homem.

De acordo com Engels (1990), a princípio os macacos utilizavam as mãos e os pés para se locomover, mas com o passar do tempo foram adotando uma postura mais ereta. Já

que o macaco agora tinha as mãos livres, ele poderia adquirir mais destreza e habilidade e essa maior flexibilidade adquirida transmitia-se de geração a geração.

Após desenvolverem a mão pelo trabalho, segundo o mesmo autor, multiplicando os casos de ajuda mútua e atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo – como, por exemplo, comunicar o que aprendiam e observavam -, foi se criando a necessidade de se comunicarem, expressar ideias, conceitos, signos, etc., e dessa necessidade se desenvolveu a laringe. Dessa forma, foi-se transformando lentamente até chegar à linguagem. Também se mostrou a necessidade do desenvolvimento gradual do ouvido, e assim, também o desenvolvimento geral do cérebro está ligado ao aperfeiçoamento de todos os órgãos dos sentidos. Com o desenvolvimento do cérebro, houve a crescente clareza e aumento da capacidade de abstração e de discernimento, e dessa forma surge um homem já completamente separado do macaco inicial e do homem surge a sociedade.

Engels (1990) destaca que todo esse desenvolvimento do trabalho, da linguagem, dos sentidos, da capacidade de abstração, “em grau diverso e em diferentes sentidos entre diferentes povos e as diferentes épocas”, foi o fator determinante para que o homem e a própria sociedade também se desenvolvessem. Em relação a estes aspectos, Tuleski, (2008) expõe que, para Vigotski,

[...] a natureza determina que o homem tenha necessidades, e a história, por sua vez, determina quais serão estas necessidades. Decorre, portanto, que o conhecimento científico é o conhecimento da natureza, mas são as relações sociais engendradas pelos homens em um determinado período que determinam a forma de relação do homem com a natureza. (Tuleski, 2008, p. 87)

Segundo Tuleski (2008), Vigotski destacou que o homem só pode ser compreendido em suas características e atitudes no interior das relações de produção que estabelece em sociedade. Abandonando o determinismo biológico, ergueríamos uma psicologia vinculada com as transformações históricas, fazendo do homem sujeito dessas transformações. Para isso, Vigotski procurou marcar uma divisão entre o homem e o animal, evidenciando seus pontos de convergência e de divergência e opondo-se à psicologia fisiológica, que restringia os comportamentos de ambos a reações instintivas e reflexas.

A mesma autora ainda pontua que, segundo Luria e Vigotski, cada processo de desenvolvimento prepara dialeticamente o seguinte, transformando-o em um novo tipo de desenvolvimento. Não existe uma continuação linear, mas uma extensão em uma nova direção. Isto significa que o homem, ao mesmo tempo em que modifica o mundo ao seu redor, também transforma a si mesmo, e essas mudanças influenciam seu comportamento futuro, visto que neste movimento dialético contínuo está a todo o momento se desenvolvendo e se modificando.

Vigotski e Luria (1996) postulam que, embora as funções naturais do homem primitivo e do homem cultural sejam semelhantes, este último é diferente do primeiro, porque no desenvolvimento cultural se produzem novos mecanismos psicológicos, signos, habilidades e formas de comportamento, modificando toda a mente do homem a partir das complexas condições de vida cultural e social criadas ao longo da história. Assim, o animal ou o homem primitivo utilizavam os olhos, os ouvidos, as mãos e as pernas, enquanto o homem moderno ou cultural, por exemplo, para enxergar melhor algo distante, utiliza um instrumento (binóculo, óculos, telescópio) para auxiliá-lo na visão.

De acordo com os mesmos autores, o homem moderno, ao criar instrumentos amplia suas capacidades por meio desses dispositivos artificiais, desenvolve sua relação com o ambiente e sua capacidade mental. O homem primitivo, assim como o animal, por precisar se adaptar ao meio exterior, possui suas funções motoras e suas percepções mais aguçadas e desenvolvidas do que o homem cultural, mas em contrapartida, a vida mental do homem cultural é muito mais rica do que a do homem primitivo.

Facci (2004) elucida que o homem nasce hominizado devido às características biológicas, mas a interação com os outros homens e a apropriação dos bens culturais é que o auxiliam o desenvolvimento do seu psiquismo, num processo de humanização do homem. A mesma autora acrescenta que “a apropriação da cultura humana dá origem a formas específicas de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e cria novos níveis no desenvolvimento humano” (p. 204).

Em relação à humanização da criança, Vigotski & Luria (1996) expõe que esta atravessa quatro fases, que podem ser constatadas em quase todos os processos, desde os mais simples até os mais complexos. A primeira fase é descrita pelas formas naturais de comportamento, ou a fase primitiva, e diferencia-se das demais fases pela incapacidade da criança de usar funcionalmente os meios culturais disponíveis. Na segunda fase, chamada fase ingênua, a criança faz uso de alguns meios culturais que lhe são apresentados, mas não compreende a sua função. No terceiro estágio “a criança compreende a possibilidade de um

uso instrumental ativo dos meios culturais” (Vigotski & Luria, 1996, p. 219). No estágio do uso interno de meios culturais, o quarto estágio, “as técnicas externas e signos culturais aprendidos na vida social [...]” tornam-se “processos internos” (Vigotski & Luria, 1996, p. 219).

De modo geral, a visão de Vigotski e de Luria sobre o desenvolvimento da criança pode ser resumida assim: “Todas as crianças [passam] por um estágio de desenvolvimento ‘natural’ caracterizado pela incapacidade da criança para fazer uso dos meios culturais disponíveis. Como as crianças dessa idade não usam esses instrumentos, elas podem ser chamadas de ‘primitivas’, no sentido de pré-culturais” (Veer e Valsiner, 1996, p. 248). À medida que cresce, estando imersa em relações sociais que lhe propiciam a aprendizagem, a criança passa a fazer uso dos meios culturais disponíveis e a exercer um domínio cada vez maior sobre os seus próprios processos mentais.

Assim, de acordo com Vigotski & Luria (1996), a forma de pensamento do adulto, formado pela cultura, é diferente do pensamento da criança. A criança pequena se centra no próprio eu, nos seus interesses, e com isso se dissocia do mundo, já que seu pensamento ainda não se confronta com a realidade. A criança, além de se satisfazer ao trocar a realidade pela fantasia, ainda tem uma lógica primitiva, por isso ela se contenta com explicações absurdas, pois para ela fazem sentido e ela não precisa dizer que não sabe ou que não entende algo. Somente quando a criança vai substituindo o pensamento primitivo por generalizações e leis de associação complexa, através das experiências, é que ela passa a formar o pensamento do adulto cultural.

Segundo os mesmos autores, a fala da criança pequena “só serve como ferramenta para comunicação recíproca sob um aspecto, sob outro, ainda não está “socializada”, é “autista”, egocêntrica” (Vigotski & Luria, 1996, p. 164). Essa fala egocêntrica ajuda a criança a planejar as ações, sendo que a verbalização “não é somente a manifestação de fala egocêntrica, mas apresenta funções de planejamento evidentes” (Vigotski & Luria, 1996, p. 164). Com isso, podemos dizer que para a criança pequena a fala serve tanto para se comunicar em algumas situações, como também a ajuda a formar o pensamento e a planejar suas ações.

Os autores esclarecem ainda que a criança não estabelece relações e conexões causais, sendo feita a conexão entre uma coisa e outra a partir de uma “colagem”, em que os “porquês” são substituídos por ‘e’. “As crianças nunca dizem: ‘Quando fui passear, fiquei encharcada, porque começou um temporal’, mas dirá: ‘Fui passear, daí começou a chover, daí fiquei encharcada” (Vigotski & Luria, 1996, p. 167). A criança expressa esse modo de pensar

também ao desenhar, pois junta partes individuais, sem formar uma imagem integral. Assim, o pensamento da criança seria "sempre concreto e absoluto" (Vigotski & Luria, 1996, p. 171).

Vigotski & Luria (1996) comentam quão importante é para a criança fazer uso de ferramentas. No início, ela só imita os adultos ao utilizar um instrumento, mas aos poucos vai dominando a utilização do objeto como um instrumento que possui um fim. A criança utiliza uma ferramenta com o intuito de atingir um objetivo a partir do momento que ela substitui uma atividade instintiva por uma atividade intelectual orientada, através de uma ação planejada. Isso demonstra o desenvolvimento psicológico e a habilidade de comandar o próprio comportamento, o que, para os autores, assinala o primeiro estágio do desenvolvimento cultural da mente da criança. O segundo estágio começa quando a criança faz uso de signos e estes refazem o comportamento e desenvolve as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, etc.) básicas da criança, como veremos mais à frente.

Leontiev (1978) afirma que os signos (como, por exemplo, a linguagem) impulsionam o desenvolvimento psicológico, modificando o pensamento, a forma de se relacionar com o mundo e o psiquismo. Segundo Leontiev (1991), a linguagem é um dos signos mais importantes para incitar o desenvolvimento psicológico humano, pois, como vimos, sua função principal é o contato social, além de expressar como organiza e funciona o pensamento da criança.

De acordo com Leontiev (1978, p.160), "a natureza do homem é ao mesmo tempo natural e social", visto que, como já destacamos, as propriedades naturais do desenvolvimento biológico são necessárias para ser possível o desenvolvimento sócio-histórico. Isto significa que os mecanismos hereditários e inatos são condições que tornam possíveis as apropriações, mas não definem a sua composição ou qualidade específica, pois o que foi produzido social e historicamente não se fixa ou se acumula geneticamente. Eles aparecem sob a forma material objetiva, como objetivações que se cristalizam sob uma forma exterior e, por isso, as crianças precisam apropriar-se delas para reproduzirem em si mesmas as aquisições do desenvolvimento histórico. Não obstante, a apropriação só poderá acontecer se as relações da criança com as objetivações do mundo externo forem mediadas pelas relações com as outras pessoas. Por sua vez, as pessoas se relacionam através da linguagem, então essas relações são de comunicação.

Para Leontiev (1978), a comunicação é tão fundamental para a ocorrência da apropriação que o autor pontua que, se houvesse uma catástrofe e todas as pessoas adultas fossem exterminadas da face da terra e só restassem as crianças pequenas e as coisas

materiais, ou seja, as objetivações, a história seria interrompida e teria que ser recomeçada, pois não haveria quem pudesse transmitir às novas gerações, por meio da comunicação, o que são ou que significam essas objetivações, ou seja, quem lhes comunicasse a cultura humana produzida. Como postula o autor, "a criança no momento do seu nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser homem na relação com os outros" (Leontiev, 1978, p. 239).

Segundo Gontijo (2001), a condição de mediação como característica dos processos psíquicos leva necessariamente a constatar que esses processos são compostos inicialmente entre as pessoas para depois se transformarem em funções do próprio indivíduo. Sendo assim, faz-se necessária a existência de um processo que proporcione a mudança para o plano individual das funções que são edificadas no plano social. Vigotski denominava esse processo de internalização e Leontiev o chamava de apropriação e dizia que esse era o principal conceito inserido por Vigotski na Psicologia. O mesmo autor pontua que o termo internalização não é adequado se considerarmos a corrente filosófica que orienta seus trabalhos.

Sendo assim, para Smolka (2000), o termo apropriação corresponde a modos de tornar próprio, de converter-se em seu, e também, vir a ser adequado, pertinente aos valores e normas socialmente estabelecidos. Ademais, existe ainda outra definição, por vezes esquecida, que diz respeito à noção elaborada por Marx e Engels, em que o tornar próprio implica "fazer e usar instrumentos", numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, estabelecendo-se formas particulares de trabalhar/produzir. Como destacado por esses autores, "a apropriação (das forças produtivas) é nada mais que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondendo aos instrumentos materiais de produção" (Marx e Engels 1984, p. 105).

Destarte, segundo Gontijo (2001), Marx postula a externalidade dos objetos como transposta em forma de conhecimentos, ideias, valores, etc., e diz que o homem é um ser que se faz homem à medida que, por meio da apropriação, torna sua a humanidade que não lhe é dada ao nascer, o que revela a dinâmica do processo de transformação dos objetos e autotransformação dos homens.

De acordo com Gontijo (2001), Marx já disse que a atividade consciente tem início na atividade prática dos homens, pois dessa atividade vital nascem as formas de conduta humana, independentemente do fator biológico. Vigotski, assim, procura a origem da atividade psicológica nos signos que se formam na atividade material e social dos homens, e assim,

tentando elucidar como as funções sociais se tornam funções do próprio indivíduo, demonstra que os processos semióticos que existem nas relações se formam nas relações sociais.

Segundo Marx e Engels (1996), a apropriação decorre da circunstância de as forças produtivas obterem uma existência objetiva, independente dos indivíduos e das formas naturais. Neste sentido, “a apropriação destas forças nada mais é do que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é, exatamente, por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos” (Marx e Engels, 1996, p. 105). Os autores enfatizam ainda que essas forças somente são reais no intercâmbio e relação entre os indivíduos. Com isso, o termo apropriação exprime claramente as conexões dos trabalhos de Vigotski e de seus colaboradores com o pensamento filosófico que orientou seus estudos. Smolka (2000, p.28) mostra que “o termo apropriação adquire relevância teórica especialmente quando embasado no materialismo histórico-dialético”.

Para Gontijo (2001), a hipótese de que a explicação das formas superiores do psiquismo precisa ser buscada nas formas sociais de vida construídas não pode levar à compreensão de que o homem é fruto da realidade, desempenhando um papel passivo em relação a ela. O mundo no qual as pessoas se relacionam com as outras não é uma realidade em si, ou seja, um mundo que não sofreu ação humana, mas é formado pelos próprios homens numa atividade em que transformam a natureza, a si mesmos e aos seus semelhantes. Dessa forma, as funções psicológicas superiores no seu desenvolvimento estão subordinadas às regularidades históricas, não expressando somente o seu comprometimento com o passado, mas também sua projeção para o futuro. Neste sentido, Vigotski (1996) ressalta que o que diferencia o comportamento humano do comportamento animal é o fato de o homem adaptar-se “ativamente o meio a si mesmo”, ao passo que os animais “adaptam-se passivamente ao meio”. (Vigotski, 1996, p. 65). Segundo o autor,

(...) a aranha que tece a teia e a abelha que constrói as colmeias com cera o farão por força do instinto, como máquinas, de um modo uniforme e sem manifestar nisso uma atividade maior do que nas outras reações adaptativas. Outra coisa é o tecelão ou o arquiteto. Como diz, Marx, eles construíram previamente sua obra na cabeça; o resultado obtido no processo de trabalho existia idealmente antes do começo do trabalho (Vigotski, 1996, p. 65, tradução do autor).

Sobre isso, de acordo com Konder (1992), a práxis envolve a atividade pela qual o homem se relaciona com a natureza através dos instrumentos, transformando a forma humana e abrangendo ainda a atividade intersubjetiva comunicativa, que torna possível aos homens transformar a si mesmos e aos seus semelhantes.

Gontijo (2001) pontua que Vigotski, partindo dessa visão histórica, compreendeu que a atividade essencial humana se apoia na utilização de instrumentos e signos, entretanto centrou-se no signo, já que nele está a possibilidade de compreender a formação dos processos psíquicos. O uso dos signos favorece uma reorganização dos processos naturais que se desenvolvem no indivíduo, intensificando-os, modificando-os e possibilitando um maior domínio sobre o seu próprio comportamento e o dos outros.

Sendo assim, os resultados do desenvolvimento histórico não são apropriados pelas crianças de imediato. Como já foi dito, esse processo é mediado pelas relações que são estabelecidas com as outras pessoas ao longo da vida. Vigotski (1987) diz que é por meio dos outros que nos transformamos em nós mesmos, o que significa dizer que toda atividade interna foi antes externa, foi para as outras pessoas o que é para nós. Quando o autor fala que uma função foi externa, ele quer dizer que ela foi social. Dessa forma, Vigotski (1987) asseverou que “a natureza psicológica do homem se constitui em um conjunto de relações sociais, movidas para o interior e que se tornam funções da personalidade e em formas de sua estrutura” (p. 162, tradução nossa).

Conclui-se disso que o indivíduo é um ser social, visto que tudo o que o homem construiu externamente e que é condição essencial para a humanização das próximas gerações é produto da vida social. Como observa Duarte (1993, p. 77), “o que caracteriza a atividade humana enquanto uma atividade social não é o fato do indivíduo agir de forma imediatamente coletiva, mas sim o fato de que os elementos constitutivos da atividade são objetivações sociais”.

Sendo assim, para Leontiev (1978), Vigotski postulou a ideia de que o mecanismo da apropriação é a principal estrutura para o desenvolvimento psíquico da criança. O mesmo autor relata que a apropriação, “é o processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamentos formados historicamente” (Leontiev, 1978, p. 320).

### **3.2 Relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano: formação dos conceitos científicos e das funções psicológicas superiores**

Leontiev (1978) afirma que a criança nasce com a possibilidade de desenvolver diversas potencialidades, com a capacidade indefinida de aprender e, assim, desenvolver sua inteligência e personalidade. Por sua vez, Vigotski (2000) afirma que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade resulta da aprendizagem que é motivada externamente, e assim, o desenvolvimento não é anterior à aprendizagem, ao contrário, a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento, possibilitando e impulsionando este último. Podemos compreender então que o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento da criança, por isso neste momento é importante descrevermos o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Para Vigotski (2000), querendo-se encontrar as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, é necessário estabelecer pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o nível de desenvolvimento real, ou seja, o nível que explicita o desenvolvimento psíquico que já foi alcançado pela criança. A diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e o que ela só poderá solucionar com a ajuda de outrem é chamado de desenvolvimento próximo. Então, o nível de desenvolvimento próximo se apresenta por aquilo que a criança não é capaz de fazer sozinha, mas está apta a realizar com a ajuda de alguém mais experiente. Desta forma, o nível de desenvolvimento próximo de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã. Seguindo esse pensamento, o bom ensino é aquele que assegura a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento. O bom ensino acontece quando há a cooperação entre o educador e a criança, de forma que o professor precisa atuar junto com o aluno, como um adulto mais experiente. Assim, a função principal da escola é direcionar o trabalho educativo da criança para níveis de desenvolvimento que ainda não foram alcançados por ela, enfocando aquilo que está em processo de desenvolvimento. Segundo o mesmo autor, o bom ensino propõe desafios para o que a criança ainda não sabe ou é capaz de fazer apenas com a orientação de outras pessoas. Facci (2004) pontua que ao professor cabe fazer a mediação entre os conhecimentos científicos e os alunos, levando estes ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Vigotski (2000) estudou o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos na idade escolar. A indagação central da pesquisa do autor é: "Como se desenvolvem os conceitos científicos na mente de uma criança em processo de aprendizagem escolar?" (p. 245). Facci (2004) destaca que os conceitos espontâneos se formam por meio da comunicação

direta da criança com as pessoas que a rodeiam, as quais mostram os dados da experiência vivida, aprendidos mediante interações sociais imediatas; já os conceitos científicos são formados no processo educativo - que é organizado, orientado e sistematizado -, e são caracterizados pela formalização de regras lógicas e cuja assimilação envolve procedimentos analíticos, começando por uma definição verbal que abrange operações mentais de abstração e generalização; logo, os conceitos espontâneos se descrevem pela falta de uma percepção consciente de suas relações, e são orientados pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas. Disso se conclui que os conceitos espontâneos formam a base dos conceitos científicos e, quando estes são assimilados, auxiliam na formação de novos conceitos espontâneos.

De acordo com Vigotski (2000), o desenvolvimento dos conceitos científicos se inicia no campo da materialidade e da experiência e se desloca em direção às propriedades superiores dos conceitos, da consciência e da arbitrariedade. O vínculo entre esses dois conceitos opostos demonstra a sua verdadeira natureza: a ligação entre a zona de desenvolvimento próximo (imediate) e o nível de desenvolvimento atual. Afirma o autor:

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

Segundo Vigotski (2000), o desenvolvimento dos conceitos científicos segue por linhas contrárias àquela do desenvolvimento do conceito espontâneo da criança, assim essas duas linhas são opostas entre si. O conceito espontâneo é utilizado pela criança, pois esta "tem o conceito do objeto e a consciência do próprio conceito, do ato propriamente dito de pensamento através do qual concebe esse objeto" (Vigotski, 2000, p. 345). Não obstante, o autor pontua que o desenvolvimento do conceito científico inicia pela definição verbal do conceito com a aplicação não espontânea e consciente daquele, e também "pelo nível que o conceito espontâneo da criança ainda não atingiu em seu desenvolvimento" (p. 345). Vigotski

(1996) ainda destaca que é o pensamento em conceitos que torna possível a consciência do ser humano.

Vigotski (2000) postula que não é possível ensinar uma criança de um ano a ler, bem como não é possível ensinar uma criança de três anos a escrever; mas se a memória da criança atingir um nível em que ela consiga memorizar os nomes das letras do alfabeto e se a atenção lhe oportunizar que se concentre por determinado tempo em algo que lhe seja desinteressante, é possível dizer que o pensamento permite a essa criança compreender a relação entre os sinais escritos e os sons que eles simbolizam. Assim, se tudo isso se desenvolveu na devida proporção, há uma indicação de que o ensino da escrita pode ser iniciado, o que promoverá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim, o desenvolvimento deve ser visto de forma prospectiva, ou seja, para além do momento atual, para a sua trajetória. Antes de frequentar a escola a criança já terá adquirido uma série de conhecimentos sobre o mundo ao redor, criando seus conceitos espontâneos. Os conceitos científicos são os conhecimentos sistematizados, que não estão necessariamente acessíveis à vivência direta ou à manipulação e são aprendidos nas interações escolares. Assim, em contato com outras pessoas, a criança coloca em movimento diversos processos, e é por meio da aprendizagem que se concebe a zona de desenvolvimento proximal, que impulsiona para um novo desenvolvimento.

Destarte, avançando em busca da compreensão sobre o desenvolvimento humano e de como se dão a aprendizagem e a formação das funções psicológicas superiores (FPS), Vigotski (2000) pontua que é preciso considerar o todo ao investigar o desenvolvimento do psiquismo infantil. Luria (1992) diz que, ao mencionarmos as FPS, não estamos falando de uma função simples, mas de um sistema funcional completo, que compreende outros sistemas.

A Psicologia Infantil, ao estudar as funções psicológicas superiores, acredita ser importante considerar a pré-história dessas funções, as raízes biológicas e as formas culturais básicas de comportamento. Assim sendo, Vigotski (2000) declara que é enquanto bebê que é possível fazer tal investigação, já que é neste período do desenvolvimento infantil que são observadas as influências do emprego de ferramentas e a apropriação da linguagem humana.

Vigotski (1987) pontua que as formas naturais, ditas orgânicas, e as superiores - ou seja, as culturais -, desenvolvem-se ao mesmo tempo, constituindo-se em um processo único. Isto, segundo o autor, constitui toda a particularidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança. O desenvolvimento cultural se ampara no desenvolvimento biológico humano, possibilitando as apropriações. Sendo assim, as crianças

- que nascem mergulhadas em um mundo cultural criado pelos seus antepassados em suas relações sociais -, fazem apropriações e iniciam seu desenvolvimento cultural antes de terem encerrado seu desenvolvimento biológico. Com isso, podemos dizer que o desenvolvimento infantil, desde a mais tenra idade, não está vinculado somente aos fatores biológicos da criança, e assim não pode ser entendido somente à luz destes fatores. O percurso do desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas crianças deve ser compreendido sob as formas historicamente elaboradas de pensamento, as quais vão se formando num ser que se desenvolve através das relações que estabelece com as pessoas ao seu redor.

Para Leontiev (1978), o emprego de ferramentas e a apropriação da linguagem humana são os elementos característicos do desenvolvimento cultural na espécie humana, portanto são também peculiares do desenvolvimento do ser a partir da atividade produtiva presente na evolução de um organismo desde o seu nascimento (ontogênese). O exemplo do desenvolvimento do gesto indicativo ilustra o que afirmamos anteriormente. O movimento inicial realizado pela criança, como um gesto de agarrar, persiste independente do sentido que lhe é conferido, e para realizá-lo são colocadas em ação as forças do seu corpo; mas dentro das relações sociais este gesto se torna indicativo, adquirindo a qualidade de signo para os adultos e, em seguida, para as crianças, que passarão a empregá-lo para relacionar-se com as outras pessoas para conseguir um objetivo, como, por exemplo, pegar um brinquedo.

Segundo Vigotski e Luria (1996), todas as características biológicas, por conta da apropriação da cultura, vão sendo superadas nos órgãos do sentido no que diz respeito a sua função. Como já pontuamos e com destacam Facci e Brandão (2008), no decorrer do processo de evolução histórica e passagem para estágios mais evoluídos o homem criou ferramentas e signos e elaborou ao seu redor um espaço cultural e industrial que modificou seu próprio desenvolvimento. Assim, ao alterar a natureza com seu trabalho, o homem inventou diversos instrumentos e signos que transformaram a humanidade em sua totalidade. Com isso, podemos dizer que ao modificar a natureza, o homem ocasionou transformações em si mesmo, em suas funções psicológicas.

Facci e Brandão (2008) ainda pontuam que com o aprimoramento das capacidades naturais - como a audição, a visão, o olfato e a memória - estas passaram a ser utilizadas de forma racional. O comportamento se tornou social e cultural em seu conteúdo, em seus mecanismos e meios. O mesmo ocorre com o desenvolvimento de cada um, pois por meio da interação com os outros o homem se apropria da cultura e altera suas estruturas mentais.

A mesma autora ainda postula que, com o processo evolutivo pelo qual a espécie humana se constituiu, adquirindo as características físicas, fisiológicas e psíquicas essenciais à

sua hominização, surge a história social da humanidade, a partir do surgimento da espécie *homo sapiens*. Leontiev (1978), ao discorrer sobre o processo de humanização, expõe que o homem aprende a ser homem, já que o que lhe é dado no que diz respeito ao biológico (a natureza) é insuficiente para viver em sociedade; e declara: "É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana" (Leontiev, 1978, p.267). Baseando-nos nas discussões de Vigotski, Leontiev e Luria (1989), há dois tipos de processo de desenvolvimento para se chegar ao comportamento do homem adulto contemporâneo. Estes autores explicam:

Por uma parte, o processo da evolução biológica das espécies animais, que levou ao surgimento da espécie *homo sapiens*; por outra parte, o processo de desenvolvimento histórico, pelo qual o homem primitivo se converteu em civilizado. Ambos os processos - de desenvolvimento biológico e cultural do comportamento - estão representados na filogênese separadamente, como linhas autônomas e independentes do desenvolvimento que conformam o objeto de disciplinas psicológicas separadas, diferentes (Vigotski, Leontiev e Luria, 1989, p. 89).

Neste processo evolutivo das alterações biológicas sofridas pelo indivíduo, a que se chama ontogenia, o indivíduo está a todo o instante transformando seus órgãos do sentido e suas funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Facci e Brandão (2008) expõem que habilidades como as de abstrair, raciocinar logicamente, memorizar, planejar, etc., são adquiridas através da apropriação da cultura. É a partir das funções psicológicas elementares, involuntárias e com relação imediata e direta com o mundo real que se desenvolvem as funções psicológicas superiores de forma única em cada indivíduo. As funções elementares existem no bebê até que esse comece a utilizar os signos e instrumentos que vão mudar sua relação com mundo externo, o que indicará o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mediadas e intencionais, expressas primeiro por ações externas, intersíquicas (estas, entre os bebês e os adultos), as quais passam a ser depois intrapsíquicas.

Segundo Facci (2004, p. 205), "toda forma superior de conduta está ancorada nos processos psicológicos elementares". Os processos psicológicos elementares - reflexos,

reações automáticas, associações simples, memória imediata e outros -, são definidos de maneira primordial pelas especificidades biológicas da psique. Segundo Vigotski (1996, p. 35), as funções elementares "[...] são produto da evolução biológica e que se configuram ao tempo que cresce o cérebro e suas partes." - ao passo que os processos psicológicos superiores, como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato e planejamento, surgem no decorrer do processo de desenvolvimento cultural, desempenhando uma conduta biologicamente mais complexa e superior.

Conforme Baquero (1998), os processos psicológicos superiores e elementares apresentam algumas características que os diferenciam. As funções psicológicas superiores (FPSs) são construídas na vida social e são específicas dos seres humanos, enquanto as funções elementares são reguladas pelo meio ambiente e as FPSs são reguladas pela criação de estímulos artificiais que se transformaram em comportamentos. Outra característica das FPSs é apresentarem um controle consciente e voluntário.

Para Rivièri (1985), as funções psicológicas superiores são consequência de associações reflexas do cérebro; não se constituem por determinações genéticas nem são desdobramentos de aspectos individuais, mas resultam de construções da coletividade, das ações sobre os objetos, mais efetivamente, dos objetos sociais.

Como resultado dessa proposição Vigotski (1997) estabelece a *lei da dupla formação*, fundamental para os processos superiores, a qual parte da premissa que qualquer função que esteja presente no desenvolvimento cultural da criança manifesta-se duas vezes em planos diferentes: primeiro aparecem socialmente para depois serem internalizadas, ou seja, passam do plano social para o plano psicológico. Então, os processos psicológicos superiores aparecem, primeiro e antes, na cultura, e depois, com o processo de mediação, são internalizados por cada indivíduo. Essa internalização, como destaca Rivièri (1985, p. 43), "implica em uma reorganização das atividades psicológicas sobre a base das operações com signos e supõe a incorporação da cultura ao sujeito ao mesmo tempo em que a configuração do próprio sujeito e reestruturação das atividades reflexas do organismo".

Vigotski (1996) indica que as FPSs se intensificam no período de transição para a adolescência, conforme se formam novas e complexas combinações de funções elementares a partir do surgimento de diversas sínteses complexas. Com base nos estudos iniciados por Vigotski e continuados por Luria (1981) na área da neuropsicologia, observamos que durante os estágios iniciais de desenvolvimento uma atividade mental complexa "[...] repousa sobre uma base mais elementar e depende de uma função 'basal', [e] em estágios subsequentes ela não apenas adquire uma estrutura mais complexa, mas também começa a ser desempenhada

com a participação estreita de formas de atividade estruturalmente superiores" (Luria, 1981, p. 17).

Dessa forma, processos como a atenção voluntária, a memória lógica ou o pensamento podem realizar-se não só de maneira individual, mas também de maneira interpessoal, ou seja, mediante a relação, a comunicação e a interação com os outros. Além disso, todas essas funções psicológicas e todas as áreas do cérebro trabalham em conjunto e de maneira cada vez mais complexa.

De acordo com Leontiev (1983), a consciência se desenvolve com a evolução da existência. A consciência de cada indivíduo, como algo essencialmente humano e reflexo subjetivo da realidade, "[...] pode ser entendida somente como o produto das relações e mediações que emergem no transcurso do surgimento e do desenvolvimento da sociedade" (Leontiev, 1983, p. 107). Sobre isso Facci (2004) afirma que para existir uma consciência individual é preciso que exista uma consciência social, visto que a primeira só pode ser entendida por meio dos vínculos estabelecidos nas relações sociais em que o indivíduo está inserido.

No que diz respeito às funções psíquicas elementares e superiores, como destaca Facci (2004), os estudos feitos pela psicologia soviética descobriram que cada função psíquica elementar - como percepção, memória, pensamento, e outras - apresenta uma dinâmica de desenvolvimento, transformando-se em FPSs como percepção categorial, memória lógica, pensamento verbal ou outras. Assim, como diz Bozhóvich (1987, p.250), "[...] as FPSs representam uma "fusão" das funções psíquicas elementares, cuja decomposição nos elementos constitutivos leva à perda de suas qualidades específicas. Uma vez surgidas, as FPS se convertem em neoformações estáveis [...]".

Vigotski (1989) pontua que o uso dos objetos físicos, os instrumentos, e a fala estão interligados com as funções psicológicas, especialmente com a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção. Cada uma delas contribui com uma função dinâmica do comportamento, sendo que a fala encaminha para mudanças qualitativas na estrutura e na relação com as outras funções. Neste estudo serão destacadas e analisadas somente algumas funções psicológicas superiores, como a percepção, a atenção, a memória, o pensamento e a abstração, pois estas constituem as primeiras funções psicológicas e oportunizam o desencadear do processo de desenvolvimento na criança.

Com isso, iniciamos apresentando a **percepção**, que para Sokolov (1969), é reflexo do agrupamento de características e partes de objetos e fenômenos da realidade que atuam sobre os órgãos dos sentidos. Para isso, em menor ou maior grau, os conhecimentos adquiridos em

experiências anteriores possuem um papel importante para completar e aperfeiçoar esta função psicológica. O modo como percebemos a realidade está ligado ao modo de viver e ao tempo, e também à experiência teórico-prática. Um ponto de destaque dessa função complexa do pensamento é sua integridade, visto que a percepção de partes isoladas de um determinado objeto deriva da percepção de seu conjunto.

Vygotsky (1989), a partir de seus experimentos, chegou a conclusões básicas e essenciais sobre as formas superiores de percepção. Suas pesquisas mostraram que, desde os estágios mais tenros do desenvolvimento, a percepção e a linguagem estão interligadas. Mesmo sem a fala, ou seja, sem emissão de sons, para solucionar problemas não verbais a linguagem exerce grande influência; assim, podemos falar que linguagem e pensamento dependem um do outro. Para compreendermos melhor, o autor relata que a criança começa a perceber o mundo através dos olhos e da fala, sendo que esta última, junto com os mecanismos intelectuais, no desenrolar do desenvolvimento infantil alcança uma nova função: a percepção verbalizada. Nesse estágio e nos subsequentes, o desenvolvimento da criança, por meio da fala, adquire função de síntese e é o instrumento que possibilita atingir formas novas e complexas da percepção cognitiva, diferentes das existentes nos animais.

No início do desenvolvimento a criança resolve os problemas de forma impulsiva, depois passa a resolvê-los com junções estabelecidas internamente, mediante o estímulo e o signo auxiliar correspondente, como nos mostra Vigotski (1989):

*[...] O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas. O movimento desloca-se, assim, da percepção direta, submetendo-se ao controle das funções simbólicas incluídas na resposta de escolha. Esse desenvolvimento representa uma ruptura fundamental com a história natural do comportamento e inicia a transição do comportamento primitivo dos animais para as atividades intelectuais superiores dos seres humanos (Vigotski, 1989, p. 39-40, grifos do autor).*

Dessa forma, segundo Sokolov (1969), a fala dos adultos ajuda as crianças a observar os objetos e assim provoca mudanças no desenvolvimento infantil. Quando um adulto conduz a criança a realizar uma observação orientada ela obtém ganhos significativos, já que aprende

a diferenciar e nomear os objetos e, conforme julgue seus aspectos importantes, chega à generalização. Um ambiente adequado para que a percepção do aluno se expanda é o da escola. As interações entre professor e aluno, ou seja, o processo de mediação realizado pelo professor, contribui para que a percepção se desenvolva e se aperfeiçoe, destacando-se nesse processo a aquisição dos conceitos científicos. Assim, a mediação realizada pelo professor na escola, através de atividades diferenciadas, auxilia na ampliação da visão do aluno sobre o mundo ao seu redor e na capacidade de observação, e como resultado, aperfeiçoa sua percepção.

Como as outras funções psicológicas, a **atenção** se desenvolve e é formada a partir das interações, da mediação e do ensino, e prepara o homem para a percepção e para a atividade. Entende Luria (1991) que recebemos diversos estímulos, mas selecionamos os mais significativos e descartamos os restantes. Afirma ainda o autor: "A seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas são convencionalmente chamados de atenção". A característica de seleção da atividade consciente, pela qual a atenção é responsável, apresenta-se na percepção, nas atividades motoras e no pensamento. Se não houvesse essa seleção as informações não escolhidas e em excesso seriam muito desorganizadas e nenhuma atividade poderia ser realizada. Nos diferentes tipos de atividade consciente é necessário que aconteça a seleção dos processos básicos e decisivos que estruturam o objeto da atenção. Nessa questão há ainda um aspecto: o que entra, fica retido na consciência e a qualquer momento, ao aparecer uma atividade condizente, esta pode chegar a ser o centro da atenção do sujeito, fazendo-se dominante. Como pontua Smirnov (1969), sobre o homem agem diversos objetos e fenômenos de qualidades diferentes. Ao se fazer contato com os objetos e fenômenos só uma parte dessas informações chega ao indivíduo, as restantes não são notadas ou o são de forma imprecisa. Isto acontece porque as percepções são seletivas, ou seja, eleitas entre tudo o que interfere no homem em um determinado momento.

Ainda segundo o mesmo autor, a atenção se divide em duas categorias: involuntária e voluntária. Quanto a esta última, a diferença está na atividade consciente que realiza, por exemplo, quando o aluno destaca de forma consciente os objetos e fenômenos que são necessários para realizar alguma atividade. Assim, a atenção voluntária está consolidada em experiências anteriores, entre diferentes atividades. A junção entre a organização verbal da tarefa ou ação e o agir para realizar está ligada à atenção voltada a determinada direção. Para o aluno, quanto mais importante é a tarefa, mais clara e significativa ela será, por isso ele terá

maior desejo e atenção para realizá-la até o final. Em suma, no início do desenvolvimento infantil a atenção é involuntária e depende dos estímulos externos. Depois de seis meses a criança mostra-se mais interessada pelos objetos que estão à sua volta, manuseando um deles e nele se fixando diversas vezes. Neste período a atenção é muito instável.

De acordo com Vygotsky (1989), quando a criança começa a andar e desenvolver sua fala surgem sinais rudimentares da atenção voluntária, e então a interação com o adulto é determinante para seu desenvolvimento. Por meio das palavras inicia-se o domínio da criança sobre a atenção e ela começa a desenvolver estruturas novas em uma circunstância percebida. A fala ajuda a reorganizar seu campo visual e espacial, criando um campo temporal perceptivo e real semelhante ao visual. Explicando melhor, pela fala ela pode controlar a atenção e, conseqüentemente, reorganizar o campo perceptivo. Como explica Vigotski,

[...], o campo de atenção da criança engloba não uma, mas a totalidade das séries de campos perceptivos potenciais que formam estruturas dinâmicas e sucessivas ao longo do tempo. A transição da estrutura simultânea do campo visual para a estrutura sucessiva do campo dinâmico da atenção é conseguida através da reconstrução de atividades isoladas que constituem parte das operações requeridas. Quando isso ocorre, podemos dizer que o campo da atenção deslocou-se do campo perceptivo e desdobrou-se ao longo do tempo, como um componente de séries dinâmicas de atividades psicológicas (Vigotski, 1989, p. 40-41).

Para Gonobolin (1969), crianças com idade de quatro e cinco anos mostram em algumas situações uma grande atenção ao que estão fazendo ou ouvindo, mas se distraem rapidamente diante de objetos que lhe interessem. Nessa idade o infante não consegue manter intencionalmente a atenção por muito tempo. Os jogos contribuem para o desenvolvimento da intensidade e concentração da atenção e da sua constância, e são importantíssimos para o desenvolvimento da atenção. Observações mostraram que uma criança de seis anos estende seus jogos durante uma hora ou mais, e esses jogos conseguem manter a atenção da criança durante vinte a vinte e cinco minutos.

O autor ainda destaca a necessidade de se educar a atenção, pois a educação da atenção involuntária é essencial para o processo de aprendizagem das crianças, as quais

devem ser levadas a ver, escutar, perceber e observar sem grande esforço o que está à sua volta. Os adultos podem interagir com as crianças e assim cooperar para o desenvolvimento da atenção.

Como pontua Gonobolin (1969), o educador, deve considerar as possibilidades dos alunos ao propor suas atividades, não apresentando atividades que fiquem abaixo ou acima de suas condições. Afirma o autor:

Ao educar a atenção nos alunos, é indispensável levar em consideração as relações mútuas existentes entre os dois tipos de atenção, a voluntária e a involuntária. Se o ensino se baseia unicamente na atenção involuntária, a educação pode ter uma falsa direção: não se desenvolverá, nas crianças, a capacidade de superar as dificuldades. Se o ensino se baseia unicamente na atenção voluntária, as aulas perdem o atrativo e cria-se uma atitude negativa em relação aos estudos. Por isso, o professor deve ministrar aulas interessantes ao mesmo tempo em que propicie aos alunos a capacidade de superar as dificuldades, e assim, educar os dois tipos de atenção. A boa organização da aula é condição importante para atrair e fixar a atenção dos alunos (Gonobolin, 1969, p. 198, tradução nossa).

A **memória** é outra função psíquica que também se desenvolve com a percepção, sendo possível observar quando o processo educativo contribui para que essa função passe de elementar a superior. De acordo com Vigotski e Luria (1991), a memória é um fenômeno relacionado com a plasticidade natural do aparelho neuropsicológico e torna possível a fixação e o armazenamento de informações, mas estas podem se danificar com o envelhecimento, o estresse ou o nervosismo.

Facci e Brandão (2008) nos mostram que a criança nasce em um mundo onde a história e a cultura já existem e precisa adequar-se a sistemas já construídos e aprender como utilizá-los. Quando aprende, o indivíduo modifica seus processos naturais com o uso desses sistemas culturais, aumentando sua capacidade de memorização. O uso de equipamentos, ferramentas, instrumentos, objetos, elementos, signos - enfim, de meios artificiais -, auxilia na lembrança de informações. A aprendizagem de novos dispositivos culturais, como os

mediadores externos, melhora notavelmente a capacidade de memorização e transforma os processos superiores. Com isso, a memória "natural" se torna memória "cultural".

As autoras ainda postulam que o desenvolvimento da criança começa no período da educação infantil, quando sua memória é imediata ou natural. No Ensino Fundamental o infante utiliza várias técnicas para memorizar, associando o novo que foi aprendido com a experiência anterior por meio de relações e de registros. A utilização de determinadas marcas gera um aumento considerável da eficiência da memória. Usar bem a memória implica saber organizar seu repertório psicológico, de modo a ela ser capaz de criar boas estruturas auxiliares. Quando a criança começa a usar recursos como o corpo, pedaços de madeira, lápis, pedra, nós de corda e palitos para serem intermediários e ajudá-las a fazer associações para memorizar, começa o processo de evolução de forma indireta das funções psicológicas superiores, proporcionando-lhe mais liberdade para pensar e agir e ir além do que é possível pelo aparato biológico imediato. Sobre isto afirmam Facci e Brandão (2008, p. 17):

No aprendizado obtido no contexto da educação escolar, observa-se o avanço significativo no pensamento mediado por conceitos científicos, que superam o pensamento orientado pelo conhecimento cotidiano, empírico, da vida prática. Conseqüentemente, a memória intencional adquire caráter lógico e organizado, e orienta o pensamento em direção à abstração e à generalização. O caráter mecânico, externo da memorização, transforma-se em memorização lógica. Como resultado, ocorre o aumento considerável da capacidade de memorização. Assim, as formas imediatas de memorização se convertem em “processos psicológicos superiores”, sociais por sua origem e mediados em sua estruturação. No início do desenvolvimento, a memória se apresenta como uma continuação da percepção passa a ser mediada e liga-se ao processo de pensamento. No adulto, o pensamento discursivo incorpora a atividade mnemônica. (Facci e Brandão, 2008, p. 17)

No que diz respeito às funções psicológicas superiores, é fundamental compreendermos também como se dá o desenvolvimento do **pensamento**. Para Rubinstein

(1973), o conhecimento da realidade objetiva pelo homem começa por meio das sensações e percepções, mas não termina nelas. Ultrapassa a sensação e a percepção, já que por meio dos dados obtidos destas, o pensamento transpõe os limites do sensório-intuitivo, aumentando o campo do conhecimento. Isto porque, diferentemente do pensamento adulto, o pensamento infantil, segundo Vigotski e Luria (1996), ainda não internalizou o conhecimento cultural produzido pelo homem e as experiências de gerações anteriores, nem as confrontou com a realidade externa. O pensamento da criança tem uma lógica própria e revela-se sobre a base primitiva do comportamento, ou seja, os reflexos. É a partir dos conflitos com a realidade, que a criança apreenderá as características do pensamento adulto e o modificará diante de novas necessidades.

Rubinstein (1973) refere que sobre a base empírica dos conhecimentos é formada a atividade intelectual, o que caracteriza a etapa seguinte do desenvolvimento do pensamento:

O desenvolvimento do pensamento inicia-se no plano da acção nos limites da percepção ou sobre a sua base. Primeiramente, a criança manipula os objectos, sem ter em conta as suas peculiaridades específicas. A criança efectua apenas estas reacções de funções num material qualquer. Os resultados desta manipulação são, em princípio, apenas casuais; são, por assim dizer, resultados secundários da sua actividade, que para a criança não têm nenhum significado autónomo ou independente. A partir do momento em que os resultados da sua actividade vão alcançando uma certa independência ou autonomia na sua consciência e os seus actos ou condutas começam a ser determinados pelo objecto sobre o qual estão orientados, a actividade da criança começa a ter sentido. As acções objectivas convenientes, que estão orientadas para um objecto e determinadas para uma adequada tarefa específica, são os primeiros actos intelectuais da criança (Rubinstein, 1973, p. 194-195).

Desde o início o processo de crescimento intelectual está ligado à mediação, ou seja, à prática social passada à criança por meio de educadores. Esse processo também está ligado à experiência prática e pessoal. No decorrer do desenvolvimento da criança o contato com a

realidade objetiva é responsável pelo seu crescimento intelectual, sobretudo com uma adequada mediação pedagógica. Os conhecimentos adquiridos pela criança por meio da consciência social contribuem para a formação da consciência individual.

Segundo Smirnov (1969), o pensamento aparece totalmente vinculado à atividade prática. É com os objetos que estão ao redor da criança e que lhe chamam a atenção que as primeiras ações racionais são demonstradas. No início, mesmo não sendo consciente, o pensamento faz uma generalização das relações e conexões correspondentes aos objetos e fenômenos reais, os quais ajudam a criança a resolver problemas práticos.

De acordo com Vigotski (1991), o pensamento infantil é definido inicialmente como inteligência prática, ou seja, a ação motora como comportamento reflexo. Nesta fase o pensamento é pré-linguístico e a fala é chamada de pré-intelectual. Vigotski aponta que o pensamento pré-linguístico é o período em que a criança brinca com os objetos, maneja-os, mas ainda não internalizou o que ele significa linguisticamente e seu convívio com o meio físico ainda não leva em consideração os significados culturais, visto que a internalização ainda não aconteceu. A fala pré-intelectual é entendida pelo autor como a fase em que a comunicação da criança é instintiva, e para se comunicar ela utiliza o choro, a risada e os sons emitidos pela garganta, o que o autor chama de linguagem gutural.

Vigotski (1989) afirma que através da fala a criança inicia o domínio sobre o ambiente antes até de dominar o seu próprio comportamento. Menchinskaia e Smirnov (1969) também concordam que a fala é de suma importância para o desenvolvimento infantil. As palavras que as crianças usam para expressar as características gerais dos objetos e fenômenos são essenciais para a generalização que elas fazem de suas experiências e das assimilações dos conhecimentos dos outros. A fala influencia diretamente o desenvolvimento dos processos psíquicos do infante e especialmente o funcionamento cognitivo. A linguagem simboliza, dentro do sujeito, o mundo externo, estimulando o pensamento e alicerçando o desenvolvimento da consciência. Afirmam Vigotski e Luria (1996):

A fala assume o comando; torna-se a ferramenta cultural mais utilizada; enriquece e estimula o pensamento e, por meio dela, a mente da criança é reestruturada, reconstruída. [...] Se, segundo a clássica analogia de MARX, o arquiteto, diferentemente da abelha constrói sua estrutura primeiro pensando-a e produzindo projeto e cálculos para ela, então em grande medida devemos essa enorme superioridade do intelecto sobre o instinto ao

mecanismo da fala interior. No ser humano, os mecanismos da fala estão longe de desempenhar somente um papel de reações expressivas. Esses (mecanismos) diferem de todas as demais reações por desempenharem um papel funcional específico: sua ação transforma-se na organização do futuro comportamento da personalidade (Vigotski e Luria, 1996, p. 213).

Para Menchinskaia e Smirnov (1969), a escola possui um papel importantíssimo no processo de desenvolvimento do pensamento. No período da infância a criança se apropria de um grande número de informações, mas somente mais tarde será capaz de utilizá-las. Nesse período, ela se mostra muito interessada por diversos objetos e fenômenos, e pergunta sobre as causas e origens dos fenômenos (Por quê? De quê? Para quê? Como?). No período pré-escolar o desenvolvimento do pensamento está vinculado à ampliação da experiência infantil, por conta do contato com novos fenômenos da natureza e da vida social, com novos esclarecimentos e representações ligados à sua experiência sensorial direta, favorecidos, em grande parte, pela presença do adulto.

Segundo Vigotski e Luria (1996), a **abstração** é outra função psíquica que integra qualquer tipo de processo de pensamento e lhe é necessária. Nesse processo a fala também desempenha papel fundamental, visto que, como já destacamos a fala internalizada representa o mundo externo no mundo interno do indivíduo, estruturando assim o pensamento.

Facci e Brandão (2008) afirmam que no começo o pensamento da criança é prático (o denominado pensamento empírico), rudimentar e visual. Para este pensamento se tornar abstrato é necessário lançar mão de ferramentas externas e da prática de técnicas complexas de comportamento. Quando pequenas, as crianças manuseiam os objetos observando suas formas, e então, quando brincam, elas os empilham, montam torres e comparam, utilizando seu recurso de percepção visual. A contagem, então é substituída pela forma, enquanto a criança ainda não sabe contar; as que já sabem, contam os objetos quando colocados em fileira, contudo a forma ainda importa na contagem se os objetos forem dispostos de forma sobreposta.

As autoras também postulam que em torno dos nove ou dez anos o recurso visual é substituído pelo processo cultural de contagem. O desenvolvimento da contagem numérica está relacionado à escolarização e ao ambiente cultural. A educação escolar favorece imensamente o incremento da fala e de mudanças fundamentais no pensamento. A linguagem proporciona o surgimento de novas formas de pensamento e a memória evolui de visual para

verbal, passando as palavras e formas lógicas a terem o papel de ferramentas preponderantes para lembrar, transformando a fala interior no instrumento principal do pensamento.

Assim, o desenvolvimento do psiquismo infantil e a formação das capacidades cognitivas se devem às relações que são estabelecidas pela criança com a cultura por meio da linguagem e dos objetos físicos e da interação com o outro.

Ao compreendermos como se dá a formação e o desenvolvimento do psiquismo infantil, vemos a importância do papel dos educadores neste processo, já que, como vimos nesta seção, as funções psicológicas superiores (FPSs) não nascem com a criança, mas se desenvolvem e dependem do contexto social. Assim, é necessário que o professor tenha em mente que sua mediação é imprescindível para o processo de formação das capacidades psíquicas do infante. Por isso é necessário que o docente domine o que ensina, para que seu trabalho pedagógico estimule e favoreça o desenvolvimento das FPSs.

A função da escola como mediadora no processo de desenvolvimento da criança é o assunto do qual trataremos na seção a seguir.

### **3.3 A função da escola e o trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem**

Como vimos, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é necessário conviver com outros seres humanos, para que assim se superem os fatores biológicos com o uso de mediadores, que são criados a partir das necessidades colocadas historicamente. No desenvolvimento das FPSs o professor assume um papel preponderante, já que é através dele que a criança inicia o contato com o conteúdo científico historicamente produzido pela humanidade.

Para Vigotski (1987), no início do desenvolvimento da criança toda a função psíquica foi externa, ou seja, ela foi social, já que se produziu com as relações sociais entre as pessoas. A linguagem é um exemplo desse processo, que inicialmente é uma das formas de comunicação entre as crianças e as pessoas ao seu redor; contudo é somente no momento em que a criança consegue falar para si que podemos dizer que houve a mudança da forma coletiva de comportamento para a prática do comportamento individual, isto é, a criança passa a efetuar em si mesma a ação que anteriormente era exercida por outras pessoas.

Gontijo (2001) pontua que o que torna possível a formação das formações psíquicas no plano individual é a mediação através dos signos. No início do desenvolvimento histórico da humanidade os signos surgiram da necessidade dos homens de comunicar-se entre si e de

uns agirem sobre os outros. Eles são também uma forma de ligação das funções psíquicas, o que torna possível a apropriação no processo de desenvolvimento infantil.

Vigotski (1987) chama de signo todo estímulo inventado pelo homem que seja um veículo para o domínio da conduta do outro ou de si próprio. A característica fundamental da conduta humana deriva da atividade de criar e utilizar signos. O autor ainda destaca que a criação e o uso dos signos exprimem uma proximidade entre a criação e o uso de instrumentos, uma vez que os dois demonstram o caráter mediado das relações humanas. Apesar, porém, da proximidade, os conceitos de instrumento e signo se diferenciam quanto à orientação: o instrumento é um diretor da atividade externa do homem, por isso está voltado para o controle da natureza, enquanto o signo é o meio de intervenção sobre si e sobre os outros e está dirigido à atividade interna.

Como nos explicam Facci e Brandão (2008), no começo, o uso que os homens fazem dos objetos, dos instrumentos físicos e da linguagem é prático e simples, mas vai se tornando complexo progressivamente no decorrer do desenvolvimento. As operações psicológicas vão adquirindo traços mais definidos à medida que execução dos atos fica mais eficiente e produtiva. Dessa forma, nota-se que os atos externos e práticos que necessitam da manipulação de objetos do mundo exterior vão se modificando pelo uso de funções psicológicas internas. Exemplifiquemos: em vez de ver grandes quantidades, utiliza o sistema auxiliar de contagem, e em vez de memorizar diversas informações, o indivíduo as anota por escrito. O emprego de objetos, aparelhos e instrumentos ou do sistema de signos auxiliares, como no caso da escrita, facilita o desempenho funcional.

As autoras ainda elucidam que na educação escolar, no processo escolar de ensinar e aprender, a mediação assume várias formas e não pode ser considerada como uma simples atribuição do professor, que é como uma ponte entre o que é ensinado e quem aprende. Almeida, Arnoni e Oliveira (2006) entendem que a constituição da dialética da mediação vai muito além disso, e têm sobre ela uma concepção mais complexa, baseando-se num caráter reflexivo entre as duas partes: quem ensina e quem aprende.

Almeida, Arnoni e Oliveira (2007) destacam a necessidade de o professor saber a teoria do conhecimento, a qual ensina a organizar o processo de ensino, os conteúdos e os conceitos, e a entender os elementos que guiam e direcionam o seu trabalho educativo - como os limites, as possibilidades, a validação e os meios de acesso a esse conhecimento. Para isso o professor também precisa apropriar-se dos conhecimentos científicos necessários para poder realizar a sua prática pedagógica da melhor forma, ou seja, aquela em que o aluno se apropria do conhecimento.

Segundo Facci e Brandão (2008), os processos de ensino e aprendizagem manifestam a tensão entre o professor, que possui o conhecimento do conteúdo da sua disciplina ou área, e os alunos, que dispõem de diferentes tipos e níveis de conhecimento vindos de suas experiências do dia a dia e dos estudos. A mediação organiza-se entre forças contrárias e com níveis diversos, no processo ensino-aprendizagem. O professor tem a tarefa de ajudar o aluno a conhecer o que ele próprio conhece, começando pelos conhecimentos espontâneos do educando, que vão sendo gradativamente superados pela apropriação do conhecimento científico.

O conhecimento alcançado com a educação escolar "[...] transforma e desenvolve os processos cognitivos das pessoas, fazendo tais processos ultrapassarem os limites da experiência dos indivíduos" (Facci, 2004, p. 192). Neste contexto, compete ao professor a função de conduzir a criança a aprender aquilo que ela não tem condições de fazer sozinha, destacando o ensino de conteúdos produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade, os quais são socialmente fundamentais para todos (Facci e Brandão, 2008).

Vygotski (1993) destaca que é intervindo na zona de desenvolvimento próximo (ZDP) que o professor provocará o desenvolvimento, pois ajuda o aluno a concretizar a aprendizagem. Ao professor cabe a tarefa de ensinar à criança aquilo que ele não é capaz de aprender sozinho, dirigindo o processo educativo para o desenvolvimento psíquico do indivíduo. Vigotski (2000) ainda pontua que a escola é o lugar onde a aprendizagem deve favorecer o desenvolvimento dos conceitos científicos, já que este aprendizado é determinante para o crescimento intelectual da criança, pois cada conhecimento novo apropriado provoca o desenvolvimento e o despertar de cada uma das funções psicológicas superiores - como raciocínio lógico, abstração, planejamento e outras.

Saviani (2003) e Duarte (1993) afirmam que a educação faz a mediação entre a vida do indivíduo e a história. Nesse processo de humanização a escola é o elemento mediador entre os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e o aluno. Neste processo, o professor é aquele que procura formas para que esses conhecimentos sejam apropriados pelos indivíduos. Para Saviani (2003), o objetivo da educação é socializar o conhecimento, e garantir que todos os homens se apropriem dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Vigotski e seus seguidores admitem a importância do desenvolvimento biológico da espécie humana, porém entendem que a maior influência na formação do indivíduo vem das interações sociais, que o equipam de instrumentos e símbolos repletos de cultura, os quais, por sua vez, possibilitam a mediação do homem com o mundo e, através do ensino, principalmente o sistematizado, abastecem-no de matéria-prima para a formação dos

mecanismos psicológicos, essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo. Para isso, faz-se necessário que o docente também se aproprie dos conhecimentos científicos, para assim ser capaz de transmitir o saber objetivo assim promover a formação consciente e o processo de humanização.

### **3.4 Avaliação psicoeducacional: em busca de fundamentos na psicologia histórico-cultural**

Em 1970, segundo Lidz (1987), houve consonância entre os estudos sobre a avaliação cognitiva, elaborados por R. Feuerstein, em Israel e Milton Budoff, Joseph C. Campione e Ann Leslie Brown, nos Estados Unidos, proporcionando que Carl Haywood levasse para a América do Norte a teoria e o procedimento de Feuerstein e seus colaboradores. As publicações desta época expressavam a insatisfação em relação aos testes tradicionais e apresentavam sugestões para modifica-los direcionando para a chamada avaliação assistida, mediada ou dinâmica. Estes trabalhos também desenvolveram procedimentos de avaliação com característica assistida e continuaram as pesquisas de forma isolada utilizando como abordagem a avaliação assistida (AA). Ao final desta década e início dos anos de 1980, cresceram os trabalhos científicos guiados a AA, ocorrendo uma contínua expansão dos estudos de Feuerstein, Brown, Campione e colaboradores.

Com isso, a questão da avaliação tem sido o centro de discussões na literatura através de diversas abordagens teóricas e concepções sobre este tema. De acordo com Villas Boas (2005), para falarmos sobre avaliação é preciso analisá-la a partir de uma relação de parceria entre professor e aluno no trabalho pedagógico. Assim, evidencia-se a importância de uma avaliação não apenas como atividade somente do professor, mas também do aluno, que ao fazer a sua autoavaliação pensa criticamente o papel que possui enquanto participante do processo ensino-aprendizagem, sendo então, corresponsável pela organização e desenvolvimento do trabalho. Portanto, a avaliação deve ser produzida segundo os objetivos propostos, direcionada para a melhoria do aluno e para a atuação pedagógica.

Para chegarmos à conceituação das práticas avaliativas dinâmicas, da qual estamos tratando, é preciso passar pelas práticas avaliativas tradicionais que para Beáton (2001), estão centradas na psicometria e seus instrumentos de medida, os testes, com tendência a fornecer como resultado uma inteligência inata ou uma predisposição hereditária da personalidade. O autor pontua que esses testes psicológicos são limitados e, se usado de maneira inadequada

acaba por estigmatizar os indivíduos, visto que, quando atingem um baixo desempenho nas provas, o resultado é considerado hereditário, fixo e imutável. Esta ideia é contrária ao que postula Leontiev (1991), que entende que as funções mentais são construídas a partir do processo de desenvolvimento histórico-social e se apresenta no indivíduo através da apropriação que este faz do patrimônio cultural produzido pela humanidade ao longo do tempo.

Com isso, tendo como enfoque a teoria histórico-cultural, Beáton (2001), buscando um conceito de mensuração mais válido e aplicável para a área, discute o aspecto quantitativo e qualitativo na análise científica. O autor comenta sobre as limitações da psicometria, enquanto método quantitativo apoiado em estatísticas e pontua que deve haver uma nova leitura para os conceitos construídos a partir da estatística, como os conceitos de normalidade e o mau uso da mensuração.

Para o mesmo autor, faz-se necessário uma concepção teórica do desenvolvimento psicológico para realizar uma avaliação ou um diagnóstico no contexto escolar e aponta a perspectiva histórico-cultural como a mais adequada para isso. Assim, como resultado da utilização das concepções desta teoria, teríamos um diagnóstico explicativo e não uma análise descritiva e classificatória. Com a elaboração de um diagnóstico explicativo, a história do indivíduo ganha destaque, possibilitando a troca de dados e observações vindas de diversas fontes e a percepção dos fatos pelo referencial de quem os relata, passando a ser um recurso de restauração da história dinâmica do desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, para o diagnóstico explicativo, será necessária uma relação entre os dados observados e um esclarecimento decorrente da reflexão sobre estes dados e as relações. Para Beáton (2001), abre-se assim a possibilidade de avaliar de maneira mais qualitativa, tendo em vista as funções psicológicas do desenvolvimento, como resultado das relações estabelecidas pelos indivíduos. Procurando fugir do dogmatismo e de explicações rápidas e fáceis, lembrando-se da importância e da necessidade do diálogo.

Campione (2002) também sugere, em oposição às práticas tradicionais, uma proposição de avaliação dinâmica, que enfatiza avaliar processos psicológicos comprometidos com a aprendizagem e com a mudança. Em relação aos testes, nessa perspectiva, o professor deve considerar os caminhos que utilizados pelo aluno a fim de chegar à solução das questões, estas podem dar informações úteis para o diagnóstico no que se refere à aquisição do conhecimento testado.

A finalidade da avaliação dinâmica seria avaliar as habilidades que favorecem a aprendizagem dos alunos, pois assim, o professor poderia delinear as competências expostas pelos alunos durante o teste e a partir disso, formular atividade de aprimoramento.

A interação entre o examinador e o aluno deve ser o foco da avaliação dinâmica, ou seja, é necessário exaltar mais o processo do que o produto da aprendizagem. Dessarte, segundo Lunt (1988, p. 232), essa abordagem está fundamentada nas teorias de Vygotsky:

[...] em particular em seu trabalho sobre a relação entre aprendizagem (ou instrução) e desenvolvimento, sobre o papel do adulto na mediação da compreensão e sobre o lugar fundamental que a zona de desenvolvimento proximal ocupa na compreensão do desenvolvimento cognitivo de uma criança como indivíduo. (Lunt, 1988, p. 232)

Assim, de acordo com Linhares (1995), a avaliação dinâmica ou avaliação assistida, se baseia na proposta de desenvolvimento cognitivo postulada por Vygotsky de abordagem sóciointeracionista. Nessa concepção, o pensamento da criança se define por um conjunto de técnicas ativas com vistas a alcançar uma meta. O pensamento internalizado se desenvolve e age em um contexto de influência social. A aprendizagem, então é entendida como um fenômeno interpessoal, ou seja, como um acontecimento dinâmico social, onde é necessário duas pessoas, uma mais habilitada ou informada que a outra e, por consequência, mediadas por experiências de aprendizagem.

Para Vygotsky (1934/ 1998), o educando é uma pessoa interativa que constrói seus conhecimentos sobre os objetos através de um processo mediado pelo outro, portanto, um adulto com conhecimento maior, ajuda a criança a solucionar uma tarefa, a partir de uma dica, instrução ou demonstração. Nessa ótica, o conhecimento se produz e se efetua através da linguagem, sendo na troca com o outro, que acontece o aprendizado. Ademais, a qualidade da interação entre o mediador e o aprendiz é essencial, sendo decisivo para o processo de desenvolvimento e aquisição de habilidades cognitivas.

Então a criança, como afirma Linhares (1995), tem as primeiras experiências para resolver um problema diante de um adulto mais capaz e, progressivamente, se tornará capacitada a desempenhar sozinha. Na aprendizagem mediada os eventos são escolhidos, organizados, selecionados e, atribuído um significado específico pelos mediadores que podem

ser pais, professores ou qualquer pessoa habilitada, com o propósito de mudar o repertório das crianças e estimular expressão de níveis mais complexos de funcionamento, mostrando sua capacidade para a mudança ou a aprendizagem.

As inquietações com a qualidade da interação entre o mediador e a criança, foi conceituada, segundo Gomes (2002), também pelo psicólogo e educador israelense Reuven Feuerstein, na edificação das teorias da Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM) e Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), que começaram entre 1950 e 1960 e se tornou consistente nas décadas de 1970. O educador trabalhou com crianças que mostravam inferioridades intelectuais e baixo rendimento escolar. Feuerstein observou, em sua interação com as crianças, que estas apresentavam um potencial de aprendizagem que não era detectado pelos testes tradicionais, contudo, poderia ser desenvolvido a partir da interação humana consentindo a aquisição do conhecimento e a formação de estruturas cognitivas.

De acordo com Linhares (1995), a definição de aprendizagem mediada teve consequências importantes na área de avaliação de desempenho intelectual. Os estudiosos soviéticos liderados por Vygotsky, no que diz respeito às interrogações sobre os testes padronizados de medida de desempenho e habilidades, apresentaram a avaliação do potencial de aprendizagem mais do que do desempenho real, considerando somente o conhecimento acumulado pelo indivíduo até aquele momento. A hipótese de haver dois níveis de desempenho real e potencial, leva ao conceito elaborado por Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal que é:

a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1988, p. 97).

Observa-se nesse ponto, como afirma Linhares (1995), a convergência entre aprendizagem e desenvolvimento. Essa definição, alterou o modo de se avaliar as crianças, chegando à proposta de Vygotsky de iniciar no ponto em que as avaliações de inteligência padronizadas terminam.

Com isso, a avaliação assistida é definida por Linhares (1995), como uma avaliação dinâmica com interação, que abrange o ensino ao longo do processo de avaliação. Descrita

como um conjunto de estratégias de instrução usadas durante o processo de avaliação, assegurando que a ajuda seja dada e, aprimorando a circunstância da avaliação, para que dessa forma o examinado possa mostrar o seu desempenho potencial e assim alcançar uma crescente autonomia em situações que tenha que solucionar problemas.

Para a mesma autora, é uma estratégia que prevê um ambiente de auxílio ao ensino, dado por alguém mais experiente, nesta situação, o examinador, para reverter o panorama atual de funcionamento do examinando e mostrar seus níveis mais altos desempenho. É elaborada uma situação de aprendizagem, onde o que se avalia é o potencial para aprender.

Dessa forma, Linhares (1995), pesquisando autores como Campione e Lunt, afirma que a avaliação assistida deve considerar quatro dimensões importantes ao caracterizá-la: a interação, o método, o conteúdo e o foco. A interação diz respeito às ações que ocorrem entre os sujeitos, o mais experiente e o menos experiente. A partir dessa mediação possibilita-se a mediação da aprendizagem com auxílio parcial ou total ao indivíduo menos experiente, o que pode abarcar instruções de como fazer, modelos, demonstrações, sugestões, dar pistas para a tarefa, análise durante e após a solução, entre outras maneiras de ajudar. Nesta dimensão, o examinador deve iniciar a avaliação tentando perceber o que a criança consegue aprender somente com as primeiras instruções, ou seja, de forma independente, para depois proporcionar a ajuda, o que promoverá a observação estimada de seu potencial para aprender.

O método de avaliação assistida pode ser clínico ou estruturado, como pontua Linhares (1995), dependendo da interação entre examinador e examinando e, a forma de apropriar-se das intervenções de auxílio. No método clínico, as interações de auxílio do examinador não são tão estruturadas, sendo dadas de maneira livre. Como a ajuda, neste caso, é mais flexível durante a avaliação, não há uma separação nítida entre o desempenho inicial que ocorre sem a ajuda e, o desempenho potencial com a mediação do examinador. Dessa forma, o método clínico possibilita somente uma análise geral qualitativa do sujeito examinado. Já o método estruturado, compreende intervenções de auxílio mais organizadas, dividindo-as em fases diversas, sem ajuda e com ajuda. Apesar de poder ter uma variação quanto a forma e a quantidade, dependendo do examinando, a fase de auxílio têm uma direção prevista.

Em relação ao conteúdo da avaliação assistida, segundo Linhares (1995), esta pode avaliar habilidades cognitivas e raciocínio de domínio geral, ou habilidades específicas, como entendimento de leitura e capacidades aritméticas. As tarefas estruturadas que englobam capacidades envolvidas em testes de inteligência, como Raven, Cubos de Kohs e etc, têm sido utilizadas nestas avaliações, a fim de observar questões, por exemplo, de analogia, indução,

relação parte-todo, análise-síntese, estratégias de processamento de informação e raciocínio de exclusão.

No que diz respeito ao foco, para a mesma autora, ele é o desempenho potencial mostrado a partir da assistência, possibilitando identificar: a velocidade de aprendizagem e a extensão da transferência, a região sensível ao conhecimento do examinando, determinar crianças que atingem um alto desempenho já no início do teste mesmo sem ajuda e as que não têm um bom desempenho mesmo com ajuda, além de estimar onde se localiza o desempenho potencial na zona de desenvolvimento proximal.

Por fim, Linhares (1995) salienta que admitir que as crianças podem exibir variações individuais em seu potencial para aprender tem uma influencia importante acerca do conceito que se tem sobre o ensino-aprendizagem. Por meio da avaliação podemos atingir o desempenho potencial da criança e não somente o real, "as intervenções educacionais ou terapêuticas devem passar a se concentrar no nível de funcionamento que a criança pode atingir com ajuda, atuando desta forma na região de sensibilidade do examinando à instrução" (Linhares, 1995, p. 29).

Pontuamos que a avaliação assistida/ dinâmica aparece então como uma nova proposta de avaliação, contudo, ainda apresenta limitações, visto que se utiliza do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e mediação, mas deixa de lado o contexto escolar e social. Assim, avança em alguns pontos e recua em outros.

Como destacam Facci, Eidt e Tuleski (2006), atualmente a batalha educacional está em desenvolver métodos de avaliação dinâmica que usam os resultados e análises das explicações "qualitativas dos processos de aprendizagem para produzir informações práticas adequadas aos programas institucionais" (p. 119). Ainda afirmam que:

[...] conhecer as potencialidades do aluno torna-se tão fundamental quanto considerar a prática social na qual se desenvolve a prática educativa, que produz o sucesso e o insucesso escolar, pra se abarcar as múltiplas relações que constituem o desenvolvimento do psiquismo humano. (Facci, Eidt e Tuleski, 2006, p. 119).

Com isso, quando a criança faz uma pergunta ela tem um auxílio que a ajudará a compreender algo que está com dificuldade e, assim internaliza um conhecimento que poderá

ser usado mais tarde sem ajuda do outro. Contudo, como postula Lara (1987), no contexto da sala de aula, as crianças muitas vezes não perguntam, frequentemente porque não conhecem os termos que os professores usam e acabam se cansando em perguntar novamente, assim, não se utiliza da ajuda tão necessária do adulto mais experiente. Mian (1997), também observa que esse fracasso ao se pedir auxílio pode estar relacionado à imaturidade da criança ao elaborar a pergunta, ao conseguir perguntar o que quer saber ou ainda medo de que sua questão possa ser considerada boba pelos outros alunos. Com isso, a mediação tão fundamental para a aprendizagem, não acontece.

Segundo Saviani (2003), educação é mediação, ou seja, ela existe e continua a existir para além dela e continua mesmo depois de acabar a atuação pedagógica. Sendo assim, uma avaliação psicoeducacional, de acordo com Facci, Eidt e Tuleski (2006, p. 120):

[...] precisa ir além da avaliação do aluno, de seus conhecimentos como decorrentes de fatores orgânicos de desenvolvimento e maturação, precisa ser também uma avaliação da escola e de suas metodologias, dos conteúdos que esta oferece aos alunos, bem como da qualidade das mediações.

Uma avaliação psicoeducacional adequada, para as autoras, precisa olhar a frente do desenvolvimento infantil, apontando noções e conceitos que estejam no nível de desenvolvimento próximo. O ensino, por sua vez, se concentraria nessas noções e conceitos para que haja o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

#### **4 A PESQUISA EMPÍRICA: A AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL NA COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta pesquisa tem caráter empírico, sendo desenvolvida sob o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, a qual tem Vigotski, Luria e Leontiev como seus principais representantes. A metodologia da Psicologia Histórico-Cultural é baseada no método do Materialismo Histórico Dialético, proposto por Karl Marx (1818 - 1883); assim, é um exercício de análise deste método sobre a temática escolhida, ou seja, a avaliação no contexto escolar na perspectiva de professores de escolas públicas.

O método dialético busca interpretar a realidade partindo do pressuposto de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis. A concepção moderna sobre a dialética foi inicialmente obra de Hegel, depois reformulada por Max, com isso, a lógica e a história da humanidade seguem trajetórias dialéticas em que contradições dão origem a novas contradições que passam a requerer solução. É uma concepção idealista: admite a hegemonia das ideias sobre a matéria. Esta visão é criticada por Karl Max, que propõe uma dialética em base materialista, com hegemonia da matéria sobre as ideias (Gil, 2007).

Neste sentido, Duarte (2000, p.102) salienta que “a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica”.

Assim, o Materialismo Dialético pode ser entendido como um método de interpretação da realidade. Empregado em pesquisas qualitativas (Gil, 2007; Marconi; Lakatos, 2000), é um método de interpretação dinâmica, pois considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, ou econômico.

Marconi e Lakatos (2000) comentam as leis da dialética. Na “Ação Recíproca”, informam os autores, o mundo não pode ser entendido como um conjunto de “coisas”, mas como um conjunto de processos, em que as coisas estão em constante mudança, sempre em vias de se transformar: “[...] o fim de um processo é sempre o começo de outro”. (Marconi; Lakatos, 2000, p. 83). As coisas e acontecimentos existem como um todo, ligados entre si, dependentes uns dos outros. Na obra, a “Mudança Dialética”, os autores afirmam que é a transformação que ocorre por meio de contradições. Em determinado momento ocorre mudança qualitativa, pois as mudanças das coisas não podem ser sempre quantitativas. Por outro lado, como tudo está em movimento, tudo tem “duas faces” (quantitativa e qualitativa,

positivo e negativo, velho e novo), uma se transformando na outra; e a luta destes contraditórios é o conteúdo do processo de desenvolvimento.

Vigotski baseou seus estudos no Materialismo Histórico e Dialético de Marx, que procurou desvendar as contradições existentes nos fenômenos. A ideia era que o método marxista embasasse a nova ciência psicológica, rompendo com o quadro de fragmentação e crise da época, com uma nova Psicologia que não enfocasse o indivíduo, o homem isolado de seu mundo. É o que tentaremos com a presente pesquisa: entender a compreensão dos professores que atuam no Ensino Fundamental de escolas públicas sobre a avaliação psicoeducacional, procurando desvelar se estes profissionais endossam ou não as concepções que trilham pelo viés biologizante/psicopatologizante, que consiste em analisar como biológicos ou psicológicos conflitos que estão relacionados com questões sociais na compreensão dos fenômenos educacionais.

Em face deste quadro, realizamos uma pesquisa empírica, na qual fizemos uso da entrevista semiestruturada como fonte de coleta dos dados. Aguiar (2001) postula que a fala é fundamental para a análise, mas não abarca a totalidade, é preciso se ater ao processo, à sua gênese e às suas prioridades. “As falas dos sujeitos são construções” (p.134), atribuem determinações históricas, sociais e individuais, e é o pesquisador quem vai em busca da essência, vai apreender o sentido constituído pelo sujeito por essas determinações. Segundo Lüdke & André (1986), a entrevista se caracteriza por propiciar uma relação de interação, numa atmosfera que envolve o entrevistador e o entrevistado.

#### **4.1 Caracterização das instituições**

Neste item apresentaremos os dados referentes a cada escola participante da pesquisa, para compreendermos como estas se constituem e funcionam. Para isso, exporemos quando a escola foi inaugurada, quantos alunos possui e a qual população se destina, o número de funcionários e suas funções, a infraestrutura da escola e a filosofia e princípios didáticos e pedagógicos que orientam a instituição.

Assim, fizeram parte desta pesquisa professores das séries iniciais (1<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup>) de duas escolas municipais de Ensino Fundamental, localizadas em uma cidade do Noroeste do Paraná, as quais chamaremos de **Escola A** e **Escola B**.

Esclarecemos que as duas escolas participaram desta pesquisa no ano de 2013, por meio de entrevistas com seus professores, sendo que as informações para a caracterização das

instituições foram fornecidas, na Escola A, pela secretária e pela diretora da escola, e na Escola B, somente pela diretora.

- **Escola A**

Esta escola foi criada em junho de 2004, e atualmente funciona no período diurno, nos turnos matutino e vespertino. Atende a uma clientela provinda de vários pontos da cidade e inclusive do campo, com grande diversidade em relação às condições socioeconômicas e ao nível de escolaridade dos pais.

Frequentam a escola aproximadamente 700 alunos, distribuídos nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A escola possui cerca de 60 funcionários, com as seguintes funções: Diretora, vice-diretora, coordenadoras pedagógicas, estagiários, auxiliares de professores, auxiliares de secretaria, secretária, cozinheira, professores e prestadoras de serviços gerais.

Em relação às condições físicas e materiais, a escola possui biblioteca, cozinha, laboratório de informática, quadra de esportes, secretaria, sala para a diretoria, sala para os professores, sala para o atendimento educacional especializado (AEE) e salas para o ensino regular. Segundo a diretora, as condições físicas da escola são boas mas sempre há o que melhorar. Conta com uma verba para pequenas manutenções, e quando necessita de algo mais, faz promoções para arrecadar dinheiro. Quanto aos recursos didático-pedagógicos, a escola possui aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojeter, televisão, computadores para uso dos alunos e computadores para uso administrativo, com acesso à internet.

No que diz respeito à filosofia e aos princípios didáticos e pedagógicos que orientam a instituição, segundo a diretora da escola, a orientação dada pela Secretaria Municipal de Educação deste Município a todas as escolas é de caráter sociointeracionista, abordagem que tem como seu maior expoente Vigotski e que entende que o desenvolvimento humano se dá a partir das relações sociais que o indivíduo estabelece com o outro, visando a uma prática pedagógica mediada e voltada para a potencialidade e aprendizagem do aluno.

- **Escola B**

Esta escola, a primeira da cidade, foi fundada em setembro de 1949, e atualmente funciona no período diurno, com turnos matutino e vespertino. Atende a uma clientela provinda de vários pontos da cidade, mas principalmente do centro. Em relação às condições

socioeconômicas, em sua maioria os alunos são de classe média, e no que diz respeito ao nível de escolaridade dos pais, a maioria cursou o Ensino Médio.

Frequentam a escola aproximadamente 405 alunos, distribuídos nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola possui 46 funcionários, a saber: a diretora geral, a vice-diretora, coordenadoras pedagógicas, auxiliares de professores, secretária, cozinheira, professores e prestadores de serviços gerais.

Em relação às condições físicas e materiais, a escola possui biblioteca, cozinha, laboratório de informática, quadra de esportes, secretaria, sala para a diretoria, sala para os professores e sala para o atendimento educacional especializado (AEE), sala para a Educação Especial e salas para o ensino regular. Segundo a diretora, as condições físicas da escola são boas, mas falta espaço físico e novas salas. Quanto aos recursos didático-pedagógicos, a escola possui aparelho de DVD, impressora, copiadora, televisão, computadores para uso dos alunos e computadores para uso administrativo, com acesso à internet.

No que diz respeito à filosofia e aos princípios didáticos e pedagógicos que orientam a instituição, como na escola anterior, segundo a fala da diretora desta escola, verificamos que a orientação dada pela Secretaria Municipal de Educação desse município a todas as escolas é de caráter sociointeracionista, que segue os preceitos de Vigotski e visa a uma prática mediada e voltada para a potencialidade e aprendizagem do aluno.

## **4.2 Participantes**

Esta pesquisa contou com a participação de dez professores, sendo cinco professores de cada escola, cujos nomes fictícios aqui adotados são Maria, Ana, Francisca, Antônia e Márcia, da escola A, e Adriana, Sandra, Patrícia, Josefa e Vera, da escola B. Todas trabalham com alunos do Ensino Fundamental - Educação Básica (do 1º ao 5º ano) das referidas escolas municipais. Estas escolas situam-se em cidades do Interior do Estado do Paraná. A partir dos contatos realizados pela pesquisadora com a secretária de educação do município e autorização desta, que nos sugeriu estas duas escolas para a realização da pesquisa, as instituições atenderam prontamente nossa solicitação. Todos os participantes da pesquisa são do sexo feminino, com a média de idade de 40 anos, sendo que a participante mais jovem tem 31 anos, e a mais velha, 55 anos.

Com relação à escolaridade das participantes, todas têm curso superior, sendo que, das dez entrevistadas, oito possuem graduação em Pedagogia e duas em Letras. Dentre todas as participantes, somente uma não tem curso de especialização (pós-graduação “lato sensu”), enquanto as outras nove relataram ter feito estudos adicionais após sua formação acadêmica, inclusive mais de um curso, como se pode ver no quadro 1 abaixo:

QUADRO 1- Cursos de Pós-Graduação “Lato-sensu” realizados pelas participantes

<b>Pós-Graduação “Lato Sensu”</b>	<b>Número de participantes</b>
Psicomotricidade	04
Educação Especial	04
Psicopedagogia	03
Produção Textual	01
Gestão Escolar/ Educacional	03
Educação Infantil	01

Em relação ao tempo de experiência profissional como professora em sala de aula, a média é 18,5 anos, sendo que, das dez entrevistadas, duas têm dez anos de experiência profissional, que é o menor tempo relatado, e quatro possuem mais de vinte anos de experiência, sendo trinta e um anos o maior tempo referido.

Quanto à função exercida, as dez entrevistadas ministram aulas no Ensino Fundamental, a saber: uma delas trabalha também em uma sala de Educação Especial; uma trabalha também em sala de recursos multifuncional ofertada no ensino regular, e uma entrevistada trabalha com Educação Infantil no ensino regular, todas no contraturno das aulas em sala regular no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

As informações referentes às participantes foram organizadas e sistematizadas conforme mostra o quadro 2, para uma melhor visualização das informações apresentadas.

QUADRO 2- Caracterização das participantes

<b>Participantes</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>
Sexo	Feminino	Feminino
Idade	Entre 31 e 50 anos: 05 participantes	Entre 32 e 55 anos: 05 participantes
Graduação	Todas possuem	Todas possuem

Pós-graduação	Psicomotricidade (03 participantes); Educação Especial (01 participante); Psicopedagogia (02 participantes); Gestão Escolar/ Educacional (01 Participante).	Psicomotricidade (01 participante); Educação Especial (03 participantes); Psicopedagogia (01 participante); Gestão Escolar/ Educacional (02 Participantes); Produção Textual (01 participante); Educação Infantil (01 Participante).
Tempo de experiência profissional	Entre 10 e 26 anos: 05 participantes	Entre 10 e 31 anos: 05 participantes
Função exercida na escola	Professora do Ensino Fundamental (05 participantes)	Professora do Ensino Fundamental (05 participantes)

### 4.3 Material

Os materiais para coleta de dados foram os seguintes:

- *Documento de Anuência da Escola* - elaborado e entregue à Secretaria de Municipal de Educação do município solicitando a autorização para a pesquisa (Apêndice A);
- *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* - documento apresentado aos participantes para que tivessem conhecimento dos objetivos da pesquisa e para que o assinassem demonstrando sua concordância em fornecer informações sobre sua atuação (Apêndice B);
- *Ficha de Identificação dos Participantes* - destinada a obter informações sobre idade, sexo, experiência e formação acadêmica (Apêndice C);
- *Ficha de Caracterização da Instituição* - apresentada à direção de cada uma das escolas, com questões que contemplam a caracterização da instituição, como o número de alunos e de funcionários, o quadro de funcionários respectivas funções (Apêndice D);

- *Roteiro de Entrevista* - elaborado pela pesquisadora e sua orientadora, contendo os oito itens que foram abordados com os participantes ( Apêndice E);
- *Gravador* - utilizado durante a entrevista mediante a autorização de cada entrevistado.

#### **4.4 Procedimento**

Para a realização da pesquisa, primeiramente fizemos contato telefônico e posteriormente nos encontramos com a secretária da Educação do município. Neste contato, foram feitas as apresentações e a explicação dos objetivos e do desenvolvimento da pesquisa, como também foram esclarecidos os aspectos éticos envolvidos, como sigilo e o tratamento dos dados levantados. Foi solicitada à Secretária de Educação a autorização para realizar a pesquisa, mediante a assinatura de um documento de anuência, informando que este documento seria encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá juntamente com o projeto de pesquisa, para aprovação. Ainda nesse dia a secretária nos sugeriu duas escolas para a realização da pesquisa, segundo ela, uma da região central da cidade e a outra mais periférica; ela mesma entrou em contato via telefone com a diretora das escolas avisando-as da pesquisa e de que logo entraríamos em contato com elas.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, foi feito contato por telefone com as diretoras das escolas, com o pedido de que conversassem inicialmente com os professores do Ensino Fundamental – Educação Básica - sobre a realização do estudo no próprio local de trabalho, para que posteriormente solicitássemos sua participação na presente pesquisa.

A partir da anuência da secretária, das diretoras e das professoras em conceder a entrevista, foram combinados o dia e o horário; o local seriam as salas disponíveis na própria escola para a coleta de dados. Ao chegarmos às escolas, as diretoras já haviam combinado e marcado com as cinco professoras de cada escola que aceitaram participar da entrevista. Foram dois dias em cada escola, nos turnos da manhã ou da tarde, conforme a disponibilidade da professora. O gravador foi utilizado mediante a autorização das entrevistadas, pois este método permite mais fidedignidade em relação à obtenção e transcrição dos dados. Antes da entrevista, cada participante leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual explicava sobre o uso do gravador, a garantia do sigilo em relação à identificação do participante, a questão da participação voluntária e de desistência de continuar a participar, e sobre o conteúdo da entrevista.

As entrevistas foram realizadas nos próprios locais de trabalho dos participantes, tendo aproximadamente 40 minutos de duração. Ao final firmamos com todos os envolvidos (a secretária de Educação, as diretoras e as professoras) o compromisso de devolver o trabalho de pesquisa realizado nas duas escolas.

#### **4.5 Apresentação e discussão dos dados**

Como apresentamos anteriormente, os dados obtidos a partir das entrevistas foram trabalhados por meio da análise de conteúdo. Neste trabalho, os elementos foram analisados e apresentados por meio de categorias temáticas, organizadas de maneira a reunir grupos de elementos com propriedades comuns, examinando de forma qualitativa as falas das professoras.

A análise do estudo em questão permitiu a definição de quatro categorias temáticas, as quais congregam as questões da entrevista realizada com as participantes. Para melhor entendimento, as categorias temáticas estão descritas a seguir.

I – Conceito de avaliação psicoeducacional; II – Expectativas em relação à avaliação psicoeducacional; III- Motivos para o encaminhamento e intervenções anteriores com o aluno; IV- Intervenções junto ao aluno após a avaliação psicoeducacional.

Os dados categorizados foram analisados e discutidos com a utilização do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Vale destacar que, para ilustrar as discussões, em alguns momentos usaremos trechos das falas das professoras extraídas das entrevistas. Neste procedimento as educadoras serão apresentadas com nomes fictícios, seguidos da identificação de sua escola: A ou B.

##### **4.5.1 *Conceito de avaliação psicoeducacional***

Analisando nas entrevistas a fala das professoras sobre como compreendem o que sabem ou ainda como conceituam o processo de avaliação psicoeducacional, identificamos que, em sua maioria, ao iniciarem o seu discurso elas diziam não saber o que era ou para que servia essa avaliação como disse a educadora Sandra da escola B: *“Ah então, disso eu não sei assim exatamente, por isso, porque quando a criança vai pra ela ( a psicóloga) a gente já fez todo um relatório e a gente já olhou tudo dele, então essa parte dela eu não tenho*

*conhecimento*”. Esta fala mostra que existe um distanciamento entre os profissionais que avaliam o aluno e os que avaliam a realidade escolar desse aluno. Aliás, de acordo com o relato da maioria das professoras, não há comunicação direta entre os professores e os avaliadores; o contato entre eles é realizado somente via relatório, e algumas vezes nem este material chega ao professor, como diz a professora Josefa da escola B: “[...] só chega até a coordenadora [...] no ensino regular eu nunca peguei um relatório para estar lendo”.

Apesar disso, mesmo com a negativa inicial, notamos que as ideias mais citadas dizem respeito a esta avaliação ser uma forma de identificar a dificuldade apresentada pelo aluno, diagnosticando o problema, como se a dificuldade de aprendizagem apresentada estivesse inculcada no aluno e representasse um problema apenas dele, que não consegue aprender. É o que se pode observar na fala das professoras Ana e Antônia, da escola A:

*Pra mim, é aquele processo que você identifica que o aluno está com dificuldade de aprendizagem em sala de aula, aí a gente preenche um monte de folhas, faz avaliações no aluno e encaminha isto para a psicóloga ou psicopedagoga do município avaliar o aluno; aí ela vai ver o que o aluno tem, por que ele não está aprendendo, e depois vai falar pra gente o que ele tem, o que está acontecendo com ele. (Ana, escola A)*

*A que eu conheço é pra diagnosticar o que o aluno tem, porque a professora em sala de aula sabe que o aluno tem alguma coisa, mas ela não sabe identificar qual é o problema, o que é. (Antônia, escola A)*

A ideia de que a avaliação psicoeducacional seja para diagnosticar os alunos, é conceito que está enraizado nos professores sobre o trabalho realizado pelo psicólogo. Esta concepção relaciona-se ao caminho que a psicologia percorreu ao longo da história, como apresentamos no primeiro capítulo, onde a avaliação do psicólogo, a partir de testes psicométricos, oferecia um diagnóstico ao cliente, o que acaba por nivelar e naturalizar as desigualdades sociais, reduzindo os problemas ao plano individual.

Machado (1997), alerta para o fato de tornarmos natural àquilo que foi construído historicamente, como se esperar que o psicólogo encontre uma categoria para a criança, o que reforça a ideia que ele seria responsável pelo seu fracasso e que este seria por conta de

questões individuais. Essa concepção pressupõe a igualdade de oportunidades, uma das ideologias propostas pela revolução francesa.

Além disso, para a mesma autora, o movimento Escola Nova, mergulhado no espírito liberal, onde a escola poderia tornar a sociedade mais democrática, deveria identificar os indivíduos de acordo com suas capacidades e aptidões e oferecê-los ensinamentos diferenciados. Essa ideia foi fecunda para o desenvolvimento dos testes psicológicos, que mediriam as “diferentes aptidões” e o “talento individual”, o que seria responsável, nesse pensamento, pelas desigualdades sociais.

Sobre esse processo de responsabilizar o indivíduo por suas dificuldades de escolarização, podemos encontrar explicações na ideologia liberalista, que, segundo Chauí (1981), é uma ideologia que estimula uma representação ilusória da realidade, ocultando parte desta, ao passo que, ao falarmos sobre noções e teorizações relacionadas aos fenômenos psicológicos, o que é escondido é a produção social. Com isso, para Bock (1999), a ideia ilusória que se tem enaltecido é a do esforço próprio de cada um para desenvolver-se, responsabilizando-se os sujeitos por seus sucessos e fracassos. Assim, se o indivíduo não alcança o que é esperado pela sociedade, é porque não se esforçou o suficiente para isso, ou no caso da escola, como comentam as professoras, porque o aluno tem algum problema que o impede de chegar ao que dele se espera. Deste modo, ficam camufladas questões sociais, econômicas, de infraestrutura da escola, de formação dos professores e outras.

Outros relatos das entrevistas nos mostram que a avaliação psicoeducacional e, a partir desta, o parecer do psicólogo, são por vezes o produto final da avaliação, também chamado no contexto escolar de relatório de avaliação psicoeducacional. Este relatório é enviado à escola, e pode conter, como uma das medidas a serem tomadas, o encaminhamento do aluno avaliado para, no contraturno, participar das salas de atendimento educacional especializado, como as salas de recursos multifuncional e as salas especiais, ou seu encaminhamento a outros profissionais, como o neuropediatra e outros. Aliás, percebemos que as professoras confundem a sala de recursos multifuncional com a sala de apoio, pelo menos em sua nomenclatura, já que a própria escola pode sugerir que o aluno frequente esta última, talvez isso ocorra pela frequente modificação das Instruções e das políticas públicas adotadas em educação, o que faz com que as professoras nem bem assimilem um termo e já o modificaram. Eis o que conta a professora Sandra, da escola B:

*[...] acho que assim, bate o carimbo, porque tudo o que ela (psicóloga) dizer ali é o que vai o encaminhamento pra criança. [...] Ai é, sala de apoio né, classe especial, é um acompanhamento com a psicopedagoga, que às vezes a criança precisa de um acompanhamento, enfim os mais comuns é esse, a sala de apoio e a sala especial. (Sandra, Escola B)*

Uma das entrevistadas pontuou que a avaliação psicoeducacional é aquela em que diferentes profissionais - como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e médicos - avaliam a criança e dão um diagnóstico sobre o que ela apresenta. Eis o que diz a professora Vera, da escola B:

*O que eu entendo é que é uma avaliação onde vários profissionais vão atender a criança, vão fazer a análise do problema. [...] fazendo uma avaliação, uma análise dessa dificuldade, eliminando as possíveis causas físicas e emocionais, cada um dentro da sua área até chegar a um consenso. [é] os vários profissionais chegarem a um consenso de qual é o problema da criança para poder ser atendida.*

Os professores, até por conta da falta de conhecimento sobre o campo da Psicologia ou de uma formação deficitária, tendem a procurar uma explicação para a dificuldade de aprendizagem do aluno, o que resulta em exclusão e rotulação, como destaca Patto (1997):

Como regra, o exame psicológico conclui pela presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, prática que terá resultados diferentes em função da classe social a que pertencem: em se tratando de crianças da média e da alta burguesia, os procedimentos diagnósticos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação de pais que visam a adaptá-las a uma escola que realiza os seus interesses de classe; no caso de crianças das classes subalternas, ela termina com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a exclusão da escola. Neste caso, a desigualdade e a exclusão são

justificadas cientificamente (portanto, com pretensa isenção e objetividade) através de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade. (Patto, 1997, p.1)

Outra docente entrevistada, Marcia, da escola A, ao falar sobre a avaliação psicoeducacional, refere-a como uma forma de tratamento para a criança, como uma psicoterapia infantil, ou como uma forma de encaminhar os alunos a outros profissionais ou para salas de atendimento especializado:

*Serve para trabalhar a parte emocional da criança que vai refletir na escola, o comportamental também; então eu acho válido, os alunos meus que foram tiveram uma melhora, tiveram um retorno [...] a gente passa para elas (psicóloga e psicopedagoga) como o aluno é no dia a dia, e aí elas encaminham da maneira que elas acham que precisam [...] elas chamam a família, fazem todo aquele questionamento com a família e trabalham com eles. (Marcia, escola A)*

Como pontuamos anteriormente, e também destacamos aqui, a visão que a Psicologia construiu historicamente relaciona-se ao atendimento clínico individual, fundamentado pela psicoterapia. Verificamos neste relato, que o conceito que se tem sobre a avaliação psicoeducacional está ligado ao trabalho do psicólogo realizado a partir do atendimento clínico e ao tratamento dos sujeitos. Contudo Aquino (1997) aponta que:

[...] tanto os educadores como os especialistas muitas vezes parecem esquecer, no ato de uma avaliação diagnóstica, por exemplo, é que a criança/adolescente não é um “caso” clínico em abstrato, mas um sujeito sempre tributário de instituições, ocupantes de lugares e posições completas, e que se funda a partir das relações nas quais sua existência está inscrita. Ele é estudante de determinada escola, aluno de certo(os) professor(es), filho de uma família específica, integrante de uma classe social, cidadão de um país. (Aquino, 1997, p. 94)

Entretanto, como postula Aquino (1997), ao relatar o que diz Osmyr F. Gabbi Jr sobre o assunto, acredita-se que a Psicologia possa produzir uma verdade sobre o sujeito e torná-lo um bom filho, bom pai, bom trabalhador e etc. É como se houvesse uma promessa de felicidade, a qual poderíamos acrescentar, torná-lo saudável pedagogicamente, o “que nos transformaria em melhores alunos e professores” (p. 98).

Observamos ainda que, ao tentar ajudar o aluno, o professor sente-se, frustrado por não conseguir o resultado esperado, e acaba vendo a avaliação psicoeducacional como o recurso que vai sanar o problema do estudante, que retorna para a sala de aula “curado” do que o impedia de aprender. Talvez possamos afirmar que o que realmente muda durante o período em que a criança está em avaliação é o olhar e as atitudes do professor sobre o aluno, o qual fica mais estimulado e faz um trabalho pedagógico diferenciado mais adequado àquele educando.

Somente três das dez educadoras relataram que a avaliação psicoeducacional as ajudaria na maneira de trabalhar com os alunos, ou seja, após observar em sala de aula que o aluno apresenta alguma dificuldade no processo de escolarização e encaminhá-lo para a avaliação psicoeducacional, esta serviria como um auxílio em sua prática, podendo abrir o leque de possibilidades a serem trabalhadas com este aluno. É o que vemos nas falas das professoras Adriana e Patrícia, da escola B:

*A gente encaminha para avaliação quando o aluno está tendo muita dificuldade de aprender, aquela dificuldade, porque mesmo dentro da dificuldade eles seguem um padrão, e tem alguns alunos que saem deste padrão porque eles não conseguem realmente assimilar aquilo que nós estamos ensinando; então é quando nós fazemos um relatório e encaminhamos para a psicóloga e ela vai fazer a avaliação para diagnosticar se ele realmente tem uma dificuldade na aprendizagem, se é um problema psicológico, ou se não tem nada, é só ali um emocional, alguma coisa que tá dificultando a aprendizagem dele. E depois ela dá um parecer pra gente dizendo qual foi o laudo da avaliação e como é que nós temos que trabalhar com esse aluno se ele estiver com dificuldade [...]*  
(Adriana, escola B)

*Eu entendo que é um processo que ajuda o professor na sala de aula, né, quando ele não está conseguindo alfabetizar uma criança, aí esse profissional ele contribui bastante. (Patrícia, escola B)*

Tendo como base os pressupostos da avaliação qualitativa, a avaliação psicoeducacional, como mostram Facci, Eidt e Tuleski (2006), deve permitir traçar um plano de trabalho com a criança que ajude a reverter o diagnóstico desta. Ao contrário das avaliações tradicionais, nas quais os métodos quantitativos são utilizados para mensurar a inteligência e obter o quociente de inteligência (QI) (o que só ajuda a rotular e estigmatizar os alunos), a avaliação psicoeducacional deve ajudar os professores a rever e repensar seus objetivos pedagógicos e a forma como estão trabalhando com o aluno, ajudando a criança a ter “acesso ao mundo dos instrumentos e signos culturais” (Facci, Eidt e Tuleski, 2006, p. 111). Em relação a isso, as mesmas autoras ainda postulam:

Quando tomamos como base um paradigma de análise não biologicizante ou naturalizante, deslocamos a discussão do âmbito individual para o âmbito social, como é o caso já demonstrado da Psicologia Histórico- Cultural. Se partirmos do pressuposto de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a atenção voluntária, vontade ou volição, percepção, pensamento abstrato, memória, isto é, todas as funções superiores, só são capazes de se desenvolverem em sua forma absoluta a partir de mediações culturais, o foco do problema sobre as incapacidades de aprendizagem desloca-se do nível individual para o social. Assim, passa a ser inevitável a discussão sobre a qualidade das mediações que, a sociedade atual vem exercendo, dentro e fora da escola, que, ao invés de promover a transição das funções psicológicas primitivas ou inatas (biológicas) às funções superiores (culturais) nos indivíduos, vêm dificultando tal processo em um número cada vez maior de crianças, adolescentes e adultos. E a avaliação psicoeducacional, nesta ótica, também deve ser alterada de forma radical. (Facci, Eidt e Tuleski, 2006, p. 113)

#### **4.5.2 Expectativas em relação à avaliação psicoeducacional**

Nesta categoria abordamos sobre o entendimento do professor em relação à prática da avaliação psicoeducacional, bem como sobre suas expectativas ao encaminhar o aluno para esta avaliação. Quanto a estes aspectos, dentre as diversas respostas, as três que mais foram mencionadas pelas entrevistadas foram às seguintes: a) auxiliar o aluno em suas dificuldades; b) que contemple uma orientação para o trabalho do professor em sala de aula e; c) encaminhamentos para as salas de recursos multifuncionais ou para as salas de educação especial.

Na compreensão de algumas docentes entrevistadas a avaliação psicoeducacional deve ajudar o aluno a superar suas dificuldades, “solucionando” o problema que o estudante encaminhado à avaliação apresenta. Podemos observar essa concepção nas falas das professoras Sandra e Vera da escola B e Francisca e Márcia da escola A:

*[...] uma ajuda profissional acima de mim, da minha parte, do que eu sei, uma coisa pra aquela criança que tá precisando, que ela tem uma necessidade maior, ela tem né, uma coisa diferente, que ela precisa de uma ajuda além da professora, que precisa de uma ajuda especializada né, que vai na dificuldade dela. (Sandra, escola B)*

*[...] estar atendendo e resolvendo as dificuldades encontradas em algumas crianças, que tem dificuldade de aprendizagem dentro da escola ou alguns distúrbios dentro da escola, para resolver esses problemas, eu penso que esse seria o objetivo maior, estar solucionando e ajudando essas crianças a resolver esses problemas. (Vera, escola B)*

*[...] buscar uma ajuda para a criança, porque quando a gente manda pra avaliação é um último recurso, buscando um melhor aprendizado, evolução e desenvolvimento pro aluno, então, a gente espera que esse aluno seja avaliado, pra que [...] esse*

*aluno possa se desenvolver, tentar sanar aquela dificuldade da criança, pra ajudá-lo a se desenvolver.* (Francisca, escola A)

*Eu esperava um milagre! Dos meus, que eu encaminho, eu espero que eles voltem aprendendo, desenvolvendo normal, nem sempre é assim, então muitas vezes a gente se frustra [...].*  
(Márcia, escola A)

Como podemos notar, essa ideia de que o psicólogo escolar por meio da avaliação psicoeducacional faz um “tratamento” com as crianças que são atendidas e elas retornam a sala de aula regular aprendendo, é a expectativa predominante entre as docentes. As mesmas imaginam que suas crianças voltarão para a sala de aula “normais” como disse essa última professora, a Márcia. Andaló (1984) nos alerta para o fato de que a visão conservadora e adaptacionista, implícita na psicologia escolar muito vinculada a saúde mental, a partir do qual os problemas são vistos como saúde ou doença, coloca a responsabilidade sobre o não aprendizado no aluno e ao psicólogo escolar a função de “tratar estes alunos-problema e devolvê-los bem ajustados” (p. 1).

Por outro lado, Oliveira e Marinho-Araújo (2009), ao falarem sobre a forma atual de intervenção preventiva praticada pela psicologia escolar e o entendimento dos profissionais da escola sobre o desenvolvimento humano, ressaltam que:

As concepções que os professores têm [...] direcionam sua prática profissional, favorecendo ou prejudicando sua mediação em relação ao desenvolvimento psicológico de seus alunos. Conhecer e intervir sobre as concepções de natureza deterministas e reducionistas dos professores, por exemplo, é uma possibilidade de contribuir para a transformação de práticas que se mantêm rígidas e imutáveis independentemente dos sujeitos envolvidos. Intervir nas concepções que são balizadoras das ações e práticas dos profissionais é uma forma de promover mudanças neles e, provavelmente, nos alunos também, contribuindo para que tenham oportunidade de rever seus conceitos e práticas, retomar suas prioridades, modificar suas intenções e objetivos, reconsiderar seu papel na formação dos alunos, entre outros. (Oliveira e Marinho-Araújo, 2009, p. 7).

Desta forma, Andaló (1984) ainda destaca que, o psicólogo passa a ser visto como onipotente, já que possuiria “soluções mágicas e prontas” para os problemas, ou como diz uma das professoras capaz de fazer “*um milagre*”. Assim, também pode passar a estabelecer uma relação com os professores e com a escola, de superioridade e poder como pontuou a professora Sandra da escola B, “*uma ajuda acima de mim*”, pois, lhe é dada a decisão e o julgamento sobre a adequação ou não de um indivíduo. Este tipo de imagem sobre o psicólogo escolar e avaliação psicoeducacional pode atrapalhar ou mesmo impedir o bom desenvolvimento do trabalho deste profissional na instituição. Andaló (1984) aponta para outra implicação desta visão clínica:

[...] é a de que o professor, ao entregar o seu "aluno difícil" nas mãos de um profissional tido como mais habilitado que ele para lidar com a questão, se exime da sua responsabilidade para com este aluno. Passa então a considerá-lo como um problema que não é seu e que deveria ser solucionado fora do contexto de sala de aula, que é o seu ambiente de trabalho, a saber, no gabinete de Psicologia. Na realidade, porém, a criança que apresenta dificuldades, mesmo quando atendida por outros profissionais, enquanto aluna continua sendo problema do professor e da sua turma e como tal deve ser assumida. (Andaló, 1984, p. 1 e 2)

Contudo, no segundo aspecto descrito, as professoras entrevistadas relataram sobre a expectativa de que a avaliação psicoeducacional lhe trouxessem orientações sobre como trabalhar com o aluno em sala de aula, o que demonstra uma preocupação em relação ao seu trabalho, a metodologia, ao conteúdo a ser desenvolvido e sobre como ele pode ajudar o seu aluno no processo de aprendizagem, também evidenciam o entendimento de que o aluno continua sendo dele, tendo assim, responsabilidade no processo.

Comentaram ainda, sobre o psicólogo estar presente no dia a dia da escola, conhecendo a realidade dos alunos e auxiliando os professores. As docentes falam também sobre o trabalho com atividades diferenciadas para os alunos com dificuldades de aprendizagem, que para elas seria trabalhar com essa criança uma atividade diferente da oferecida a classe toda, geralmente uma atividade referente a uma série anterior a que ela está. Eis o que disseram as professoras Márcia e Maria da escola A e Josefa e Adriana da escola B:

*[...] falar assim, trabalhe desse jeito com ele, trabalhe daquele jeito, nos mostrar esse caminho, então de repente eu acho que seria mais proveitoso para criança. Muitas vezes, agente erra sem saber que está errado [...] eu acho que elas (as psicólogas) têm que arregaçar mais a manga, ir pro campo mesmo. Vir mais pra escola, conhecer o dia a dia, ir lá na minha sala, passar o dia lá, ver como é, ver o que vai poder fazer lá para ajudar. Porque o tempo maior é na escola, eu acho que nós poderíamos ajudar mais elas. [...] eu só acho que falta mais contato com as psicólogas, parece que elas ficam em um patamar e os professores em outro, estão muito distantes, elas deveriam estar mais próximas na escola, das atividades da escola. (Márcia, escola A)*

*Então seria a psicóloga chegar conversar, por exemplo, ela avaliou e não deu nenhum problema de aprendizado, de atenção de concentração, mas assim, não deu, mas vir conversar, olha e se você trabalhar assim, olha eu observei isso nele durante a avaliação, será que aqui ele é assim também, trocar assim, como que foi com ele e como que é com a gente, para que oriente em alguma coisa, porque, as vezes, assim a criança não se concentra, mas precisa fazer tal coisa para ela se concentrar, olha você fazendo um colorido, uma letra diferente, uma coisa assim, vai fazer essa criança prestar mais atenção, pegar com mais facilidade [...].(Josefa, escola B)*

*[...] daí você tem a orientação delas (as psicólogas), aí você sabe como trabalhar com esse aluno [...]. Aí você vai pensar em formas de ajudar esse aluno, porque a gente quer que esse aluno progrida, todo professor quer que o seu aluno vá pra frente, a gente fica angustiado quando vê que um aluno não acompanha a turma, que tá com dificuldade. (Maria, escola A)*

*Eu gostaria que viesse com um retorno de como é que eu devo trabalhar com aquela criança, quais são as atividades, alguma coisa mais direcionada, pra eu poder ensinar essa criança*

*dentro do nível que ela se encontra, dentro daquilo que ela consegue aprender, é isso que eu gostaria que viesse dessa avaliação, uma resposta. [...] Normalmente, vem assim trabalhar atividades diferenciadas, jogos de atenção e concentração, (pausa) é basicamente isso. [...] eu acho que não ajuda, porque eu sei que tem que trabalhar com atividade diferenciada, eu sei que precisam dos jogos, mas eu preciso que alguém me direcione pra isso [...]mesmo porque eu já peguei relatório que as criança tinham dificuldades diferentes e ali a metodologia para ser trabalhada era a mesma para ambos.*  
(Adriana, escola B)

Machado (1996), em sua pesquisa apresentada na tese de doutorado, também constatou que em 45, dos 139 encaminhamentos para o Serviço de Psicologia da USP analisados, uma das expectativas das professoras em relação à avaliação do psicólogo é a de que o ajudasse a pensar sobre o seu trabalho com a criança.

A partir dessas afirmações, percebemos que os professores se mostram preocupados com os alunos que não conseguem se apropriar do conteúdo científico e essa preocupação é importante, visto que, a educação, para a pedagogia histórico-crítica, de acordo com Saviani (2003), se realizada de maneira intencional e sistematizada, é a responsável por transmitir conhecimentos:

*[...] idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (Saviani, 2003, p. 22)*

Visto que, como postula Leontiev (2004), o homem não nasce sabendo sentir, pensar, agir, avaliar, é necessário que ele aprenda, assim o indivíduo se forma a partir de um processo educativo. Como diz o autor: "[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi

alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana" (Leontiev, 2004, p. 285).

Contudo, notamos que os professores também esperam que a avaliação psicoeducacional lhes auxilie em suas práticas com o aluno em sala de aula, anseiam que lhes mostrem caminhos alternativos para percorrer. Esse pedido de socorro, por parte dos docentes pode revelar que a formação do professor, segundo Moraes e Torriglia (2003), esta pautada sob a base de competências, a qual se espera que o professor tenha o domínio em diferentes conhecimentos e habilidades ao invés de uma formação integral.

De acordo com, Facci (2004), Martins (2011) essa política das competências tem responsabilizado o professor pelo seu processo de formação e sendo culpabilizado diversas vezes pelos problemas ligados a qualidade do ensino. As autoras pontuam que têm se dado grande destaque a modelos de formação chamadas "professor reflexivo", "reflexão na ação", "aprender a aprender", contudo as criticam pelo fato de essas formações estarem centralizadas na experiência do professor, na atividade do cotidiano da sala de aula, deixando em segundo plano o conhecimento teórico e metodológico.

Assim, notamos que o professor deve conhecer sobre tudo, inclusive diagnosticar os problemas dos seus alunos, com isso, o trabalho específico do professor que é a prática pedagógica acaba por ficar em segundo plano.

Por outro lado, segundo Facci, Leonardo e Silva (2010), ao analisarmos o trabalho do professor, é necessário partirmos da ideia de que ele precisa ser humanizado, que ele deve se apropriar dos conhecimentos científicos para realizar sua prática pedagógica. Saviani (1997) afirma que se pensarmos à escola da forma como ela é realmente, nós chegaríamos a conclusão de que para que o professor exerça a função de produzir conhecimento no aluno, esse conhecimento precisa ser produzido primeiro no professor, quer dizer, é necessário que o professor domine este conhecimento para que ele possa fazer com que o seu aluno também o domine.

Contudo, segundo Saviani (1997), não basta que o professor domine o conhecimento específico, mas que domine também os processos que envolvem a aquisição do conhecimento, as formas pelas quais o conhecimento específico é produzido no contexto do trabalho pedagógico desenvolvido dentro da escola. O professor precisa conhecer o processo de produção do conhecimento dos alunos, ou seja, a forma como os processos devem ser organizados para que haja a aquisição do conhecimento pelos alunos. Este seria o saber didático-curricular, "isto é, como esses conhecimentos são dosados, sequenciados e trabalhados na relação professor-aluno" (p.131).

O autor ainda destaca que o professor deve possuir um "saber atitudinal" que envolveria atitudes e posturas relacionadas ao papel conferido ao professor, "como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc" (Saviani, 1997, p. 136).

A terceira questão mais mencionada pelas entrevistadas diz respeito ao fato das professoras esperarem que os alunos após o processo de avaliação psicoeducacional sejam encaminhados para os serviços de apoio ao estudante, como as salas de recursos multifuncionais, presente tanto na escola A como na B, ou ainda, à sala de educação especial que está implantada somente na escola B. As docentes afirmam que a avaliação os auxilia somente quando faz algum encaminhamento, pois ao contrário, continuam trabalhando sozinhas com o aluno, tentando encontrar respostas para conseguirem fazer o discente aprender. Sobre isso, as professoras Adriana da escola B e Ana da escola A relataram que a avaliação psicoeducacional contribui:

*Quando a gente consegue ter [...] um encaminhamento [...] pra multifuncional ou pra educação especial sim, fora disso, não (têm), benefício nenhum. Para o aluno que continua somente na sala regular a avaliação não acrescenta. (Adriana, escola B)*  
*[...] traz contribuição assim, [...] quando ele é encaminhado pra fonoaudiologia, pra psicologia [...]. Pra multifuncional e pra sala especial. Porque daí ele vai ter uma atenção diferenciada, do contrário, não ajuda [...]. (Ana, escola A)*

Estes dados também foram encontrados na pesquisa de Machado (1996), em sua tese de doutorado, a qual relata que em algumas escolas que não tinham salas especiais, as professoras idealizavam estas salas e acreditavam que muitos problemas seriam solucionados se estas existissem em sua escola. Contudo, como foi possível observar, até em escolas que já possuem a sala especial, como a escola B, a mesma ainda é vista como a que resolveria os problemas de aprendizagem dos alunos.

Como observamos, o professor parece não se sentir capaz de ensinar o aluno que não segue o padrão, que apresenta alguma dificuldade no processo de aprendizagem, preferindo que ele seja encaminhado a um atendimento especializado, como um profissional da saúde, fonoaudiólogo, psicólogo ou mesmo aos professores das salas de recursos multifuncionais e de educação especial. Para esta docente os especialistas poderão trabalhar com esse aluno de

forma individualizada e focada em suas necessidades, o que segundo ela é difícil de realizar, quando se têm uma turma com mais trinta alunos. Assim, não podemos falar em dificuldades de aprender sem pensar nas condições de ensinar. Bock (2000) acrescenta que:

Temos, por exemplo, construído a ideia de que as crianças podem ter ‘dificuldades de aprendizagem’. Ora, como podemos pensar que em um processo de ensino-aprendizagem uma das partes pode ser responsabilizada pelo fracasso? Como podemos pensar que as crianças tenham, apenas elas, dificuldades no processo? Por que não pensar que há dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e que professores, alunos e todos os aspectos e pessoas envolvidas devem ser incluídas na busca da solução? (Bock, 2000, p. 30)

Como nos alerta Souza (2000), antes de levantarmos a proposição de distúrbio de aprendizagem, ou neste caso, encaminharmos um aluno para a sala de recursos multifuncional ou especial, devemos observar e analisar todas as informações dentro do contexto escolar onde foi produzida a queixa. Mesmo porque, como destacam Eidt e Tuleski (2007) as dificuldades de aprendizagem podem ser desfeitas, já que são produzidas no processo ensino-aprendizagem, e não estão pautadas em disfunções cerebrais, como indicam as definições de distúrbios de aprendizagem.

#### ***4.5.3 Motivos para o encaminhamento e intervenções anteriores com o aluno***

Esta categoria englobou respostas das participantes da pesquisa no que se refere ao encaminhamento para a avaliação psicoeducacional, buscando identificar o que leva as professoras a conduzirem seus alunos para esta avaliação, e ainda, quais as práticas desenvolvidas por elas antes de realizarem este encaminhamento à avaliação psicoeducacional.

Pelas falas, foi possível observar que a principal justificativa para o encaminhamento de alunos à avaliação psicoeducacional, seria a não apropriação do conteúdo trabalhado em sala de aula pelos alunos, bem como pelo fato de não estarem acompanhando os colegas de classe, sendo, portanto, alunos que “*fogem ao padrão*”, como verbalizou a professora

Adriana da escola B. Vale destacar, que das dez docentes entrevistadas, sete delas expuseram serem estes os motivos do encaminhamento. A título de exemplo segue o que as docentes Patrícia da escola B e Maria da escola A verbalizaram:

*[...] você está dando o conteúdo, todo mundo está aprendendo e aquela criança não vai, não vai, não aprende, [...] aí você vê que aquela criança, ela é diferente, você dá os conteúdos e não assimila nada, não assimila uma letra, ela não consegue assimila, isso eu tô falando do primeiro ano, porque no segundo ano, cada um tem a característica da série que está dando aula né, então aí você vai vendo que aquela criança não está conseguindo [...]. (Patrícia, escola B)*

*Geralmente, a gente encaminha porque aquele aluno não está acompanhando a turma. Você dá uma atividade, por exemplo, todo mundo faz um e aquele aluno fica ali parado, estacionado. Então, geralmente é aquele aluno que não acompanha a turma ou é aquele aluno que não retém conteúdo. Você trabalha uma atividade e depois você percebe que ele não reteu nada daquela informação. Então, geralmente são por esses motivos que a gente encaminha. (Maria, escola A)*

Sobre o motivo de encaminhamento, uma professora, Sandra da escola B, comentou que seria quando o aluno já foi reprovado em alguma série e ainda não conseguiu aprender o conteúdo ensinado: “*é aquela criança que assim, não conseguiu ser alfabetizada no primeiro ano né, então ela já ficou retida no primeiro, aí vai pro segundo ano [...] já não conseguiu acompanhar a turma, ficou ali retido [...]*”.

Neste processo, entre o professor tentar ensinar e o aluno não aprender, como as docentes descrevem, parece estar envolvidos sentimentos de frustração por parte das educadoras, pois como pontua Meira (1998, p. 63) “é como se a cada dia tivessem que começar tudo de novo do ponto inicial”. Do outro lado temos os alunos, que de acordo com a mesma autora, ao longo do ano letivo vão desistindo de aprender e até não se sentindo mais como fazendo parte desse contexto de sala de aula. Diante desse cenário, o que emerge é a alienação e a passividade, que apagam qualquer possibilidade de se organizar um espaço educacional onde se possa construir a humanidade nos indivíduos. É necessário deixar de lado

os preconceitos e entender a necessidade de transformar o conceito de conhecimento e a forma que ele pode ser transmitido pelos professores e apropriado pelos alunos.

Como postula Sforzi e Galuch (2009), não é qualquer aprendizado que será satisfatório para o desenvolvimento do indivíduo. As autoras afirmam que, segundo Vygotsky, o aprendizado precisa ser “adequadamente organizado”, para que assim haja o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Dessa forma, o entendimento sobre o baixo rendimento escolar dos alunos deve voltar-se para a maneira como o ensino tem sido oferecido a eles.

De acordo com Vygotsky (1993), o ensino não deve estar atrás do desenvolvimento, de forma oposta, a aprendizagem organizada de maneira adequada consegue ativar processos de desenvolvimento, como destaca o autor:

[...] parece verossímil que a instrução e o desenvolvimento na escola guardem a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual. Na idade infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. (...) O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento que se acham na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1993, p.241-242).

Compreendendo que a aprendizagem é quem alavanca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do pensamento e que a apropriação dos conhecimentos científicos necessitam de um ensino organizado e intencional, Saviani esclarece que:

[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (Saviani, 1991, p. 22-23).

Para Duarte (2007), o professor ao compreender que a educação escolar promove o desenvolvimento, ele poderá se ocupar em descobrir outras formas de provocar o desenvolvimento, selecionando os conteúdos historicamente produzidos e que dentro do processo pedagógico se encontrem na zona de desenvolvimento próximo do aluno. Ter esse entendimento é imprescindível, visto que, se o conteúdo escolar estiver muito além das possibilidades da criança, não haverá sucesso neste ensino, pois estará a frente do que o aluno é capaz de apropriar-se diante das capacidades cognitivas que ele possui naquele momento. Por outro lado, se o conteúdo escolar exigir somente aquilo que o aluno que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, o mesmo será desnecessário.

Voltando a discussão para a fala das professoras entrevistadas, como pontua Meira (1998), o fato do aluno não conseguir fazer sozinho algumas atividades não quer dizer que ele não tenha condições para isso. O que acontece, “é que naquele momento as capacidades cognitivas necessárias à realização das tarefas propostas encontram-se em processo de formação, razão pela qual estes alunos necessitam do auxílio do professor que pode vir em forma de novas explicações, apoio efetivo, atividades diferenciadas etc.” (Meira, 1998, p. 66)

Tratando-se ainda sobre o motivo para fazer o encaminhamento de seus alunos, duas outras professoras relataram que seria devido ao comportamento deles, por serem agitados, não pararem quietos, agressivos ou também por não prestarem atenção às aulas, vejamos a fala da educadora Márcia da escola A:

*A gente encaminha essa criança, geralmente é comportamental quando no recreio ela agride as crianças, ele é violento, em sala de aula ele não pára na carteira, bate nos colegas, se você vai falar qualquer coisa, já fala palavrão, então isso a gente encaminha na questão comportamental. (Márcia, escola A)*

Como podemos notar no discurso das docentes, estas não relacionam os problemas de comportamento com o contexto escolar e social em que se inserem, parecem achar que esses comportamentos ocorrem porque as crianças são “mal-educadas” ou ainda, “naturalmente indisciplinadas”. Eidt (2004) afirma que a escola não costuma relacionar a “indisciplina” do aluno com o contexto da escola, da sociedade e da família contemporânea.

Isso revela um olhar que relaciona os problemas escolares como provenientes somente do aluno. Souza (2000) nos mostra que a queixa escolar não pode deixar de ser vista como

uma rede de relações sociais complexa, articulando o individual e o social e abarcando a complexidade dos processos de escolarização.

Os comportamentos observados em sala de aula devem ser entendidos como uma produção social e histórica. Já que, como postula Eidt (2004), esses comportamentos descritos pelas professoras são características da sociedade em que vivemos e que favorecem a sua manifestação. Bock (2000) evidencia a necessidade de observarmos para além das aparências e que não podemos ocultar as determinações políticas, sociais e econômicas que estão envolvidos na formação da educação atual.

Com tudo isso, é importante salientar que, de acordo Leite (2010), a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, o comportamento da criança se estabelece a partir de mediações entre o adulto e a criança, o que quer dizer que no início ele é regulado pelas relações sociais, para posteriormente ser um comportamento internamente regulado pela própria criança.

Em relação à quais as intervenções e práticas realizadas com o aluno antes de fazer o encaminhamento para a avaliação psicoeducacional, cinco das dez entrevistadas informaram que não realizam nenhuma intervenção pedagógica diferente com a criança antes do encaminhamento para a avaliação. Pois no entendimento delas, elas têm condições de identificar já no início do ano letivo quando um aluno tem problema de aprendizagem, contudo não realizam o encaminhamento de imediato, aguardam para observar se o aluno evolui. As professoras Ana e Maria da escola A dizem:

*[...] a gente espera um tempo, geralmente o primeiro bimestre, porque às vezes o aluno pode estar assustado ou eufórico com o início do ano, mas aí a gente vê que ele não acompanha a turma, aí a gente encaminha. Mas geralmente, já no início a gente percebe no dia-a-dia da sala de aula que o aluno é mais lento. (Ana, escola A)*

*[...] às vezes a gente vê, que a gente deve esperar mais um pouco, vê como o aluno progride, mas na maioria das vezes se o professor pediu a avaliação pra coordenação (e esta por sua vez encaminha para a avaliação psicoeducacional) é porque ele já tem certeza de que tem alguma coisa com esse aluno. (Maria, escola A)*

A docente Patrícia da escola B relata que: você “percebe que (o aluno) não está acompanhando, [...]”, mas “tem que esperar [...] vai esperar o primeiro ano, e uma reprova”.

Ao ouvirmos a fala das professoras parece que esse “esperar” para realizar o encaminhamento, está relacionado a esperar que o aluno amadureça e daí esteja pronto para aprender, essa espera acaba por ser a única estratégia pedagógica encontrada. Contudo, como diz Vigotski (1988, p. 114) “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Meira (1998) explica que não podemos pensar na criança como um adulto em miniatura. Existe uma constituição infantil particular, física e psicológica, que diferenciam adultos e crianças e não somente de forma quantitativa, mas em especial de maneira qualitativa. Há ainda o fato do desenvolvimento infantil não ser linear, determinado por acumulações sucessivas. Ocorrem metamorfoses, revoluções radicais nos processos de desenvolvimento, caminhos que garantem que a criança passe de ser biológico para ser cultural. Metamorfoses estas, causadas, não biologicamente, mas pela entrada da criança no universo histórico-cultural.

Vigotski (1930) diz que a linha biológica e a linha histórica se entrelaçam dialeticamente durante o desenvolvimento, tornando-se únicos no processo de humanização. Sendo assim, a linha biológica é o início para o desenvolvimento humano, alternando-se com a linha histórica ao longo do processo de apropriação da cultura pelo homem.

Segundo Meira (1998), ao afirmarmos que uma criança ainda não está madura, ou que temos que “esperar”, a comparamos com um adulto e o colocamos como padrão de desenvolvimento. Não lembramos, que há diferenças qualitativas entre a criança e o adulto e nos concentramos apenas nas diferenças quantitativas. Precisamos notar que as qualidades do adulto não surgiram pela maturação, mas pelo contínuo processo de apropriação da cultura humana, pela possibilidade concreta e objetiva de apropria-se das objetivações humanas construídas historicamente.

Já, outras quatro docentes, pontuaram que ao perceberem que o aluno não está acompanhando a turma, trabalham com uma atividade pedagógica diferente com ele, dão um conteúdo da série anterior, procuram outras formas, que não a que está sendo utilizada com toda a classe, para fazer com que o estudante aprenda. É o que observamos nos diálogos das professoras Adriana da escola B e Francisca da escola A:

*[...] a gente dá o conteúdo a gente vê que a criança não está conseguindo assimilar, por mais que você trabalhe de uma forma diferenciada dos demais, você vê que ela não está*

*conseguindo assimilar aquele conteúdo referente àquela série, então ou você tem que dar uma atividade que volta pra série anterior, você vai procurando algum meio ou algum mecanismo para fazer essa criança aprender [...]. (Adriana, escola B)*

*[...] a gente tenta na sala, a gente faz o possível, busca de uma maneira, busca de outra, quando a gente vê que a aprendizagem não acontece [...] aí a gente precisa de uma ajuda, de um outro tipo de encaminhamento, de um outro tipo de orientação para poder ajudar esse aluno, uma coisa mais específica que a gente não tem condição de fazer em sala. (Francisca, escola A)*

Em relação a essas informações, podemos assinalar que muitas pesquisas (Bueno, Morais, & Urbinatti, 2001; Carvalho & Térciz, 1989; Nutti, 2000; Souza, 1994; Souza, 1997) já foram realizadas a respeito dos encaminhamentos da queixa escolar aos psicólogos e dos seus desdobramentos, como pontuamos no capítulo 2 e seus resultados se assemelham ao que encontramos aqui, a maior queixa dos professores é em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem e de comportamento, ou seja, não se adaptarem a escola.

Por outro lado, encontramos também um despreparo por parte dos docentes frente aos alunos que apresentam alguma dificuldade no processo de escolarização, visto que, a maioria das professoras não descreveu sobre alternativas pedagógicas para auxiliarem seus alunos, ao contrário, já o diagnosticam no início do ano letivo, como mais lento, mais atrasado e que “*tem alguma coisa*”. Não negamos que algumas crianças possuem dificuldades escolares, contudo, é necessário considerar que alguns encaminhamentos estão sendo realizados prematuramente, sem que se pense em alternativas para superar esses problemas dentro da própria escola. As docentes que relataram refletir sobre as possibilidades pedagógicas para o aluno com dificuldade parecem estar solitários nesta empreitada.

Como afirma Souza (1997), os professores deduzem, por vezes, muito precocemente qual o problema do aluno e colocam neste a responsabilidade por suas dificuldades de aprendizagem, não consideram que essas “dificuldades” foram produzidas dentro da própria escola.

No entanto, para Proença (2002, p. 182) “[...] tais encaminhamentos nos revelam o dia-a-dia da escola, os principais conflitos com que professores e alunos se deparam e que de alguma forma tentam resolver, ou seja, ‘os pedidos de ajuda da escola’”. Assim, as queixas que motivam o encaminhamento das crianças para a avaliação psicoeducacional revelam as

dificuldades que a escola, na figura do educador, enfrenta para ensinar seus alunos. Mostra que a escola não está conseguindo lidar com as questões que envolvem a aprendizagem, especialmente de alunos que não seguem o “padrão”.

Para a psicologia histórico-cultural, o homem é um ser de natureza histórica e social, o que quer dizer, segundo Leontiev (1991), que ele se forma a partir das interações que estabelece com os outros homens da sua cultura, com quem adquire os conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores. Fontana e Cruz (1997) evidenciam:

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente (Fontana e Cruz, 1997, p. 57).

Moura (2007) declara que para ser um sujeito inscrito na cultura, quer dizer que conseguiu apossar-se dos instrumentos simbólicos dessa cultura e com eles atua, cria e interfere na sociedade. Contudo, interagir não basta para que se aproprie dos “órgãos da sua individualidade”, para se apropriar dos “fenômenos objetivos da cultura material e espiritual [...] 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.” (Leontiev, 2004, p. 290).

Segundo Fontana e Cruz (1997), a criança precisa da mediação do outro para consolidar e dominar as atividades e operações culturais. Só o contato da criança com os objetos do conhecimento ou nos ambientes que informam e estimulam não promovem o desenvolvimento e nem a aprendizagem, pois ela não consegue sozinha organizar ou recriar o processo cultural. Compreendemos, então, que as próximas gerações não se apropriam espontaneamente dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Destarte, Asbarh e Nascimento (2013), pontuam que o professor é o sujeito do processo de ensino e aprendizagem, é quem organiza a atividade de ensino e estabelece o papel de mediação entre o conhecimento empírico que os alunos já possuem com o conhecimento científico que o educador quer ensinar.

Nesse sentido, Asbarh e Nascimento (2013), destacam que é a partir das mediações culturais que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Essa compreensão muda a atenção das dificuldades de aprendizagem do plano individual para o social, colocando a

qualidade das mediações culturais como imprescindíveis na vida da criança. Assim, Facci, Eidt e Tuleski (2006, p. 111) complementam:

Verifica-se que as causas do atraso mental não podem ser explicadas somente a partir de anamneses, entrevistas e testagens psicométricas, ou seja, com instrumentos que buscam as causas do não aprender na criança e em sua família, mas essa análise deve ser ampliada para a atividade de ensino e de aprendizagem, especialmente no que se refere à qualidade do conteúdo ministrado, à relação professor-aluno, à metodologia de ensino, à adequação de currículo, ao sistema de avaliação adotado, em suma, ao acesso da criança ao mundo dos instrumentos e signos culturais.

Frente a estas argumentações a respeito da mediação, Asbarh e Nascimento (2013), consideram que somente esperar que as crianças se desenvolvam culturalmente ou ainda organizar o conhecimento não basta. É necessário, principalmente na escola, “organizar de um determinado modo esse desenvolvimento, modo esse que permita às crianças se apropriarem das máximas possibilidades mediadas de relação do homem com o mundo que foram sendo criadas” (p. 424).

#### ***4.5.4 Intervenções junto ao aluno após a avaliação psicoeducacional***

Nesta categoria, analisamos a fala das participantes da pesquisa, em relação à como o professor procede após a devolutiva da avaliação psicoeducacional realizada com o aluno encaminhado. O docente modifica sua maneira de ensinar após o processo? Como o professor lida com esse aluno?

Em duas entrevistas as professoras relataram que não mudam em nada sua prática, pois se o aluno não é encaminhado para a sala de recursos multifuncional ou para a sala especial e continua em sala de aula regular, ele vai continuar “*patinando*” e não terá evolução na aprendizagem. Alegam que possuem muitos outros alunos em classe que também têm dificuldades de aprendizagem. A responsabilidade pelo aprendizado das crianças é passada a

outrem, que na concepção delas, poderá trabalhar de forma mais focada em suas dificuldades e de maneira individualizada. Como podemos observar na fala da professora Ana da escola A:

*Olha na verdade ele fica ali patinando, porque se ele não vai pra multifuncional ou pra sala especial, ele continua no processo lento. [...] eu acho que o aluno deveria ir pra sala especial, deveria ter mais sala especial no município [...]. Então se o aluno vai pra sala especial o professor de lá trabalha com ele, vai conseguir fazer ele progredir, até se depois da avaliação ele for encaminhado pra fono, pro psicólogo, pra sala de recursos, vai ajudar esse aluno. Mas ele fica só aqui comigo é complicado, porque hoje em dia eu vejo que as crianças mudaram muito, antigamente eram trinta que iam muito bem e cinco com dificuldades e hoje é o contrário, são cinco que estão na média e trinta que não vão bem. (Ana, escola A)*

Com isso, percebemos que em seu discurso essa professora transfere para um outro profissional, neste caso o docente do atendimento educacional especializado (AEE) a responsabilidade pelo sucesso escolar do seu aluno. Nessa concepção, é atribuído a um professor especialista o processo de ensinar o aluno, retirando do professor da sala regular o compromisso em estabelecer mudanças pedagógicas necessárias para que a criança se aproprie do conhecimento científico.

Em uma das entrevistas, a professora Vera da escola B, pontuou que só muda sua forma de trabalhar com o aluno em sala se concordar com o que foi dito na devolutiva sobre a avaliação do aluno. Caso contrário, não muda nada. Como segue a fala: *“Depende, tem umas que eu mudo e tem umas que não, porque tem umas que eu concordo, quando eu concordo eu mudo, quando eu não concordo, eu não mudo não [...] as vezes eu tento ir pelo caminho que me foi dado, mas se eu vejo que não vai dar eu não tento mais não”*. Esta fala expressa a dificuldade do professor em aceitar ou entender as sugestões propostas pelos profissionais que avaliaram o aluno. Aqui fica evidente a não disponibilidade do professor em modificar sua maneira de trabalhar com o aluno em dificuldade no processo de escolarização.

Os resultados apontam para questões de resistência a mudanças na prática de alguns docentes, tanto de forma expressa, como na fala da professora Vera da escola B, como de maneira velada, transferindo a outro o aprendizado do aluno, como vimos na fala da

professora Ana da escola A. Essas falas podem revelar professores desmotivados pessoalmente e profissionalmente, insatisfeitos, com baixos salários, além do pouco investimento em aperfeiçoamentos. Como destaca Meira (1998), os professores sentem-se frustrados por não conseguirem ver o resultado do seu trabalho, começando tudo do início a cada dia. Assim, pouco a pouco eles vão desanimando e duvidando até da capacidade de seu aluno aprender, já que utilizaram todos os recursos que conheciam e não obtiveram sucesso.

Outro aspecto que podemos apontar é que o capitalismo atualmente, como postulam Facci et. al. (2004), ascendeu à humanidade a outro patamar de desenvolvimento social, contudo, também produziu contradições, uma delas esta relacionada à socialização do saber. Esta sociedade que produz muito conhecimento e o dissemina de forma rápida, para manter o homem ligado aos valores de troca, coloca o profissional responsável historicamente por transmitir o saber, em condições gradativamente mais difíceis e alienadas, tanto no que diz respeito às suas funções, como em relação ao desenvolvimento da sua carreira e condições socioeconômicas que ela assegura.

Coadunado a isso Duarte (2003) expõe que há uma 'sociedade das ilusões', que esconde o que realmente determina o não aprendizado, ao passo que enaltece a importância do conhecimento. São as necessidades históricas que apontam quais serão os objetivos da educação e com isso o trabalho do professor também está atrelado às necessidades da época em que se vive, neste momento é a de perpetuar a divisão de classe.

Para Esteve (1995, 1999), as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, o surgimento de novas formas de comunicação, as alterações na organização da família e nas formas de viver nesta sociedade contemporânea, ademais, as mudanças recentes na educação, como as reformas nos sistemas de ensino, abalaram de forma direta a escola e o trabalho do professor. Despertando sentimentos conflitivos produzidos pelos processos históricos relativos à educação, em consequência, os professores, vivenciam o que foi chamado de "mal-estar". Dessa forma, o docente, influenciado pelas políticas educacionais e de formações breves, muitas vezes carentes de conteúdo, cada vez menos está presente no processo ensino-aprendizagem.

Como destaca Facci (2010), as condições objetivas de formação, desvalorização do professor e dos conhecimentos, baixos salários, políticas públicas que escondem "as causas estruturais que produzem o fracasso escolar, o esvaziamento do trabalho do professor" (p. 322), entre outros fatores, provocam no professor cada vez mais um adoecimento que o têm imobilizado e impedido de levar seus alunos a terem uma concepção positiva da escola e se

apropriarem do conhecimento. Culpar o professor pelos problemas atuais do ensino, não ajudará em nada a avançar em busca do sucesso escolar.

Facci (2010) ainda postula que concepções teóricas que trilham o caminho da manutenção das relações de classe, não permitem que professor e aluno se apropriem dos conhecimentos mais elaborados e, assim, humanize-se. Humanizar-se, "depende das relações de apropriação e objetivação" (p.322), contudo, o processo de alienação dificulta o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

De acordo com Leontiev (1978), o homem se forma a partir da transmissão do que foi produzido e desenvolvido social e historicamente pela humanidade, sendo que, o movimento da história só acontece através da transmissão às gerações seguintes dos bens culturais já elaborados pelos homens. A educação, então teria um papel determinante no processo de tornar o homem humanizado.

Analisando os dados, encontramos duas professoras que declararam continuar buscando, mesmo que sozinhas, alternativas que auxiliem o aluno a aprender, independente de que se tenha realizado uma avaliação psicoeducacional ou não. As professoras Adriana e Josefa da escola B dizem:

*Muda porque eu continuo procurando eu continuo buscando eu sozinha aquilo que eu já estava buscando antes de ser feita a avaliação, então eu vou tentando até eu achar, até eu encontrar alguma coisa que consiga fazer aquele aluno aprender, ou seja, a melhor forma de trabalhar com esse aluno. (Adriana, escola B)*

*[...] eu costumo como eu falei, trabalhar atividades diferenciadas, quando possível, tirar da sala, [...] eu também não posso deixar ele lá, ele vai ter de progredir de um jeito ou de outro. Então, daí a gente procura, eu sento do lado, mesmo quando está todo mundo na sala, os outros conseguem fazer sozinho, então eu vou sentar perto daquele, vou fazer junto, vou devagar para que ele possa chegar até o limite dele, até onde ele consegue chegar. (Josefa, escola B)*

Talvez o “estar sozinha”, reflita as políticas públicas de formação docente que vem sendo implementadas, onde o professor centraliza para si a formação e avaliação tanto dele

como do aluno, ou ainda, como destaca Esteve (1999), o aumento das exigências e responsabilidades que recaíram sobre o professor, demandam que ele busque maneiras de lidar com a criança.

Em outras cinco entrevistas, as professoras comentaram que após a devolutiva dada ao final do processo de avaliação psicoeducacional procuram colocar em prática o que foi proposto. Contudo, também pontuaram sobre a dificuldade em realizar esse trabalho, justificando terem que atender em sala de aula outros tantos alunos, que também exigem delas atenção e orientação. Vejamos os comentários das professoras Patrícia da escola B, Maria e Francisca da escola A:

*[...] você já começa a trabalhar aquilo que foi proposto, porque as vezes a gente já trabalha aquilo dentro da sala de aula, só que com outro olhar. Ai quando vem essa devolutiva, ai você vai focar mais só naquilo. [...] Pra mim tem (mudança) com certeza, eu até coloco no meu diário para ver o que eu vou preparar para os outros e pra esse. (Patrícia, escola B)*

*[...] eu acho que sim (há mudanças), porque daí você tem a orientação delas (psicólogas e psicopedagoga), aí você sabe como trabalhar com esse aluno [...]. Aí você vai pensar em formas de ajudar esse aluno, porque a gente quer que esse aluno progrida, todo professor quer que o seu aluno vá pra frente, a gente fica angustiada quando vê que um aluno não acompanha a turma, que tá com dificuldade. [...] a gente tenta fazer isso, mas é muito difícil, porque você tem outros vinte e tantos alunos na sala, e você não pode deixar esse que tá fazendo a atividade ainda e não ver também o que já terminou a atividade, então é complicado. (Maria, escola A)*

*Eu acho que tem que mudar, por que assim, se eles foram avaliados é porque houve a necessidade, então o professor tem que ter esse olhar diferenciado e alguma coisa tem que mudar, por que se não mudar, não vai ter diferença nenhuma, vai continuar do jeito que estava, então, eu acho que olhar do professor tem que ser diferente, eu acho que tem que mudar. Só que, nós temos que trabalhar de maneira diferenciada, mas nem*

*sempre a gente consegue por que são muitos alunos na sala e muitas vezes [...] eles precisam de uma maior orientação, então, a gente orienta a turma e deixa ele por último, por que senão a sala cai, porque são muitos alunos e você tem que dar conta de todos, [...] você deixa de orientar? Não, mas nem sempre como a criança necessitaria ou como precisaria que fosse o atendimento. (Francisca, escola A)*

Esses relatos nos mostram que a maioria das professoras entrevistadas, ou seja, sete delas, não desistem de seus alunos e continuam ensinando os conteúdos científicos produzidos historicamente pela humanidade aos mesmos. Não abdicam de buscar mecanismos que possibilitem o processo ensino-aprendizagem, proporcionando a apropriação dos conhecimentos pelos seus alunos. Dedicam-se, a partir do conhecimento que possuem, das orientações que receberam da avaliação psicoeducacional, e de outras fontes, utilizando-se de atividades que consideram possíveis de serem realizadas quando se têm outros tantos alunos para ensinar em sala de aula. Parece-nos que apesar das dificuldades relatadas, ainda tenta-se proporcionar aos alunos um ensino de qualidade, visto que é a educação, a partir do trabalho do professor, da mediação, que tornará isso real.

A educação, segundo Saviani (2002, 2003) e Duarte (1993), é o mediador entre a vida do indivíduo e a história. A escola, assim seria o mediador entre o conteúdo historicamente produzido pela humanidade e o aluno, buscando maneiras desse conhecimento ser apropriado pelos indivíduos, favorecendo a formação de novas gerações de seres humanos. A finalidade da educação escolar é a produção da humanidade no indivíduo, o que o diferencia da educação espontânea. Para Saviani (2003), a característica da educação é a de socializar os conhecimentos, garantindo que todos os homens se apropriem dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Ao professor está destinada a incumbência de realizar as mediações, citadas como prática dessas professoras entrevistadas, como disse a professora Joseja da escola B: “*eu sento do lado, eu faço junto*”. Essas ações mobilizam as funções psicológicas superiores do aluno, tornando possível que ele se aproprie do conhecimento científico, atuando na zona de desenvolvimento próximo por meio do ensino desses conhecimentos. Duarte (2007) ao discutir as ideias de Vygotsky sobre a relação entre o ensino e o desenvolvimento intelectual da criança em idade escolar e ao expor o conceito de zona de desenvolvimento próximo, mostra que é preciso que não fiquemos presos àquilo que já amadureceu, sendo necessário

conquistar aquilo que ainda está em processo de formação. Vygotsky (1998) explica a mediação por meio do conceito de zona de desenvolvimento próximo:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamados de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. (Vygotsky, 1998, p. 112-113)

A zona de desenvolvimento próximo, segundo Santos e Gasparin (2012), desempenha o papel mais importante na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, com isso, à escola e ao professor caberia favorecer ao aluno o domínio dos signos e instrumentos culturais, possibilitando a mediação com os outros e com meio ambiente, ensinando os conteúdos científicos e a pensar.

Para Sforni (2004), o conhecimento adquirido através da educação, se encontra desvinculado da experiência imediata e está organizado com o propósito de ensinar e aprender. Luria (1994) explica que quando o aluno se apropria de um conceito ele modifica sua forma de pensar, não sendo necessário que ele esteja diante do objeto ou interagir empiricamente com ele para pensá-lo, realizando-o a partir do conceito.

Diante disso, Moura (2002) aponta que o professor pode aprender o "saber fazer" e diz:

[...] o aprender fazer do professor pode ser aprendido a partir do pressuposto da didática de que é possível a organização de processos de ensino mais eficientes que outros. [...] Da perspectiva que o conhecimento acontece em terreno interindividual e em atividades que satisfazem a necessidades, desenvolveremos a idéia de atividade orientadora do ensino,

como unidade de formação do aluno e do professor. (Moura, 2002, p. 144)

O mesmo autor ainda afirma que o arranjo dos conceitos orientadores das ações do professor depende da compreensão do ensino como objeto principal da atividade docente, desdobrando-se depois nas ações e operações a serem realizadas, através da atividade orientadora do ensino, a execução e o controle.

Segundo Moura (2003), o contexto escolar oportuniza aos professores elementos de formação vindos não apenas da coletividade que já existe na escola, mas de outros espaços de convívio social. O que indica que os professores de uma escola também interagem com crenças, valores, conhecimentos, habilidades e etc., que passam a fazer parte do conhecimento coletivo a ser utilizado em novas ações.

Assim, como postula Libâneo (2004), a atividade profissional do professor é definida cultural, social e historicamente, quer dizer, é uma atividade situada socialmente, por isso os professores aprendem no ambiente de trabalho em conjunto com os colegas, "na dependência de estruturas de organização e gestão, das relações internas, da cultura organizacional, das ações de assistência pedagógica ao professor e da ocorrência de oportunidades de reflexão conjunta" (Libâneo, 2004, p. 140). Podemos compreender assim, a criticidade que envolve o trabalho do professor e seu processo de formação, sendo que a mediação assume um papel de destaque neste processo.

Com isso, verificamos nesta categoria que existem professores que após o processo de avaliação psicoeducacional, não modificam suas intervenções com os alunos encaminhados, pois acreditam que se o aluno não for conduzido ao atendimento educacional especializado, como sala de recursos multifuncional ou de educação especial, o mesmo vai continuar não se beneficiando da escola, isto é, não vai aprender os conteúdos que estão sendo ministrado em sala de aula. Por outro lado, observamos também a fala de professoras que alteram suas práticas e o seu olhar sobre a criança com dificuldade, sendo esta fala, a mais presente nos discursos. Esses professores relataram continuar procurando uma maneira de propiciar a aquisição do conhecimento pelo aluno, já que, mesmo antes do encaminhamento, ainda que sozinhas, estavam em busca de alternativas que promovessem a aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi pensado a partir da minha experiência profissional enquanto psicóloga escolar e clínica. Diante da grande quantidade de alunos encaminhados para avaliação psicoeducacional, percebi, com o passar do tempo, que esse processo de avaliação parecia não modificar ou acrescentar em nada à atuação da escola frente à dificuldade do aluno. Parecendo somente um procedimento por meio do qual se encaminhava alunos para as salas de recursos multifuncionais ou de educação especial, ou seja, para fins diagnósticos ou ainda burocráticos, já que é necessária a avaliação do psicólogo para que o aluno frequente essas classes. Sentia que encaminhar os alunos para o atendimento educacional especializado (salas de recursos multifuncionais ou de educação especial) era a expectativa dos profissionais da escola diante da avaliação. Contudo, qual a finalidade de se realizar uma avaliação dentro do contexto escolar que não auxilie a instituição em sua dificuldade com o aluno?

Diante disso, o objetivo desta pesquisa foi identificar a concepção do professor sobre a avaliação psicoeducacional. O que ele espera dessa avaliação, bem como, qual o motivo que o leva a encaminhar seus alunos para a avaliação tentando identificar aspectos como: quais as intervenções realizadas com o aluno antes de encaminhá-lo e ainda, depois de finalizado o processo de avaliação psicoeducacional, o que muda na prática docente.

As entrevistas realizadas com dez professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em duas escolas, sendo cinco de cada instituição, permitiram uma grande riqueza de informações, que não conseguiremos extenuá-las aqui, mas que trouxeram a compreensão e o conhecimento sobre o que os docentes pensam sobre a avaliação psicoeducacional, visto que, são eles que têm o contato com o aluno e solicitam a avaliação do mesmo.

As falas dos professores nos mostraram que estes compreendem a avaliação psicoeducacional como uma forma de diagnosticar o problema do aluno, ou seja, como um processo que identifica qual é a dificuldade do aluno e porque ele não consegue aprender. Essas ideias vão ao encontro com as explicações liberais que culpabilizam o sujeito pelo seu próprio fracasso. Explicações que não levam em consideração aspectos sociais, econômicos, de infraestrutura da escola, de formação dos professores, da quantidade excessiva de alunos por sala, e etc. São conceitos, que estão ligadas a prática psicológica realizada historicamente no contexto escolar, como observamos no primeiro capítulo, sendo aquela especialidade que testa, por meio de testes psicométricos, a capacidade do indivíduo e ao fim, dá o seu parecer por meio do diagnóstico. Além de ir de encontro com a lógica médica

e de biologização da aprendizagem, onde se há uma doença é necessário que se realize um diagnóstico para se chegar à cura.

Essa constatação vai contra a ideia que temos sobre a função da avaliação psicoeducacional, que é a aquela que vai além do diagnóstico, quero dizer, que tenta reverter o que o que foi estigmatizado e ajudar os professores a pensar sobre o aluno, a escola e em alternativas pedagógicas para trabalhar com o aluno, observando todo o contexto em que a queixa foi produzida. Das dez professoras entrevistadas somente três declararam que a avaliação psicoeducacional seria um auxílio em seu trabalho com o aluno.

Pelas entrevistas observamos que a expectativa das professoras é a de que a avaliação auxilie o aluno em sua dificuldade, retornando para a sala de aula “curados” de sua patologia e prontos para iniciarem o aprendizado. O que podemos dizer que é uma contradição, já que o conceito que elas têm de avaliação psicoeducacional, como destacamos a pouco, é a de que esta seria para diagnosticar e, aqui elas afirmam que esperam que a mesma avaliação resolva os problemas de aprendizagem do aluno. Esse entendimento está relacionado a uma visão adaptacionista e conservadora, em que os problemas escolares são entendidos como doença e ao psicólogo caberia a função de tratá-los. Por outro lado, também esperam que a avaliação oriente o professor em seu trabalho e reivindicam a presença do psicólogo no cotidiano da escola. Vemos estas pontuações como uma preocupação com o aluno que não se apropria dos conteúdos escolares, sendo importante, pois o professor precisa conhecer os processos que envolvem a aquisição do conhecimento e o ensino precisa ser sistematizado e organizado.

Há também a expectativa que se encaminhe os alunos para as salas de recursos multifuncionais ou de educação especial. Isso demonstra um sentimento de incapacidade do professor frente a dificuldade do aluno, que vê como única alternativa o encaminhamento do seu aluno para um docente especializado, que poderá, na sua concepção, trabalhar de forma individualizada e com foco naquela criança. Entretanto, é necessário incluirmos todos os personagens na busca de soluções para a dificuldade de aprendizagem, visto que foram produzidas no processo ensino-aprendizagem e, portanto podem ser desfeitas.

Com relação ao motivo que leva as professoras a encaminharem, percebemos que ainda são os mesmos dos divulgados em pesquisas da década de 1990, a dificuldades de aprendizagem do aluno, ou seja, não acompanhar a turma e problemas de comportamento. Sobre isso, devemos pensar na maneira como o ensino vem sendo oferecido ao aluno, visto que ele deve ser organizado adequadamente para estar sempre à frente do desenvolvimento, como considera Vygotsky, pois é a aprendizagem que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Em relação aos problemas de comportamento, os mesmos devem ser entendidos como uma produção social e histórica, já que a sociedade em que vivemos favorecem a esses comportamentos. Além do que, segundo os conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, o comportamento da criança é regulado inicialmente pelas relações sociais, na mediação entre o adulto e a criança, para somente depois passar a ser um comportamento regulado internamente pela criança.

Um aspecto importante observado é o de que cinco das dez professoras, não realizaram nenhuma intervenção diferente com o aluno antes de encaminhá-lo e afirmam perceber já no início do ano letivo quando um aluno apresentará problemas de aprendizagem, contudo não o encaminham imediatamente, esperam e observam se haverá uma evolução deste aluno. Outra professora afirmou que espera uma reprova de série do aluno para encaminhar. Assim, mais da metade das professoras proferem em suas falas a palavra “esperar”, como se esperasse que o aluno amadurecesse e depois disso aprenda, sendo esta a única tática pedagógica realizada. Contudo, sabemos que só com o contínuo processo de apropriação da cultura humana e dos conhecimentos científicos que se dará o desenvolvimento das funções psíquicas e assim do indivíduo como um todo.

Outro dado relevante observado nas entrevistas é que a maioria das professoras declarou não desistir de seus alunos e continuam a tentar ensiná-los, sendo que após a devolutiva da avaliação psicoeducacional procuram colocar em prática o que foi proposto pelos profissionais, apesar da dificuldade em realizá-las visto que não podem deixar de dar atenção aos outros alunos em sala. Percebemos que apesar das dificuldades enfrentadas e das que foram relatadas, ainda procura-se ajudar o aluno em sua dificuldade, não desistindo da criança, o que é de grande valor, pois é a partir do trabalho do professor, com a mediação adequada, atuando na zona de desenvolvimento próximo, que será possível que o aluno se aproprie do conhecimento e se desenvolva. Contudo, podemos apontar como sendo um contrassenso, visto que metade das professoras verbalizaram que não realizaram nenhuma atividade pedagógica diferente com a criança antes de encaminhá-la para a avaliação psicoeducacional, mas após a realização desta relatam não abandonarem seus alunos.

A partir da análise das entrevistas com as professoras, observamos que, embora o entendimento seja que a avaliação psicoeducacional seria para fins diagnósticos, elas esperam que essa avaliação as auxilie em sua prática docente com o aluno. Como se fosse um pedido de socorro delas, para lidarem com as dificuldades que seu aluno apresenta e que não sabem o que fazer e nem parecem ter o entendimento de que elas próprias, por meio da mediação, são capazes de proporcionarem essa mudança e fazer com que seus alunos aprendam. Sobre isso,

Almeida, Arnoni e Oliveira (2007) afirmam que o professor deve conhecer o conteúdo teórico o qual ensina, assim como, o processo de organização do ensino e destacam que embora o conhecimento seja:

o objeto de trabalho do professor, ele quase sempre desconhece as questões que envolvem a teoria do conhecimento, ou gnosiologia, que norteia o seu trabalho educativo, em relação às questões dos limites, possibilidades, meios de acesso ao conhecimento e sua validação (Almeida, Arnoni e Oliveira, 2007, p. 24).

Isso talvez, por conta do tipo de formação e também por esta formação concentrar a responsabilidade pelo aprendizado somente no aluno. Mesmo querendo ajudar parecem não saber como fazer. Não queremos aqui culpabilizar o professor pelo fracasso escolar do seu aluno, mas apontar as deficiências existentes na formação dos mesmos e as influências políticas e sociais em suas práticas pedagógicas. Vygotsky afirmava que todos os alunos têm possibilidades de aprender, apesar das limitações biológicas que cada um apresenta. Nessa ótica, compete a escola e ao professor atuar nas possibilidades e no que é possível para que o aluno se desenvolva, considerando a zona de desenvolvimento proximal.

A Psicologia Histórico-Cultural, teoria que embasa este trabalho, possibilitaria uma melhor compreensão sobre o trabalho pedagógico, permitindo ao professor um olhar para a realidade histórica e social da educação escolar. Além de ajudar o professor em sua atividade, entendendo que é o trabalho escolar sistematizado que permitirá que o indivíduo se humanize. Propomos assim, uma formação para os professores que seja de base crítica, para que possam observar sua prática, a escola, a história e o contexto social, que exercem influência na educação escolar, de forma a questioná-los. Pontuamos ainda, a necessidade de humanizar o professor, já que este também precisa se apropriar satisfatoriamente dos conhecimentos científicos para assim poder ensiná-los aos alunos.

Defendemos ainda, que o psicólogo deve estar presente no contexto escolar, em seu dia-a-dia, para poder ouvir os professores, suas demandas e auxiliá-los em suas dificuldades. Sabemos que, muitas vezes, essa prática é esporádica, pois há somente um profissional contratado pelo município para atender muitas escolas e, por vezes para realizar somente avaliações psicoeducacionais, com o objetivo de atender as Instruções de acesso dos alunos às salas de recursos multifuncionais e especiais. Contudo, os gestores e a sociedade devem se

atentar a esse fato e da impossibilidade de se realizar um trabalho que não só faça diagnósticos e produza rótulos, mas que promova encontros com os professores, discussões sobre as dificuldades enfrentadas na escola e com os alunos, dentre tantas outras atuações que são pertinentes ao trabalho do psicólogo escolar. Modificando desta forma, as atuações baseadas no modelo clínico e passando a pensar em novas formas de se trabalhar a queixa escolar.

Outra proposição é a de que a avaliação psicoeducacional não termine com as entrevistas de devolução a escola. Esta avaliação deve se estender e continuar o acompanhamento ao aluno e ao professor em todo o percurso de construção do conhecimento. Pois, se encerramos nosso trabalho no momento da devolutiva, é como se devolvemos a incumbência do processo educativo ao professor e ao aluno, nos eximindo do mesmo. Em relação à avaliação psicológica de crianças com queixa escolar Machado (1997) pontua que: “Ao trabalharmos com crianças que nos são encaminhadas é necessário buscarmos os fenômenos, os fatores, nos quais se viabiliza o encaminhamento. Nossa intenção é ter acesso à produção desses fenômenos, produzir acontecimentos e movimentos” (p. 83).

Diante do exposto, é necessário destacar que ao contrário das respostas que esperávamos encontrar, como a de que, para os professores, a avaliação psicoeducacional seria somente um processo necessário para a inclusão de alunos em salas de recursos multifuncionais ou especiais, a qual foram relatadas, mas não se trataram da maioria das entrevistas. Encontramos, professores buscando ajuda, querendo a participação do psicólogo na escola, desejando trocar informações e experiências e buscando na avaliação psicoeducacional apoio e orientação, para com isso, ir em busca de que seus alunos se apropriem dos conteúdos científicos produzidos historicamente.

Consideramos que o “*continuar procurando*”, como disse uma das professoras, significa que o ambiente escolar continua acolhedor e aberto a novas aprendizagens. Visto que é imprescindível um ajuste pedagógico segundo a zona de desenvolvimento próximo do aluno. O que nos parece é que o professor não sabe como agir pedagogicamente com o aluno com dificuldades no processo de escolarização e com a avaliação psicoeducacional ele tem a expectativa de conseguir planejar o processo de ensino para suscitar a assimilação dos conteúdos escolares.

Percebemos assim, que essa avaliação provoca em alguns professores um estímulo para mudar suas formas de atuação frente ao seu aluno com dificuldades, investindo no estudante os conhecimentos que possui, seguindo as orientações oferecidas pelo processo de avaliação e buscando outras que o auxiliem nessa ação. Parece-nos que o professor sai do

abatimento em que se encontrava, diante de seu aluno, sem realizar nenhuma intervenção diferenciada com ele, para pensar sobre ele e para ele. O que nos mostra que a mediação e a organização dos conteúdos escolares são fundamentais para o processo ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- A Campanha pró-higiene mental: a mais relevante de todas as obras médico-sociais em nosso país. (1934). *Archivos Brasileiros de Hygiene Mental*, Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, anno VII, n. 1, p. 63-72, jan./mar.
- Aguiar, W. M. J. (2001). A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: Contribuições para o debate metodológico. In: A.M.B. Bock; M.G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.). *Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. p.129-140. São Paulo: Cortez.
- Almeida, J. L. V.; Arnoni, M. E. B.; Oliveira, E. M. (2006). Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino-aprendizagem. Reunião anual da anped, 21. Caxambu, 2006. *Anais da 21a Reunião Anual da ANPEd*. Acesso em: Jan/ 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1724--Int.pdf>.
- Almeida, J. L. V.; Arnoni, M. E. B.; Oliveira, E. M. (2007). *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Loyola.
- Andaló, C. S. A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Ano IV, n.1: 43-46.
- Andrada, E.G.C.de (2005). *Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 18(2), 196-199. Acesso em: Março de 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27470.pdf>
- 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, p. 353-378.
- Aquino, Júlio Groppa. (1997). O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. Aquino, J. G. (Org.). In: *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4. ed. São Paulo: Summus, p. 91-110.
- Arroyo, M.G. (2000) *Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*. In: Em aberto, v17 n71, Brasília, p.33-40.
- Asbahr, F. da S. F., & Lopes, J. S. (2006). *A culpa é sua*. Psicologia USP, 17(1), 53-73. Acesso em: Maio de 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psp/v17n1/v17n1a05.pdf>
- Asbahr, Flávia da S. F.; Nascimento, Carolina P. (2013). Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v.33, n.2, 414-427. Acesso em Abril/ 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012> .
- Baquero, Ricardo. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo (pp. 673). Acesso em: Maio/2014. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/.../tde-22072011.../barbosa\\_do.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/.../tde-22072011.../barbosa_do.pdf)
- Barbosa, J.I.C., & Silvarés E.F.M. (1994). *Uma caracterização preliminar das clínicas-escola de Fortaleza*. Estudos de psicologia. São Paulo, Vol. 11, no. 3, 50-56.
- Beáton, G. A. (2001). *Evaluación y diagnóstico em la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Cromosete.
- Bello, José Luís de Paiva. (2011). História da Educação no Brasil - Período da Segunda República. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *Pedagogia em Foco*. Acesso em: jun/2013. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>
- Bertuol, Claci de Lima. (2010). *Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais: apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR*. Cascavel: UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em História da Educação Brasileira. 59f. Acesso em: junho/2014. Disponível em: [http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/3turma/Claci\\_Sala\\_de\\_Recursos.pdf](http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/3turma/Claci_Sala_de_Recursos.pdf)
- Bissoli Neto, J. (1997). Legislação e situação atual das classes especiais no Estado de São Paulo. In A. M. Machado et al. (Orgs.), *Educação especial em debate*. pp. 55-65. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Boarini, M. L. (1996). A formação (necessária) do psicólogo para atuar na Saúde Pública. *Psicologia em Estudo*, 1, 93-132.
- Boarini, Maria Lúcia. (2003). Higienismo, eugenia e a naturalização do social. In: Boarini, M.L. (Org.). *Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil*. Maringá: EDUEM, p. 19-43.
- Bock A. M. B. (2000.) As influências do barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. InE. Tamamachi; M. Rocha, & M. Proença (Org.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Bock, A. M. B. (2003). Psicologia e educação: cumplicidade ideológica. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 70-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bock, Ana M.B. (1999). *Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia*. Ed.Cortez/EDUC, São Paulo.
- Bozhóvich, L. (1987). *Las etapas de formación de la personalidad en la ontogenesis*. In: Davidov, V; Shuare, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso, p. 250-273.

- Braga, S. G., & Morais, M. L. S. (2007). *Queixa escolar: atuação do psicólogo e interfaces com a educação*. Psicologia USP, 18 (4), 35-51.
- Brasil. *Decreto-lei no. 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº 10.048 de 8 de novembro de 2000 e nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Acesso em: junho/2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)
- Brasil. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. (2008). MEC; SEEP. Acesso em Dez/ 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2006). *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC/SEESP.
- Bray, C. T. (2009). *Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes públicas e privadas: contribuição da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Bueno, M. T. B., Morais, M. L. S., & Urbinatti, A. M. I. (2001). Queixa escolar: proposta de um modelo de intervenção. In M. L. S. Morais & B. P. Souza (Eds.), *Saúde e educação: muito prazer! Novos rumos no atendimento à queixa escolar* (pp. 51-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cabral, E., Sawaya, S. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços de saúde. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 6, 143-155.
- Campione, Joseph C. *Avaliação Assistida: uma taxonomia das abordagens e um esboço de seus pontos fortes e fracos*. In: Daniels, Harry (Org.). Uma introdução a Vygotsky. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002.
- Campos, Luciana L. (1997). *A rotulação de alunos como portadores de "Distúrbios ou Dificuldades de aprendizagem"*: Uma questão a ser refletida. São Paulo: FDE, Série Ideias n. 28. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_p125-140\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p125-140_c.pdf) Acesso em Março de 2014.
- Carvalho, R. M. L. L., & Térzis, A. (1989). Caracterização da clientela atendida na clínica psicológica do instituto de psicologia da PUCCAMP . II. *Estudos de Psicologia*, 1, 94-110.
- Castro, L. R. de. (1998). "Uma teoria da infância na contemporaneidade". In: Bujes, M. I. (org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro, NAU. p. 16 – 43. Acesso em: 16 Mar. 2014. Disponível em: [http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/images/stories/livros/infancia\\_e\\_adolescencia\\_na\\_cultura\\_do\\_consumo.pdf](http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/images/stories/livros/infancia_e_adolescencia_na_cultura_do_consumo.pdf)
- Chauí, Marilena. (1981). *O que é a ideologia-* coleção Primeiros Passos- Ed. Brasiliense, 2ª edição- São Paulo.

- 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.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1997). Respeitar ou submeter: a avaliação de inteligência em crianças de idade escolar. In A. M. Machado et al. (Orgs.), *Educação especial em debate*, p.117-136. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Collares, C. A. L.; Moysés, M. A. (1994). *A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico – A Patologização da Educação*. Série Idéias. São Paulo, n. 23, p. 25-31.
- Collares, C.A.L. (1995). *O cotidiano escolar patologizado: espaço de preconceitos e práticas cristalizadas*. São Paulo. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas. (223p.), p.5-12.
- Collares, Cecília Azevedo Lima. (1992). *Ajudando a desmistificar o fracasso escolar*. Série Idéias n. 6, São Paulo: FDE, p. 24-28. Acesso em: Fevereiro de 2014. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_06\\_p024-028\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p024-028_c.pdf)
- Duarte, N. (1993). *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2000). *A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar*. Educação & Sociedade. Ano XXI nº 71, Julho.
- Duarte, N. (2007). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky*. São Paulo: Autores Associados.
- Duarte, Newton. (2003). *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Campinas,SP: Autores Associados.
- Eidt, N. M. & Tuleski, S. C. (2007). *Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Psicologia em Estudo, Maringá, 12(3), 531-540.
- Eidt, N. M. (2004). *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação?* 216f. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC. Campinas.
- Eidt, N. M.; Tuleski, S. C. (2007). Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: Meira, M. E. M.; Facci, M. G. D. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação*, p.221-248, São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Engels, Friedrich. (1990). *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 4 Ed. São Paulo: Global. Disponível em: <http://www.marxists.org/> . Acesso em março de 2013.

- Esposel, Faustino. Ideas Geraes. (1925). Trabalhos Originaes. *Archivos Brasileiros de Hygiene Mental*, Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, anno I, n 1, p. 101-108.
- Esteve, José Manuel.(1995).*Mudanças sociais e função docente*. 2 ed. IN: Nóvoa, Antonio. Profissão Professor. Lisboa: Porto Celebra.
- Esteve, José Manuel.(1999).*O mal-estar docente*– A sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, Trad. Durley de Carvalho Cavicchia.
- Facci, M,G, D; Leonardo, N. T. S.; Silva, D. G. R. (2010).*O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED*: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.31, p.216-237, jan./jul.
- Facci, M. G. D.(2010). *A escola é para poucos?* A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vygotskyana. *Psicologia Política*. Vol 10. n.20, p. 315- 328. Jul.- Dez.
- Facci, M. G. D.; Eidt, N. M.; Tuleski, S. C. (2006). *Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Processo de Avaliação Psicoeducacional*. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 1, p.99-124.
- Facci, M. G. D; Barroco, S. M. S; Leal, Z. F. De R. G; Marchi, E. L De; Bega, R. M. P; Brogin, R; Plepis, R. S; Dias, S De F. D. (2004). *Reflexões sobre os caminhos e descaminhos de “ser professor”*: uma contribuição da psicologia. *Revista psi do Instituto de ciencias humanas e filosofia, Niterói/ RJ*. Acesso em: Dez/ 2014. Disponível em: <http://www.ichf.uff.br/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-2-Cap7.pdf>
- Facci, Marilda Gonçalves Dias. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, Marilda Gonçalves Dias; Brandão, Silvia Helena Altoé. (2008). *A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial*: contribuições da psicologia histórico-cultural. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Acesso em: Fev/ 2014. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_silvia\\_helena\\_altoe.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_silvia_helena_altoe.pdf)
- Farr, Robert. (2004). *As Raízes da Psicologia Social Moderna*. Petrópolis: vozes.
- Fausto, Boris. (1996). *História do Brasil*. Editora Edusp: São Paulo.
- Fontana, Roseli; Cruz, Maria Nazaré da.(1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Freller, C. C. (2004). *Crianças portadoras de queixa escolar*: Reflexões sobre o atendimento psicológico. In: Machado, A. M e Souza, M. P. R. (org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.67-81.

- Freller, C. C.; Souza, B. De P.; Angelucci, C. B.; Bonadio, A. N.; Dias, A. C.; Lins, F. R.S.; Macêdo, T. E. C. R. (2001). *Orientação à queixa escolar*, Psicologia em estudo, Maringá, v.6, n.2, p.129-134, jul./dez. 2001.
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. 8 reimpressão. São Paulo: Atlas.
- Gomes, C. M. A. (2002). *Feüerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gondra, J. G. (2004). *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Gonobolin, F. N. (1969). *La percepción*. In: Smirnov, A. A. et al. (Orgs.). Psicologia. México: Grijalbo, p. 177-200.
- Gontijo, Cláudia Maria Mendes. (2001). *O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar*. Campinas: UNICAMP. Tese de doutorado. 291f.
- Haddad, MonalizaEhlke Ozorio. (2012). *Políticas públicas e gestão da educação: uma análise dos programas implantados pelo Município de Araucária em 2009 e 2010 para os alunos com defasagens de escolarização*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 94f.
- Herschmann, M. M., & Pereira, C. A. M. (Orgs.). (1994). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Hillesheim, Betina; Guareschi, Neuza Maria de Fátima. (2007). *De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões*. Psic. da Ed., p. 75-92. São Paulo, n. 25, dez. Acesso em: 15 Mar. 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext)
- Hilsdorf, Maria Lucia Spedo. (2005). *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Thompson.
- Ivashita, S. B. & Vieira, R. A. (2009). *Os antecedentes do manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932)*. Acesso em: Agosto/ 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>.
- Konder, L. (1992). *O futuro da filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Lara, L.C. (1987). *Porque as crianças não gostam da escola?* Petrópolis: Nova e Vozes.
- Leite, H. A. (2010). *O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da Psicologia Histórico-Cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.
- Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, consciência, personalidade*. Havana, Pueblo y Educación.

- Leontiev, A. N. (1991). Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In A. R. Luria, A. N. Leontiev, L. S. Vygotsky, & L. Semenovich, *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 59-76). São Paulo: Moraes. (Trabalho original publicado em 1959)
- Leontiev, Alexis. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, Alexis. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro.
- Libâneo, J. C. (2004). *A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade*. Educar, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 113-147.
- Lidz, C. S. (1987). Historical perspectives. In C. S. Lidz (Ed), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potencial*, p. 3-34. London: Guilford Press.
- Lima, A. O. M. N. Breve Histórico da Psicologia Escolar no Brasil. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 42 p. 17-23, jul/set. 2005. Acesso em nov/2013. Disponível em:<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=173&dd99=pdf>
- Linhares, M. B. M. (1995). Avaliação Assistida: Fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), 23-31.
- Lüdke, Menga e André, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- Lunt, Ingrid. (1988) A Prática da Avaliação. In: Daniels, Harry (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. São Paulo: Papirus.
- Luria, A. R. (1981). *Fundamentos da neuropsicologia*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos; São Paulo, EDUSP.
- Luria, A. R. (1991). *Curso de psicologia geral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3.
- Luria, A. R. (1992). *A construção da mente*. São Paulo: Ícone.
- Luria, A. R. (1996). A criança e o seu comportamento. In: Vygotsky, Live Semionovich; Luria, Alexandr Ramonovich. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 151-238.
- Machado A. M. & Souza, M.P.R. (1997). As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. In: Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Machado A. M. (1997). Avaliação e Fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: Aquino, JulioGroppa (Org), *Erro e Fracasso na Escola: alternativas teórico práticas*. 2ª ed. São Paulo: Summus.

- Machado, A. M. (2000). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: E. R. Tanamachi, M. L. Rocha & M. P. R. Proença (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*, p. 143-167. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP.
- Machado, A.M., & Souza, M.P.R. (1997). *Psicologia Escolar: em busca de Novos Rumos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Marçal, V. P. B. (2005). *A queixa escolar nos ambulatórios de saúde mental da rede pública de Uberlândia: práticas e concepções dos psicólogos*. 190 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Marçal, V. P. B., & Silva, S. M. C. (2006). *A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 121-131. Acesso em: 15 set. 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572006000100011&lng=pt&nrm=is](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572006000100011&lng=pt&nrm=is)
- Marconi, M. de A.; Lakatos, E.M. (2000). *Metodologia Científica*. 3 ed. São Paulo: Atlas.
- Martins, Lígia Márcia. (2011). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, S.P: Autores Associados.
- Marx, Karl; Engels, Friedrich. (1996). *Manifesto do partido comunista*. 6ª. edição. Petrópolis: Vozes.
- Meira, M. E. M. (2012). *Para uma crítica da medicalização na educação*. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 16, Número 1, p. 135-142, Janeiro/Junho. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/14.pdf> Acesso em: Abril/ 2013.
- Meira, Marisa Eugênia Melillo. (1998). *Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente*. *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. vol.5, n.2, pp. 61-70. ISSN 1516-7313. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73131998000200006> Acesso em: Ago/2014.
- Menchinshaia, N. A. (1969). *El pensamiento*. In: Smirnov, A. A. et al. (Orgs.). *Psicologia*. México: Grijalbo, p. 232-275.
- Mian, L. (1997). Avaliação cognitiva assistida através de um procedimento de pergunta de busca. In: *Problemas associados a dificuldades escolares: construção e aplicação de procedimentos avaliativos com enfoque desenvolvimentista (relatório de pesquisa) CNPq* (não publicado).
- Mindrisz, R. K. (1994). *A Tirania do QI: O Quociente de Inteligência na Caracterização do Indivíduo Deficiente Mental*. Dissertação de Mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

- Moraes, M. A. (2006). *Geopolíticas: apocalipse do século XX*. In: Franco, P.S.S.; Moraes, M.A. Campinas, SP, Editora Átomo.
- Moraes, Maria Célia Marcondes de; Torriglia, Patricia Laura. (2003). Sentidos de ser docente e a construção de seu conhecimento. In: Moraes, M. C.M. de (org) *Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Morais, M. L. S., & Souza, B. P. (2001). *Saúde e educação: muito prazer! Novos rumos no atendimento à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moura, Joviane. (2008). William James. *História da Psicologia*. Acesso em: Jan/ 2014. Disponível em: <http://psicologado.com/psicologia-geral/historia-da-psicologia/william-james>
- Moura, M. O. (2002). A atividade de ensino como ação formadora. In: Castro, Amélia D. de; Carvalho, Ana Maria P. (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Moura, M. O. (2003). O educador matemático na coletividade de formação. In: Tiballi et. al. (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: XI Endipe/DP&A.
- Moura, M. O. de. (2007). Matemática na infância. In: Edições Gailivro (Org.). *Educação matemática na infância*. Abordagens e desafios. Vila Nova de Gaia: Gailivro, p. 39-64.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível - crianças que não aprendem na escola*. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras.
- Moysés, M. A. A. e Collares, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedex, Campinas*, n. 28, p. 23-30.
- Moysés, M.A.A. e Collares, C.A.L. (1997). *Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência*. . *Psicologia USP*, vol.8, n.1, (p. 63-89).
- Nutti, J. Z. (2000). *Concepções sobre as possibilidades de integração entre saúde e educação: um estudo de caso*. Acesso em: 16 set. 2014. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=53>
- Oliveira, C. B. E. e Marinho-Araújo, C.M. (2009) *Psicologia Escolar: Cenários Atuais*. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, Ano 9, n.3, p. 648-663. Acesso em: Dez/ 2014. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v9n3/artigos/pdf/v9n3a07.pdf>
- Padilha, S. (2006). *Construção e Validação de Instrumento e Verificação de Conceitos sobre Avaliação Psicológica*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós Graduação, Universidade São Francisco – USF, Itatiba, SP.
- Paraná. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. (2011). *Instrução n° 16/2011*. Estabelece os critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I na Educação Básica. Curitiba, A Secretaria. Acesso em: Abr/ 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>

- Paraná. SEED/SUED. (2008). *Instrução 11/2008*. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental. Curitiba. Acesso em Dez/ 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151>
- Paraná. SEED/SUED. (2008). *Instrução 12/2008*. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental. Curitiba. Acesso em Dez/ 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151>
- Paraná. SEED/SUED. (2008). *Instrução 13/2008*. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental. Curitiba. Acesso em Dez/ 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151>
- Paraná. SEED/SUED. (2008). *Instrução 15/2008*. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental. Curitiba. Acesso em Dez/ 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151>
- Paraná. SEED/SUED. (2008). *Instrução 16/2008*. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental. Curitiba. Acesso em Dez/ 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151>
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: Teorias dos testes na Psicologia e na Educação*. Vozes: RJ, 2ªed.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, Maria Helena Souza (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica a psicologia escolar*. São Paulo, T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiróz.
- Patto, M. H. S. (2000). Para uma crítica da razão psicométrica. In: M. H. S. Patto, *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política* (p. 65-83) São Paulo: Edusp.
- Patto, M.H.S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Patto, M.H.S. (1997). *Para uma crítica da razão psicométrica*. São Paulo: Psicologia USP, v.8, n.1, p.47-62.
- Pessoti, I. Dados para uma História da Psicologia no Brasil. *Psicologia*. Revista Semestral. Ano 1. Numero 1. Maio de 1975. Acesso em: nov/ 2013 Disponível em:[http://citrus.uspnet.usp.br/centrodememoriaip/sites/default/files/Revista\\_psicologia\\_completa.pdf](http://citrus.uspnet.usp.br/centrodememoriaip/sites/default/files/Revista_psicologia_completa.pdf)

- Planchard, E. (1962). *Iniciação à técnica dos testes*. Coimbra Editora, Limitada.
- Proença, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica. In: Oliveira, M.K.; Souza, D.T.R. E Rego, T.C. (Orgs.) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.177-195.
- Resenhas e analyses. *Prophylaxia mental*. (1925). Toulouse, G. Genil-Perrin&Targowla, R. *Archivos Brasileiros de Hygiene Mental*, Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, annoI, n 1, p. 166-181.
- Rivièri, Angel. (1985). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor Ed.
- Roxo, Henrique. (1941). Mensagem à Associação Paulista de Imprensa. O 1º Congresso Nacional de Saude Escolar. *Archivos Brasileiros de Hygiene Mental*, Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, anno XIII, n 1, jul., 1941, p. 27.
- Rubinstein, S. L. (1973). *Princípios de psicologia geral*. 2. ed. Lisboa: Estampa, v. 4.
- Santos, N. O. B. Gasparin, J. L.(2012). *O trabalho educativo: Contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da região sul.
- Saviani, D. (1991). *Problemas Sociais e Problemas de Aprendizagem*. Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo v. 10, n. 17, p. 5-12.
- Saviani, D. (1997). *A função docente e a produção do conhecimento*. Educação e Filosofia, 11 (21 e 22),p. 127-140, jan. jun e jul. dez.
- Saviani, D. (2003). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 35a.ed. São Paulo: Cortez Autores Associados.
- Saviani, Dermeval. (2006). O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: Saviani, Dermeval; almeida, J. S.; Souza, R. F. de; Valdemarin, V. T. *O legado educacionaldo século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, p. 9-57.
- Saviani, Dermeval. (1991). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Sawaia, S.M. (2002). Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: Oliveira, M. K.; REGO, T. Cristina; SOUZA, D. T. R. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, p. 197-213.
- Seixas, André Augusto Anderson; mota, André and zilbreman, Monica L.. *A origem da Liga Brasileira de Higiene Mental e seu contexto histórico*. *Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul* [online]. 2009, vol.31, n.1, pp. 82-82. ISSN 0101-8108. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-81082009000100015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082009000100015) Acesso em: Junho de 2014.

- Sforni, Marta Sueli de Faria; Galuch, Maria Terezinha Bellanda. (2009). Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. *Revista Educação*. V. 32, n. 1. Porto Alegre: PUCRS, abril/2009, p. 79-83.
- Sforni, Marta Sueli Faria. (2004). *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004.
- Silva Junior, N. G. S. & Andrade, A. N. (2007). “É melhor pra você!”: normatização social da infância e da família no Brasil. *Revista do Departamento de Psicologia– UFF*, 19(2), 423-438.
- Silva, G. B. & Schelbauer, A. R. (2007). Lourenço Filho e a Alfabetização: Os Testes ABCe a Reforma do Sistema Educacional no Estado do Ceará. *Revista Histedbr On-line*,(25), 122-131.
- Smirnov, A. A. et al. (Orgs.). (1969). *Psicologia*. México: Grijalbo.
- Smolka, Ana Luiza Bustamante. (2000). *O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais*. *Cad. CEDES*, Abr 2000, vol.20, no.50, p.26-40. Acesso em: Maio/2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622000000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622000000100003&lng=pt&nrm=iso)
- Sokolov, A. N. (1969). La memoria. In: Smirnov, A. A. et al. (Orgs.) *Psicologia*. México: Grijalbo, p. 144-176.
- Souza, B. P.; Sobral, K. R. (2007). *Características da clientela da orientação à queixa escolar: revelações, indicações e perguntas*. In: Souza, B. P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. p.119-134.
- Souza, B.P. (2004). *Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada*. In A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.) *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* 00.107-116. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (1997). *A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo*. In: Machado, A. M e Souza, M. P. R. (org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.17-34.
- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. Em E. Tanamachi, M. Rocha & M. Proença (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp.105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. Em M. K. Oliveira, D. T. R. Souza & T.C. Rego (orgs), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 177-195). São Paulo, SP: ED. Moderna.
- Souza, M. P. R. et. al. (1994). *Psicólogos na Saúde e na Educação: a busca de novos caminhos na compreensão da queixa escolar*. In: Conceição, J. A. N. (org.) *Saúde Escolar: a criança, a vida e a escola*. São Paulo, Sarvier.

- Tanamachi, E. (2000). Explicitando mediações teórico-práticas necessárias à construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar. In: *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Tessaro, N. S. (2005). *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da Educação Regular e Especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: A construção de uma psicologia marxista*. 2ª Ed. Eduem.
- Tuleski, S. C; Eidt, N. M. (2007) Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540.
- Veer, René Van Der; Valsiner, Jaan.(1996). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola.
- Vigotski, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5ª ed., p.103-117. São Paulo: Ed. Ícone.
- Vigotski, Lev. Semionovich. (2000) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, Liev Semionovich. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Cuba: Editorial Científico Técnica.
- Vigotski, Liev Semionovich. (1996). *Comportamento do macaco antropóide*. In: Vygotsky, Liev Semionovich; Luria, Alexandr Ramonovich. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 55-92.
- Vigotski, Liev. Semionovich.(1991). *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vilela, A. M. J. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 32 (num. Esp.). 28-43, 2012. Acesso em: nov/ 2013. Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932012000500004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932012000500004&script=sci_arttext)
- Villas Boas, Benigna Maria de Freitas. *Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica*. Araraquara, Junqueira & Marin, 2005.
- Vygotski, Liev. Semionovich. (1993). *Obras escogidas II*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.
- Vygotski, Lev Semionovich. (1996). *Obras escogidas IV*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones.
- Vygotski, Lev Semionovich. (1997). *Obras escogidas V*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones.
- Vygotski, Lev Semionovich. (2000). *Obras escogidas III*. Madrid: Visor.

- Vygotsky, L. S. (1930). *A transformação socialista do homem*. URSS: Varnitso. Marxists. Disponível em: <http://www.marxists.org/> Acesso em Abril/ 2014.
- Vygotsky, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S., & Luria A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. (L. L. de Oliveira, trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Wanderbroock Júnior, D. (2009). *A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-45)*. Maringá: EDUEM.
- Wanderbrook Junior, D.; Boarini, M. L. (2007). Educação higienista, construção social: a estratégia da Liga Brasileira de Higiene Mental na criança de uma educação sob medida (1914-45). *VII Jornada do HISTEDBR "O trabalho didático na história da educação"*, Campo Grande, MS, 17 a 19 de setembro de 2007. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/GT1%20PDF/EDUCA%C7%C3O%20HIGIENISTA%20GT1.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT1%20PDF/EDUCA%C7%C3O%20HIGIENISTA%20GT1.pdf) Acesso em Dez/2013.
- Welch, G.; Schwartz, L.; Woloshin, S. (2008). *O que está nos Deixando Doentes é uma Epidemia de Diagnósticos*. *Jornal do CREMESP*, p. 12, fev. (texto publicado no The New York Times, em 02/01/2007; Tradução: Daniel de Menezes Pereira).
- Yazlle, E. G. (1997). Atuação do Psicólogo Escolar: Alguns Dados Históricos. In: B. B. B. Cunha (Org.), *Psicologia na Escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Yehia, G. Y. (1994). *Caracterização da clientela que procura o serviço de identificação de superdotados numa clínica psicológica*. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 11(3), 3-9.

## APÊNDICES

### Apêndice 1

#### Documento de Anuência da Escola:

Autorização da Secretária de Educação

Eu,.....  
 Secretária de Educação do município de xxxxxxxx, autorizo que a escola.....  
 .....participe da pesquisa, que será desenvolvida pela mestranda Dayane Teodoro de Oliveira Aiache, portadora do RG nº 82043xx-x e CPF 041.503.31x-xx (discente do Programa de Pós-graduação-Mestrado em Psicologia da UEM), sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Nilza Sanches Tessaro Leonardo, portadora do RG nº 37312xx-x e CPF 75561450x-xx, intitulada: **“Avaliação psicoeducacional em contexto escolar na perspectiva de professores: suas implicações no processo ensino-aprendizagem”**, a qual tem como objetivos: investigar junto aos professores do ensino público fundamental os motivos que levam os alunos a serem encaminhados para a avaliação psicoeducacional e quais as suas expectativas diante dessa avaliação. É assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada. Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

---

Assinatura da Secretária de Educação

RG:

CPF:

## Apêndice 2

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

#### **Título do Projeto: Avaliação psicoeducacional em contexto escolar na perspectiva de professores: suas implicações no processo ensino-aprendizagem.**

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “**Avaliação psicoeducacional em contexto escolar na perspectiva de professores: suas implicações no processo ensino-aprendizagem**”, que faz parte do curso Programa de Pós-graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e é orientada pela professora Dr<sup>a</sup>. Nilza Sanches Tessaro Leonardo da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é investigar junto aos professores do ensino público fundamental os motivos que levam os alunos a serem encaminhados para a avaliação psicoeducacional e quais as suas expectativas diante dessa avaliação.

Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma, preenchimento de uma ficha de identificação, destinada a obter informações sobre idade, sexo, grau de escolaridade, formação etc., do participante, e uma ficha de identificação da instituição destinada a levantar sobre o número de alunos, de funcionários, quadro de funcionários, funções dos mesmos etc. E, ainda será realizada uma entrevista embasada em um roteiro, previamente elaborado, que abrange a temática e os assuntos pertinentes a serem desenvolvidos. Será necessário para a realização da entrevista aproximadamente 50 minutos com cada participante, sendo possível seu prolongamento, em que o horário será marcado com antecedência. O local para a realização das entrevistas será a própria instituição educacional. Também será, esclarecida antes e durante a pesquisa acerca da metodologia a ser aplicada para o estudo.

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos/riscos, no caso de ocorrer algum desconforto durante o processo, será permitido a cada participante abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que a participação é voluntária. Caso ocorra reação emocional por parte dos participantes, o pesquisador se coloca a disposição para reparar possíveis danos e se necessário será feito encaminhamento para um profissional atendê-lo. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Para as entrevistas será utilizado um gravador, sendo que as gravações e as transcrições das entrevistas serão guardadas por cinco anos e depois descartadas.

Os benefícios esperados para essa pesquisa é uma contribuição de forma científica e social para se compreender qual a concepção do professor dos anos iniciais do ensino público fundamental sobre a avaliação psicoeducacional e quais as implicações deste entendimento ao processo ensino-aprendizagem. Acredita-se assim, contribuir para a Psicologia considerando a importância da escola com papel fundamentado na transformação social, e na luta por uma Educação de maior qualidade a todos os indivíduos. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo

deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,..... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela Professora Dr<sup>a</sup>. Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Dayane Teodoro de Oliveira Aiache, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa “**Avaliação psicoeducacional em contexto escolar na perspectiva de professores: suas implicações no processo ensino-aprendizagem**”.

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Nome: Dayane Teodoro de Oliveira Aiache (pesquisadora).

Endereço: Rua Marechal Floriano, 469, Centro, Paçandu- Paraná.

Telefone/e-mail: (44) 3244-7913 – day\_teoli@hotmail.com

Nome: Nilza Sanches Tessaro Leonardo (orientadora).

Endereço: Departamento de Psicologia da Universidade estadual de Maringá

Avenida Colombo n° 5790, bloco 118.

Telefone: (44) 3261-4291

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Tel: (44) 3261-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

### Apêndice 3

#### **Ficha de Identificação dos Participantes:**

- 1- Nome (apenas iniciais):
- 2- Sexo:
- 3- Idade:
- 4- Grau de Escolaridade:
- 5- Curso de graduação:
- 6- Cargo que ocupa na escola:
- 7- Tempo de experiência profissional:
- 8- Cursos de formação realizados após a formação profissional:

## Apêndice 4

### Ficha de Caracterização da Instituição

- 1 – Nome da Instituição:
- 2 – Número de alunos:
- 3 – Número de funcionários:
- 4 – Quais as funções de cada funcionário?
- 5 – Quais as condições físicas e materiais da instituição?
- 6 – Qual a filosofia e princípios didáticos e pedagógicos que orientam a instituição?

## Apêndice 5

### **Roteiro de Entrevista**

1. Compreensão do participante sobre avaliação psicoeducacional.
2. Os motivos que o levam a encaminhar alunos para uma avaliação psicoeducacional.
3. A percepção do participante sobre o aluno que encaminha para avaliação psicoeducacional.
4. Expectativas do professor ao encaminhar o aluno para avaliação psicoeducacional.
5. No entendimento do participante qual seria o objetivo desta avaliação.
6. Após o término do processo avaliativo, como o professor lida com esse aluno.
7. Averiguar se na opinião do participante a avaliação psicoeducacional traz contribuições para avanço da criança avaliada. Fale sobre isso ou conte-me alguns casos.
8. Abrir espaço para o participante se pronunciar.