



ANAIIS DO V ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL - ABRAPEE

PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES

Foz do Iguaçu, Unioeste, 27 a 29/08/2014 - ISSN 1807-8885

APRESENTAÇÃO

A ABRAPEE - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem por finalidade incentivar o crescimento da ciência e da profissão de psicólogo escolar e educacional como um meio de promover o bem-estar e o desenvolvimento humano, enfocando para isto o processo educacional no seu sentido mais amplo.

Alguns dos seus **objetivos** são: a) Incentivar a melhoria da qualificação e serviços dos psicólogos escolares e educacionais, assegurando padrões éticos e profissionais; b) Estimular a realização de estudos científicos nas áreas da psicologia escolar e educacional; c) Promover condições para o reconhecimento legal da necessidade do psicólogo nas instituições ligadas ao ensino;

d) Divulgar atividades práticas e de pesquisa dos psicólogos escolares e educacionais; e) Congregar psicólogos e entidades afins nas áreas da psicologia escolar e educacional promovendo encontros, congressos estaduais, nacionais e internacionais e outros similares;

f) Incentivar o intercâmbio entre psicólogos escolares e educacionais; g) Atualizar os psicólogos escolares e educacionais promovendo seminários, encontros, conferências e palestras; h) Fomentar a criação de um banco de dados sobre estudos referentes às áreas de atuação do psicólogo escolar; i) Organizar um registro nacional sobre os psicólogos escolares e educacionais brasileiros;

j) Publicar informativos, revistas e/ou periódicos sobre tópicos de interesse dos psicólogos escolares e educacionais.

A ABRAPEE conta com representações em diferentes Estados, sendo o Paraná um deles. Esta representação contou com o apoio de profissionais da Psicologia e áreas afins, professores e acadêmicos de diferentes instituições para realizar o *V Encontro Paranaense* com propósitos derivados dos objetivos mais amplos da ABRAPEE, com enfoque na Educação Básica.

Há um reconhecimento, por parte dos psicólogos vinculados à ABRAPEE, do papel fundamental da Educação Básica no processo formativo dos sujeitos. Daí se estabelecer um compromisso na luta pelo acesso, permanência e terminalidade dos estudos de crianças e jovens em escolas de qualidade reconhecida. Nesses *Anais do V Encontro Paranaense* está registrada parte dos conteúdos expostos e debatidos, análises críticas, relatos de pesquisas e de práticas profissionais, revisões teóricas e proposições nessa direção.

Agradecemos às instituições parceiras, aos amigos e aos colaboradores pelo apoio costumeiro recebido.

Sonia Shima e Zaira Leal

Coordenadoras da Representação da Abrapee – Paraná – 2012-2014



DIRETORIA DA ABRAPEE - BIÊNIO 2012-2014

Presidente Anterior: Beatriz Belluzzo Brando Cunha – UNESP – Assis, São Paulo

Presidente Atual: Marilda Gonçalves Dias Facci – Universidade Estadual de Maringá, Paraná

Presidente Eleita: Silvia Maria Cintra da Silva – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais

1ª Secretária: Marilene Proença Rebello de Souza – Universidade de São Paulo, São Paulo

2ª Secretária: Lygia de Sousa Viégas – Universidade Federal da Bahia, Bahia

1ª Tesoureira: Sonia Mari Shima Barroco – Universidade Estadual de Maringá, Paraná

2ª Tesoureira: Roseli Fernandes Lins Caldas – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo

Conselho Fiscal da ABRAPEE

Membros Efetivos

Anabela Almeida Costa e Santos Peretta – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais

Carmem Silvia Rotondano Taverna – São Paulo

Fátima Regina Pires de Assis – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo

Iracema Neno Cecílio Tada – Universidade Federal de Rondônia, Rondônia

Regina Lucia Sucupira Pedroza – Universidade de Brasília, Distrito Federal

Membros Suplentes

Alexandra Ayach Anache – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul

Jane Teresinha Domingues Cotrin- Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso

Maria Betânia Gondim da Costa – Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de Goiânia, Goiás



REALIZAÇÃO DO V ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL:

ABRAPEE - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - Paraná

PPI -UEM – Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade Estadual de Maringá

UNIOESTE - FOZ DO IGUAÇU - Universidade do Oeste do Paraná

APOIO: FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA e UNIAMÉRICA

COORDENAÇÃO DO EVENTO;

COORDENAÇÃO GERAL: Dra.Sonia Mari Shima Barroco

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA: Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO ORGANIZADORA: Dra. Zaira Fátima De Rezende Gonzalez Leal

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO ORGANIZADORA LOCAL: Dra. Julia Malanchem

COMISSÃO DE EDITORAÇÃO DOS ANAIS: Marilda Gonçalves Dias Facci, Sonia Mari Shima Barroco, Fabíola Batista Gomes Firbimda, Marina Beatriz Shima Barroco e Marcos Felipe Trevisan.

PROGRAMAÇÃO DO V ENCONTRO PARANAENSE

Conferência de abertura: Rumos da Escola Pública: das origens ao século XXI

Profª Drª. Lizia Helena Nagel – UEM /CESUMAR – Maringá - Pr

Debatedora: Dra. Sonia Mari Shima Barroco – UEM – Maringá - Pr

Mesa-Redonda 1: Educação básica e apropriação de conhecimentos: desafios e contribuições da Psicologia

Ms. Alayde Digiovani - UNICENTRO – Irati – PR,

Dra. Sueli Edi Rufini - UEL /SETI – Londrina –PR

Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbhar – Unesp – Bauru - SP

Mesa Redonda 2: Patologização da Educação e Medicalização: críticas e proposições

Profº Ms. José Alexandre De Lucca – UNICENTRO – Irati - PR

Profª Ms. Neide da Silveira Duarte – UNIOESTE – Cascavel - PR

Profª Drª. Lygia de Sousa Viégas- UFBA – Salvador - BA

Mesa-Redonda 3: Currículo escolar, atuação do professor e desenvolvimento humano

Profª Drª. Marta Chaves - UEM

Profª Drª. Julia Malanchem –UNIOESTE – Foz do Iguaçu - PR

Profª. Dra. Graziela Luchesi Rosa da Silva -UFPR – Curitiba - PR

Mesa 4: Violência na escola: alternativas para o trabalho educativo

Profª Drª. Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM – Maringá - PR

Profª Drª. Sonia Mari Shima Barroco – UEM – Maringá - PR

Profª Drª. Rosane Gumiero - UEM – Maringá -PR

Conferência: Contribuições da Psicologia para o ensino na Educação Básica

Profª Drª. Angela Fátima Soligo –UNICAMP/ABEP – Campinas - PR



Mostra de Pôsteres com presença dos autores

Coordenadora da Mostra: Profª Drª Maria Cecília Braz Ribeiro – UNIOESTE – Foz do Iguaçu - PR

Mostra de Filme 1:

Infância, Escola e culturas - Documentário Que letra é essa?

Profª Mestranda Ivanir Gomes Da Silva e Ms. Juliana Serraglio Pasini.

Minicurso 1: Alfabetização e Teoria Histórico-Cultural

Ms. Marcia Cossetin – SEED - PR

Ms. Margarete C. Dolla – SEED – Cascavel - PR

Minicurso 2: Avaliação Psicoeducacional: limites e possibilidades

Profª Dra. Roselania Borges – UEM - Maringá - PR

Minicurso 3: Educação Escolar e Orientação Profissional

Tálita Rodacki – CRP 8ª Região

Minicurso 4: Bilinguismo e Alfabetização do Surdo

Profª Drª. Tania dos Santos Alvarez da Silva – UEM – Maringá - PR

Minicurso 5: A Psicologia Histórico-cultural de Vigotsky

Prof. Dra Elisabeth Rossetto PPGE, PEE – UNIOESTE Cascavel - PR

Prof. Ms Lucia T. Z. Tureck PEE – UNIOESTE – Cascavel - PR

Minicurso 6: Educação infantil e Teoria Histórico-Cultural

Dra. Maria Cecília Braz Ribeiro – Unioeste – Foz do Iguaçu – PR

Minicurso 7: O Baralho das Emoções, Pensamentos e Comportamentos na Psicologia Escolar.

Ms. Nazaré de Oliveira Almeida – Uniamérica

Minicurso 8: Atuação do psicólogo nas políticas sociais e o processo educativo: contribuições da psicologia histórico-cultural

Ms. Clarice Regina Catelan Ferreira –UNIPAR/Cascavel

Minicurso 9 - Deficiência intelectual de severo comprometimento

Ms Lucia Conceição Gollner Medeiros Moreira – PPI/UEM

Minicurso 10 – Psicologia Escolar e Arte

Dra. Silvia Maria Cintra da Silva – UFU/ Uberlândia - MG

Mesas redondas

Mesa 5: A Queixa Escolar e a Intervenção na Prática Pedagógica

Profª Drª. Roseli Fernandes Lins Caldas - Mackenzie - SP

Profª. Dra. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal – UEM – Maringá – PR

Profª. Drª Adriana de Fátima Franco – UEM - Maringá – PR

Mesa 6: Educação Especial: da Educação Básica ao Ensino Superior

Profª Drª. Maria Julia Lemes Ribeiro - UEM - Maringá – PR

Profª. Drª Nilza Sanches Tessaro Leonardo - UEM - Maringá – PR



Profª. Ms. Solange Pereira Marques Rossato –UNESP – Assis - SP

Mesa redonda 7 : Infância e escolarização: espaço e práticas pedagógicas

Profª MS. Thuinie Medeiros Vilela Daros,

Ms. Jamily Charão Vargas - Uniamérica

Mostra de Pôsteres com presença dos autores

Coordenador da Mostra: Profº Dr. Marcos Maestri – UEM- Maringá – PR

Assembleia da ABRAPEE

-Eleição da Coordenação da Representação da ABRAPEE - Paraná Biênio 07/2014 a 07/2016

Conferência de encerramento:

Psicologia e Políticas Educacionais: em defesa do sucesso escolar na Educação Básica

Profª Drª. Marilene Proença Rebello de Souza - USP – São Paulo - SP

Debatedora: Profª Drª. Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM – Maringá – PR



SUMÁRIO

N.	TÍTULO	AUTOR(ES)
1	A ATUAÇÃO DO PROFESSOR-PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	Caroline Andrea Pöttker Nilza Sanches Tessaro Leonardo
2	A CONSTITUIÇÃO DO SUCESSO E/OU FRACASSO NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	Valéria Garcia da Silva Nilza Sanches Tessaro Leonardo
3	A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO	Mayara Thaíse Dal Pasquale Cleudet de Assis Scherer
4	A ESCOLA E SUA FUNÇÃO: EDUCAR ÉTICA E MORALMENTE?	Tâmara Raquel B. de Morais Raffaela Medeiros e Moraes
5	A INSERÇÃO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA: DADOS HISTÓRICOS.	Fabíola Batista Gomes Firbida Marilda Gonçalves Dias Facci
6	A NATURALIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO NA ESCOLA: UM ESTUDO A PARTIR DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS	Nilza Sanches Tessaro Leonardo Záira F. de Rezende Gonzalez Leal Adriana de Fátima Franco Roseli de Melo Germano Marques dos Santos Solange Pereira Marques Rossato Caroline Andrea Pöttker Valéria Garcia da Silva Waléria Herinque dos Santos Leonel Dayane Teodoro de Oliveira Aiache
7	A NATUREZA SOCIAL DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO: EM DESTAQUE A LINGUAGEM	Rebeca Lançoni Franco Coautoras: Adriana de Fátima Franco Silvana Calvo Tuleski
8	A TECNOLOGIA PODE SER UM RISCO PARA A PROFISSÃO DO PROFESSOR? UMA VISÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E DA PEDAGOGIA	Luciana Mara Tachini Barbosa Raquel de Araújo Bomfim Garcia



	HISTÓRICO-CRÍTICA	Marilda Gonçalves Silva Facci Nilza Sanches Tessaro Leonardo
9	ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES	Ana Paula Siltrão Bacarin Nilza Sanches Tessaro Leonardo Raquel de Araújo Bomfim Garcia Waleria Herinque dos Santos Leonel
10	AS BASES MATERIAIS DA VIOLÊNCIA: PENSANDO ALTERNATIVAS PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	Alexander Robert Kutzke Amanda Tintori Ana Flávia Maschio Bruno Daniel Bianchi Emanuelle C. de A. Silva Juliana Silva Ribeiro Luiz Felipe Cortez Patricia Verlingue Ramires Monteiro Profa. Dra. Graziela Lucchesi Rosa da Silva
11	AS CONTROVÉRSIAS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR-PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA: A QUE VEIO ESTE PROFISSIONAL?	Caroline Andrea Pöttker Nilza Sanches Tessaro Leonardo
12	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE PARA ATUAR NO CAMPO EDUCATIVO	Silvia Maria Cintra da Silva Larice Santos Silva Anabela Almeida Costa e Santos Peretta Fabiana Marques Barbosa Nasciutti Flaviana Franco Naves
13	AS INTERFACES ENTRE A PSICOLOGIA E AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL: PERCORRENDO A HISTÓRIA	Dayane Teodoro de Oliveira Aiache Nilza Sanches Tessaro Leonardo
14	ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NAS POLÍTICAS SOCIAIS E O PROCESSO EDUCATIVO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	Clarice Regina Catelan Ferreira
15	AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL - ATUAÇÃO DO FONO AUDIÓLOGO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	Tatiane Andressa de Almeida Gomes Nilza Sanches Tessaro



		Leonardo Daniela Rosolen Galetti
16	BULLYING ESCOLAR E DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES ACERCA DA VIOLENÇA COM OS DIFERENTES	Solange Pereira Marques Rossato Elizabeth Piemonte Constantino Deise Aparecida Curto da Costa Geovanio Rossato
17	CONCEPÇÕES DE ADOLESCÊNCIA PRESENTES EM ARTIGOS CIENTÍFICOS: NATURALIZAÇÃO OU HISTORICIZAÇÃO DO FENÔMENO?	Amanda Caroline Alves Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal
18	CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA A EDUCAÇÃO	Maria Júlia Lemes Débora Barbosa de Deus Jaqueline Cristine Bordin Jéssica Leal Borges Alves Natália Pascon Cognetti
19	CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA PROMOÇÃO DO INDIVÍDUO E DO GRUPO FAMILIAR	Ana Caroline Toffanelli Ana Cecília Durigan Universidade Estadual de Maringá
20	CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR	Cristiane Mara Rajewski Ana Claudia de Oliveira G. Merli
21	CRITÉRIOS UTILIZADOS POR PEDAGOGOS NO ENCAMINHAMENTO PARA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DE CRIANÇAS	Maísa Pereira Pannuti Maicon da Silva Pereira
22	DESENHO E ESCRITA: AS RELAÇÕES, DESCOBERTAS E POSSIBILIDADES DE TRABALHO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Francielle de Camargo Ghellere Mariéli Pilati Gervasoni Maíra Fonseca de Sousa
23	INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	Maísa Pereira Pannuti Gabrielle Sampaio Santos
24	INCLUSÃO TOTAL E INCLUSÃO RESPONSÁVEL: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Jacqueline Lidiane De Souza Prais Flávio Rodrigo Urlanetto
25	INTERVENÇÃO EM CASO DE BULLYING EM UM COLÉGIO ESTADUAL DE MARINGÁ/PR: REVENDO ATITUDES	Marcos Maestri
26	LA DOCENCIA EN JARDINES DE NIÑOS:	Leticia Montaña Sánchez



	RELACIONES DE PARTICIPACIÓN ENTRE EDUCADORAS Y MADRES EN EL AULA Y EN LA ESCUELA	Ruth Mercado
27	LEVANTAMENTO DO NÍVEL DE ESTRESSE EM DOCENTES NUM COLÉGIO ESTADUAL NA CIDADE DE MARINGÁ/PR	Marcos Maestri
28	METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA O ENSINO DO CONTEÚDO SISTEMA SOLAR AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	Osnei Miranda Maria Valdeny Ferreira Gomes
29	O DESENVOLVIMENTO DA ABSTRAÇÃO PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	Patricia V. R. Monteiro Graziela Lucchesi Rosa da Silva
30	O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE: PESQUISAS ATUAIS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	Juliana da Silva Prado Yara Gonçalves Carobrez Adriana de Fátima Franco
31	O DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UM ESTUDO ACERCA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS	Clayton Washington dos Reis Marilda Gonçalves Dias Facci
32	O FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR E A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO	FABRÍCIO RODRIGUES DE MOURA MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI
33	O SOFRIMENTO DO PROFESSOR E A VIOLÊNCIA ESCOLAR: INICIANDO UM DEBATE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTORICO-CULTURAL I	Marilda Gonçalves Dias Facci Marina Beatriz Shima Barroco
34	O USO DA CALCULADORA COMO RECURSO MEDIADOR NAS AULAS DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICICÊNCIA INTELECTUAL DA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I	Janete Wenceslau Marques Maria Valdeny Ferreira Gomes
35	PESQUISA EM PSICOLOGIA ESCOLAR: (DES)CAMINHOS NO CENÁRIO DA INCLUSÃO VIA SALAS DE RECURSOS	Marcela Pereira Rosa José Alexandre de Lucca
36	PROJETO DE EXTENSÃO: ATENDIMENTO PSICOEDUCACIONAL ÀS CRIANÇAS COM QUEIXAS DE ESCOLARIZAÇÃO E TDAH.	Luiz Donadon Leal Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio Záira Fátima Rezende Gonzalez Leal Paola Lingiard Altoé



		Raissa Paschoalin Palmieri Camila Sossai Navarro Amanda Caroline Alves
37	PROJETO FAMÍLIA NA ESCOLA: APROXIMANDO AS RELAÇÕES	Thaís Cristina Gutstein Lídia Natália Dobrianskyj Fabiano Nazar Ana Maria Zanini
38	PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, MÚSICA E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES PARA O TRABALHO EDUCATIVO	Francirene Fabretti Mariana Cristina Freitas Noronha Sonia Mari Shima Barroco
39	REFLEXÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNADO ESPECTRO AUTISTA – POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO DÉFICT.	Deise Aparecida Curto da Costa Nilza Sanches Tessaro Leonardo
40	RETRATO DA MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MARINGÁ – PR	Glauciele Ariane Aparecida Cordeiro de Oliveira Nadia Mara Eidt



A ATUAÇÃO DO PROFESSOR-PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Caroline Andrea Pöttker- Docente da Faculdade Ingá – Uningá- Capes¹
Nilza Sanches Tessaro Leonardo- Docente da Universidade Estadual de Maringá.²

INTRODUÇÃO

A escola é considerada como uma instituição importante para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, no entanto, de forma significativa, neste espaço, há crianças apresentando problemas no processo de escolarização. Segundo Siqueira e Giannetti (2011), vem crescendo o número dessas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem nas escolas.

Os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem são reflexos de como a escola vem sendo concebida na sociedade atual. Na sociedade capitalista a escola tem a função de transmitir às pessoas certas competências e habilidades para que elas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e restrito. Para este sistema, o tipo de escola que faz sentido é aquela que “[...] reproduz as relações do capital, as relações de desigualdade” (FACCI, 2009, p. 126).

Os indivíduos que não se adaptam a essa sociedade são excluídos, e precisam ajustar-se a ela para assim poderem ser reincluídos. As escolas, instituições sociais imersas neste modelo de sociedade, também reproduzem essa ideologia, e assim o aluno que não se adapta a esse tipo de escola, que não consegue aprender, acaba excluído. E para se ajustar ao sistema da escola ele precisa ir em busca de um profissional especializado que o auxilie para que possa se adequar às exigências do meio educacional.

¹caroline_pottker@hotmail.com

²nstessaro@uem.br



Na maioria das vezes, o professor na escola é quem primeiramente irá identificar os alunos com problemas na aprendizagem, com isso, são geralmente estes que vão realizar os encaminhamentos a profissionais especializados. Além deles, orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos e diretores também tem encaminhado os alunos aos profissionais especializados, tais como: psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, psiquiatras, dentre outros.

Estes profissionais, por sua vez, realizam o processo diagnóstico que engloba diferentes avaliações, no intuito de compreender o porquê esse aluno não aprende. Assim, os problemas escolares são considerados individuais e subjetivos, centrando-se no aluno todas as suas justificativas. Responsabilizar o aluno por seu sucesso ou fracasso faz parte do ideário capitalista, o qual passa a ilusão de que tudo depende do indivíduo, havendo uma naturalização das diferenças individuais.

Dessa forma, cada vez mais psicólogos, fonoaudiólogos e médicos têm sido procurados em clínicas e instituições educacionais para atuar de alguma forma com crianças e adolescentes que são encaminhados pela escola ou pela família, por apresentarem dificuldades de aprendizagem ou de comportamento. Estes encaminhamentos para profissionais de saúde, conforme Boarini (1998) implicam na prática histórica e polêmica de “psicologizar” e “medicalizar” os problemas escolares. Estes profissionais, muitas vezes, buscam enquadrar a criança com o problema numa categoria que reforça a crença de que ela, a criança, seria a culpada pelo fracasso escolar. Com isso, patologizando o processo ensino-aprendizagem.

Para que os profissionais que atuam na área da Educação tenham condições de desenvolver um trabalho que venha a romper com a produção fracasso escolar, Facci (2009) argumenta que precisam ter a clareza sobre sua função na escola, levando em conta a sociedade de classes em que todos estão inseridos, assim como ter fundamentos teóricos consistentes para compreender — “[...] a relação ensino-aprendizagem e o trabalho do professor para o desenvolvimento psicológico dos alunos” (FACCI, 2009, p. 109).

Para romper com a patologização do processo ensino-aprendizagem é necessário um amplo esforço teórico que consiga produzir fundamentos condizentes com uma



compreensão crítica do desenvolvimento humano, colocando-o na história concreta dos homens e da sociedade. Nesse sentido, que este estudo defende e expõe alguns fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, consideradas como perspectiva teórica crítica³, que pode contribuir na compreensão dos processos educativos para uma visão além das concepções individualizantes, patologizantes e psicologizantes dos problemas no processo de escolarização.

Neste cenário, outro profissional tem sido requisitado com muita frequência para atender as crianças com dificuldades de aprendizagem, o psicopedagogo. Profissional este, que por ter cursado uma especialização em psicopedagogia, passa a se autodenominar de psicopedagogo e atuar em clínicas e em escolas. Consideramos importante destacar que a Psicopedagogia no Brasil, constitui-se em um curso de especialização e não de graduação, o qual pode ser cursado por qualquer profissional graduado nas mais diversas áreas, obtendo-se, desta forma, o título de especialista em Psicopedagogia.

Mesmo considerando que o psicopedagogo não é um profissional que tenha um reconhecimento legal, pode-se detectar que os psicopedagogos estão atuando profissionalmente em escolas públicas de um município do Oeste do Paraná, junto a equipe da escola, ocupando um cargo denominado de professor-psicopedagogo. Dessa forma, o objetivo deste artigo é identificar o porquê deste profissional nas escolas e qual a função que desempenha dentro das mesmas, bem como, suas implicações no processo ensino-aprendizagem.

Considerando essas informações e discussões, este texto se fundamenta na abordagem histórico-cultural, a qual, tem como base central a compreensão do homem como um ser social, histórica, cultural e economicamente constituído nas interações que estabelece com a sua realidade social.

MÉTODO

Participantes

³Consideradas teorias críticas por Meira (2003).



Participaram desta pesquisa dez professores-psicopedagogos que atuam em cinco escolas públicas, de um município do Oeste do Paraná. Cada escola tem um professor-psicopedagogo por turno, ou seja, um no período matutino e um no vespertino.

Quanto ao sexo, nove participantes são do sexo feminino e um do sexo masculino. E situam-se na faixa etária de 20 a 60 anos, assim distribuídas: dois na faixa de 20 e 30 anos; dois com idade entre 31 e 40 anos; três apresentam-se com idade entre 41 e 50 anos e três têm idades entre 51 e 60 anos. Em relação ao grau de escolaridade, todos possuem curso superior, sendo que cinco têm graduação apenas em Pedagogia, um é graduado em Pedagogia e Filosofia, um em Letras, um no curso Normal Superior, um em Filosofia e um em Pedagogia, Letras e Filosofia. Desses, nove professores-psicopedagogos possuem especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e apenas um possui especialização em Psicopedagogia Institucional. Além disso, entre os entrevistados a maioria possuía outros cursos de pós-graduação. No que se refere ao tempo de experiência profissional, seis participantes trabalham de 1 a 10 anos e quatro trabalham nesta área por tempos que vão de 11 a 20 anos.

Para se manter o sigilo das identidades dos participantes, estes serão referidos pela letra “P” seguida de um número que corresponde a uma ordem eventual estabelecida pela pesquisadora (P1 – participante 1) e assim sucessivamente.

Material

Os materiais utilizados para a realização da pesquisa foram os seguintes: documento de anuência das escolas; termo de consentimento livre e esclarecido; ficha de identificação dos participantes; gravador; e um roteiro de entrevista composto por dois itens norteadores: compreensão acerca dos motivos que levaram o professor-psicopedagogo a fazer parte da equipe de trabalho da escola e compreensão acerca da função deste profissional.

Procedimentos

Em um primeiro momento, foi realizado contato com a Secretária Municipal de Educação, em que esta, em conformidade com outros funcionários, especificou as cinco



escolas que poderiam fazer parte da pesquisa. 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 dos dados levantados e o tratamento desses dados. A secretária de educação assinou um documento de autorização para realizar a pesquisa e foi-lhe informado que este documento seria encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, juntamente com o projeto de pesquisa, para aprovação.

Após a aprovação do Comitê de Ética, foram feitos contatos por telefone com os participantes do estudo (professor-psicopedagogo) no próprio local de trabalho, solicitando sua participação na pesquisa.

A partir da anuência dos participantes em conceder a entrevista, foram combinados com os professores-psicopedagogos o dia, a hora e o local para a coleta de dados. Antes da entrevista, cada participante leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual trazia explicações sobre o uso do gravador, a garantia do sigilo em relação à identificação do participante, a questão da participação voluntária e da possibilidade de desistir de participar, e sobre o conteúdo da entrevista. Em seguida, foi preenchida a ficha de identificação e então foi iniciada a entrevista semiestruturada, que foi gravada e posteriormente transcrita.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A organização dos dados foi feita com base nas entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa. Estes dados foram examinados por meio da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977), é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens” (p.34). Cabe frisar que, dentre as várias técnicas que contemplam a análise de conteúdo, a análise categorial foi a empregada para trabalhar com as informações das entrevistas. A análise categorial é compreendida por Bardin (1977) como uma análise que funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, ou categorias, fazendo reagrupamentos analógicos. Para classificar os elementos em categorias foi preciso identificar o que eles têm em comum e permite seu



agrupamento. Destarte, os dados foram categorizados, apresentados em tabelas e analisados/discutidos com a utilização do referencial teórico presente na introdução deste artigo, abrangendo os itens “Compreensão acerca dos motivos que levaram o professor-psicopedagogo a fazer parte da equipe de trabalho da escola” e “Compreensão acerca da função desse profissional na escola.” e respectivas categorias explicitados a seguir.

1. Compreensão acerca dos motivos que levaram o professor-psicopedagogo a fazer parte da equipe de trabalho da escola.

TABELA 1 – Compreensão acerca dos motivos que levaram o professor-psicopedagogo a fazer parte da equipe de trabalho da escola.

Categorias	F	%
1.1 Aumento da demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem.	8	36,3%
1.2 Necessidade de um profissional para realizar avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem	5	22,7%
1.3 Necessidade da presença de um profissional na escola que trabalhe com dificuldades de aprendizagem das crianças.	3	13,6%
1.4 A necessidade de um profissional que faça um trabalho mais significativo do que o professor da sala de reforço.	3	13,6%
1.5 Pensar o interior da escola, quem aprende e quem ensina.	1	4,5%
1.6 Aumento das demandas de encaminhamentos de crianças com dificuldades de aprendizagem para o serviço de Saúde Mental do município.	1	4,5%
1.7 Não responderam	1	4,5%
Total	22	100%

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Este resultado nos mostra que o professor-psicopedagogo passou a fazer parte da equipe da escola, principalmente, pela de necessidade de um profissional que pudesse atuar diante das dificuldades de aprendizagem, pois segundo informações dos participantes da pesquisa, era alto o número de alunos que estavam apresentando dificuldades de aprendizagem, muitos dos quais já tinham várias reprovações e outros chegaram a evadir-se da escola como pode ser observado na seguinte fala: “[...] eu acredito que a demanda, principalmente, ou inicialmente foi pela questão das dificuldades de aprendizagem, o fracasso escolar” (P2).



Entretanto, consideramos importante destacar que os participantes da pesquisa informaram que o cargo de professor-psicopedagogo é ocupado por professores com especialização em Psicopedagogia, os quais já faziam parte do quadro de funcionários das escolas municipais e foram afastados das salas de aula para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Salientamos neste momento, que o fato de as escolas se preocuparem com o alto índice de crianças que vinham apresentando dificuldades de aprendizagem tem seu mérito, tendo-se em vista que muitos municípios/escolas pouco investem na tentativa de solucionar ou minimizar estes problemas. No entanto, consideramos mister registrar a nossa discordância quanto ao profissional que foi designado para atuar com esta demanda na escola – o psicopedagogo – ou seja, o especialista em psicopedagogia. A crítica está no fato de o professor ser retirado da sala de aula em que estava atuando por ter a especialização em psicopedagogia e passar a exercer outra função na escola que não mais de professor.

Em nosso entendimento esses especialistas, alguns dos quais não têm formação em Psicologia nem em Pedagogia, certamente não possuem conhecimentos específicos destas duas grandes áreas. Dessa forma, concordamos com o representante dos pedagogos, Prof. Roberto Siqueira Reis, na época presidente do Sindicato dos Pedagogos, o qual, na audiência pública em 2000, quando os psicopedagogos defendiam a regulamentação da profissão, posicionou-se contrário à regulamentação da carreira de psicopedagogo, e “lamentou a abertura encontrada nos cursos de psicopedagogia para profissionais advindos de outras áreas de formação que não sejam Psicologia e Pedagogia, enfatizando a ausência de um possível embasamento educacional” (PERES, 2007, p.43-44).

Sobre isso, Jucá (2000, p. 255) assinala que “habilitar para uma profissão um especialista em Psicopedagogia oriundo de graduações cuja base teórica nada tem a ver com os conhecimentos psicológicos e/ou pedagógicos expostos durante o curso” é, no mínimo, preocupante e alarmante, em vista riscos que isso poderia acarretar para o exercício profissional.



Merece destaque a categoria: “Aumento da demanda de encaminhamentos de crianças com dificuldades de aprendizagem para o serviço de Saúde Mental do município”, que apresenta a seguinte fala “[...] *lá na Saúde Mental não tava mais suportando a demanda*” (P1). Com isso, constata-se que este tipo de serviço não estava conseguindo atender à demanda sendo necessário buscar uma alternativa para resolver ou minimizar o problema, e as fala dos participantes deste estudo deixaram claro que a solução encontrada foi criar/inventar a figura do professor-psicopedagogo e a este, passando a responsabilidade de resolver os problemas do processo de escolarização. O que ocorreu foi a descentralização dos problemas no processo de escolarização, do serviço de Saúde Mental do município para as escolas, colocando um profissional que pudesse fazer uma primeira avaliação das crianças e, posteriormente, encaminhá-las aos demais profissionais que trabalham no serviço de Saúde Mental.

Dessa forma, era necessário um profissional dentro da escola para realizar a avaliação psicopedagógica das crianças. Segundo os entrevistados, quando se criou o cargo de professor-psicopedagogo nas escolas, isto no ano de 2002, este tinha como função primordial realizar avaliações psicopedagógicas, sendo, portanto, esta a principal atividade desenvolvida pelo professor-psicopedagogo neste período, pois havia muitas crianças com dificuldades escolares, como pode ser observado nesta fala: “[...] *os primeiros anos a gente se ocupou com a avaliação dos alunos com dificuldade de aprendizagem*” (P9). No entanto, nos últimos quatro anos, aproximadamente, de acordo com os participantes, o foco que antes era a avaliação psicopedagógica numa psicopedagogia clínica, passa agora a ser uma psicopedagogia institucional, mas continuam estes ainda realizando avaliação psicoeducacional.

Sobre a avaliação psicopedagógica, destacamos que autores como Bossa (2000) e Weiss (2008) escrevem sobre a atuação do psicopedagogo nas avaliações. Segundo Weiss (2008), a avaliação é uma investigação para identificar os desvios e obstáculos básicos do modelo de aprendizagem do sujeito, que impede de crescer na aprendizagem dentro do modelo esperado pelo meio social. É um processo que permite ao profissional investigar, levantar hipóteses provisórias que serão ou não confirmadas ao longo do processo recorrendo, para isso, a conhecimentos práticos e teóricos. Esta investigação



permanece durante todo o trabalho diagnóstico através de intervenções e da “escuta psicopedagógica” para que “se possa decifrar os processos que dão sentido ao observado e norteiam a intervenção” (BOSSA, 2000, p. 24).

Consideramos necessário destacar ainda a categoria: *aumento da demanda de crianças com dificuldades de aprendizagem* pelo fato de que há falas dos participantes que centram as explicações das dificuldades de aprendizagem no próprio aluno, como pode ser visto neste excerto: “[...] surgiu a necessidade de se averiguar o porquê as crianças estavam com dificuldade, tinha que procurar saber por que essa criança tá com dificuldade, [...] que fatores internos podem estar causando dificuldade na criança” (P8).

Com isso, constata-se a compreensão que estes profissionais têm sobre o processo ensino-aprendizagem, por meio de como entendem as dificuldades de aprendizagem e como realizam a avaliação psicopedagógica. Nestas falas, fica explícito que compreendem este processo de forma unilateral, isto é, acabam que retirando o professor do processo, centrando-se no aluno e na família, pois procuram as explicações tanto para o sucesso quanto para o fracasso escolar no próprio aluno ou em sua família, como se o processo ensino-aprendizagem envolvesse apenas o aluno e a família.

Ao que parece, estes professores-psicopedagogos orientam suas práticas embasados nas ideias do Construtivismo de Jean Piaget. A grande ênfase na teoria de Piaget está no aspecto individual, na ação do sujeito sobre o meio. Assim, o desenvolvimento psíquico parte do nível individual para o social, ou seja, é na ação do sujeito individual que o conhecimento se estrutura. Trata-se de um referencial que privilegia a construção do conhecimento pela criança nas interações que esta estabelece com o meio onde vive, o que inclui a escola e os professores. Dessa forma, quando a criança não consegue alcançar em seu processo de construção o conhecimento, os professores-psicopedagogos vão investigar as razões pelas quais essa criança não aprende.

No entanto, tendo por base a Psicologia Histórico-Cultural, que permite ter um olhar crítico sobre esse processo, concebemos o mesmo diferentemente, isto é, se trata de um processo como aponta Vigotski (2001) que envolve a relação entre o aluno, o



professor e os conceitos científicos com base nos quais o professor realiza as mediações que direcionam o aprendiz, para que o conhecimento que este não domina no momento possa ser internalizado por sua mediação. O ensino adequado, portanto, é o que tem em vista os conhecimentos que a criança não consegue adquirir sozinha, mas que tem condições de obter com o auxílio de outrem ou por imitação.

Dessa forma, o processo de escolarização engloba o conteúdo científico que a criança irá aprender e as mediações que ela receberá do professor, os quais vão resultar no desenvolvimento de suas funções psíquicas e na formação de sua consciência, sendo este o processo caracterizado por Leontiev (1978) como humanização.

2. Compreensão acerca da função desse profissional na escola.

TABELA 2 - Compreensão acerca da função desse profissional na escola.

Categorias	F	%
2.1 Apoiar os alunos na sua aprendizagem	10	24,3%
2.2 Realizar um trabalho de apoio junto aos professores.	9	21,9%
2.3 Compreender a escola como um todo.	6	14,6%
2.4 Realizar um trabalho de Psicopedagogia Institucional.	6	14,6%
2.5 Trabalhar com as famílias.	5	12,1%
2.6 Trabalhar com a equipe pedagógica.	3	7,3%
2.7 Contribuir com a formação continuada dos professores.	1	2,4%
2.8 Participar e organizar o conselho de classe.	1	2,4%
Total	41	100%

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Esses dados revelam que, para um número expressivo de professores-psicopedagogos, a função deste na escola é apoiar os alunos na sua aprendizagem, como ilustra o fragmento a seguir: “[...] *apoia a aprendizagem da criança de todas as maneiras possíveis*” (P10).

Os participantes consideram que sua atuação na instituição escolar está atrelada às dificuldades ou a não aprendizagem do aluno, pois sua atuação tem como foco tentar compreender o porquê de estes alunos não estarem aprendendo e, sobretudo, ajudá-los na reversão desta problemática. Sobre este aspecto, elucidamos que estes profissionais, não necessariamente precisam ser retirados da sala de aula para ter este tipo de atuação.



O cargo que exerciam inicialmente na escola, isto é, o de professor, lhes dá condições, ou pelos menos deveria dar, para desenvolverem um trabalho dentro da sala de aula que busque o sucesso do aluno em sua aprendizagem acadêmica.

É relevante ressaltar que existem autores que defendem a existência do professor-psicopedagogo, porém exercendo funções diferentes das que vem sendo desempenhadas pelos participantes da pesquisa. Neste sentido, Kochhann (2010) contribui expondo que professor em sala de aula com formação em Psicopedagogia, poderá valer-se dos conhecimentos desta, para compreender ou identificar as possíveis causas da dificuldade de seu aluno e, a partir de então, pensar em possibilidades de intervenções com este aluno e ou encaminhá-lo a um profissional especializado. Contudo, é necessário “cuidados para que o professor não deixe de fazer o seu papel de professor para ser o psicopedagogo” (KOCHHANN, 2010, p.30).

Quanto à categoria *Realizar um trabalho de Psicopedagogia Institucional*, as respostas somam 14,6%. Nas falas dos participantes observamos algumas contradições, como pode ser observado neste trecho: “[...] aqui a gente tem atuação institucional, até essa parte de avaliação assim você acaba entrando um pouquinho na área clínica, mas o nosso papel na escola mesmo é institucional” (P5). Primeiramente afirmam desenvolver um trabalho psicopedagógico na perspectiva institucional e em seguida asseveram também que seu trabalho abrange a área clínica.

O resgate da história da Psicopedagogia nos auxilia neste momento na discussão, pois apresenta dados que vão de encontro às informações obtidas com os participantes na entrevista. De acordo com Bossa (2000), a Psicopedagogia surgiu na década de 1960 com a necessidade de dar conta dos problemas de aprendizagem que estavam instalados nas escolas brasileiras e acarretavam muitas histórias de insucesso escolar por parte dos alunos. Historicamente, a Psicopedagogia foi introduzida no território brasileiro com base em modelos médicos, e foi assim que se iniciaram, nos anos de 1970, cursos de especialização em Psicopedagogia, voltados principalmente para uma atuação clínica. Atualmente, os cursos de especialização em psicopedagogia tem se dividido entre as perspectivas clínicas e institucionais, no entanto, o que se verifica é a predominância da



prática considerada clínica, como pode ser visto na categoria anterior, que cita a realização das avaliações psicopedagógicas por parte dos participantes.

Nesta atuação clínica, torna-se relevante frisar que o professor- psicopedagogo entende que compete a ele o trabalho pedagógico e psicológico na escola, como visto nesta fala: “[...] *hoje a psicopedagogia se faz necessária tanto pelo trabalho pedagógico como pelo trabalho psicológico da escola como o próprio nome diz né*” (P3). Isto ocorre devido um discurso defendido por teóricos da psicopedagogia que assim a compreendem, como por exemplo, Scoz (1992, p.8).

A identidade da Psicopedagogia, em nossa compreensão está ou deve ser buscada ou encontrada no seu próprio nome. Nesse sentido, toda vez que um profissional da pedagogia realiza esta ação levando em conta aspectos psicológicos nela envolvidos, comporta-se como um psicopedagogo. Por outro lado, toda vez que um profissional da psicologia realiza esta ação levando em conta aspectos pedagógicos nela envolvidos, comporta-se como um psicopedagogo.

Outra categoria que merece ênfase é *Realizar um trabalho de apoio junto aos professores*, com 21,9% das respostas, o que pode ser visto no seguinte trecho “[...] *tá em sala de aula fazendo observações e daí você tá trabalhando com os professores*” (P2). Sobre isso, Pinto (2006), constatou que, sozinhos os professores não dão conta dos problemas que extrapolam a sala de aula. Isto evidencia a necessidade de outros profissionais (pedagogo, psicólogo, etc.), que, além do apoio ao trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, articulem-nos aos demais processos educativos da escola.

Nesse sentido, verificamos que a função de apoio aos professores não remete-se apenas aos participantes da pesquisa, mas engloba ainda outros profissionais, como psicólogos e pedagogos. Segundo Maluf (1991), estes profissionais acabam por desempenhar papéis semelhantes em sua atuação. O que pode ser constatado é que psicólogos, pedagogos e psicopedagogos desempenham atividades semelhantes referentes aos professores, porém a instrumentalização⁴ que utilizam na prática dessas

⁴Instrumentalização é o ato de instrumentalizar, que por sua vez, significa, fazer uso de um instrumento para atingir determinado fim.



atividades é o que os diferencia, ou seja, a fundamentação teórica que orienta os profissionais em suas intervenções. É relevante considerar que há diferentes formas de conduzir a mesma atividade.

Neste artigo defendemos uma atuação crítica dos profissionais que atuam na área da Educação, pautada em teorias como a Psicologia Histórico-Cultural. Quanto ao trabalho específico com os professores, a Psicologia Histórico-Cultural explica que no processo ensino-aprendizagem ele tem um papel muito importante. “O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, ajudando a criança a guiar o seu comportamento” (FACCI, 2007, p. 151). Isto significa que o professor deve, atuar como mediador entre os conceitos científicos e o aluno levar este a resolver os problemas escolares utilizando os conhecimentos da prática, mas relacionando esses conhecimentos com as teorias expostas sobre o assunto.

De forma geral, os resultados revelam que as funções desempenhadas pelos professores-psicopedagogos estão relacionadas a compreender a escola como um todo, a partir de uma Psicopedagogia Institucional, que busca apoiar os alunos na sua aprendizagem, apoiar o professor, promovendo formação continuada aos mesmos, além de trabalhar com as famílias, com uma equipe pedagógica e participar do conselho de classe. Compreendemos que essas funções desempenhadas pelos professores-psicopedagogos são justificadas a partir de autores da Psicopedagogia, como por exemplo, Bossa (2000). Esta autora aponta como função do psicopedagogo: a orientação à família; o auxílio aos professores e demais profissionais nas questões pedagógicas; a colaboração com a direção e a mais importante delas, a assistência ao aluno que esteja com algum tipo de dificuldade escolar. O que questionamos é o fato do curso de Psicopedagogia, com duração de 360 horas, conseguir abranger essa gama de temas, além disso, em determinado momento do curso é importante ocorrer a vinculação entre teoria e prática.

Para Bossa (2000), a formação em Psicopedagogia de muitos cursos do nível de pós-graduação em Psicopedagogia do Brasil, geralmente *lato sensu*, não preparam o aluno para uma prática consistente, a qual requer grande conhecimento teórico. A



mesma autora ainda alerta que é importante, em determinado momento do curso ocorrer a vinculação entre teoria e prática, porém, na maioria das vezes essa articulação não acontece – por exemplo, há cursos que não oferecem ao aluno o estágio e a supervisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma sucinta, a necessidade da presença do professor-psicopedagogo nas escolas deve-se ao fato do aumento no número de crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem, pois os serviços responsáveis por atender essa demanda estavam sobrecarregados. Com isso, criou-se o cargo de professor-psicopedagogo, o que possibilitou a entrada de um profissional para realizar a avaliação psicopedagógica destas crianças; para isso, foram designados os próprios professores das escolas que possuíam a especialização em Psicopedagogia.

Em nosso entendimento, a especialização em Psicopedagogia é apenas uma forma de outros profissionais com uma formação inicial em nível de graduação complementarem seus conhecimentos. Os profissionais que buscam essa complementação em seus estudos possuem uma formação inicial, que pode ser de qualquer área, e não necessariamente da Pedagogia e da Psicologia. A especialização em Psicopedagogia é um curso de curta duração que aceita que graduados das mais diversas áreas realizem esta formação, sem que haja qualquer disciplina que possa ser pré-requisito advindo da formação inicial.

Nessa premissa, os trabalhos de Dalsan (2007) e Peres (2007), confirmam que dentro das escolas brasileiras o psicopedagogo tem sido a primeira alternativa no momento de contratar um profissional para lidar com os problemas no processo de escolarização. Assim, constata-se que com a presença do psicopedagogo na escola, outros profissionais, como psicólogos e pedagogos escolares, não estão tendo mais espaço para sua atuação. Pretendemos, com este trabalho, contribuir para a desmistificação da necessidade da presença do psicopedagogo nas escolas, a Psicopedagogia não é uma profissão reconhecida.



Dessa forma, concordamos com a presença de psicólogos e pedagogos escolares, com ou sem especialização em Psicopedagogia, trabalhando com os problemas no processo de escolarização, a partir de uma perspectiva teórica crítica. Dessa forma, sugerimos a Psicologia Histórico-cultural como subsídio para o trabalho desses profissionais.

Finalizando, podemos verificar que a atuação do professor-psicopedagogo nestas escolas pouco tem contribuído para a resolução dos problemas educativos, pelo contrário, tem servido para estigmatizar e excluir o aluno com algum tipo de dificuldade. Uma vez que, centram no indivíduo e não no processo ensino-aprendizagem, as explicações para os problemas escolares. Dessa forma, estes profissionais têm reforçado as concepções individualizantes e patologizantes dos problemas no processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BOARINI, M. L. Indisciplina escolar e dificuldades de aprendizagem escolar: questões em debate. **Apontamentos**, Maringá, n.69, 1998.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- DALSAN, J. **O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica do cotidiano escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2007.
- FACCI, M. G. D. Professora é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, E. M.; FACCI, M. G. D; (Org.). **Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo., 2007.
- FACCI, M. G. D. A intervenção do Psicólogo na formação de professores: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: ARAÚJO, C. M. M. (Org.). **Psicologia Escolar: Novos cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática**. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 107-131, 2009.



FACCI, M. G. D, EIDT, N. M. e TULESKI, S. C Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, mar. vol.17, no.1, p.99-124, 2006.

JUCÁ, M. R. B. L. Síndrome de Caim: Psicologia Escolar, Psicopedagogia e o "fracasso escolar" como mercado de trabalho. **Estudos Psicologia (Natal)** vol.5 n.1 Natal Jan./Jun, 2000.

KOCHHANN, A. Os fundamentos básicos da Psicopedagogia: uma análise imprescindível para o processo ensino-aprendizagem. **Revista FMB: Ensinando a Vencer/ Associação de Educação e Cultura Centro-Oeste Ltda – AECO**. São Luis de Montes Belos. v. 5, n. 01,p.23-34,2010.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MALUF, M. R. **Paradoxos e horizontes de uma difícil relação**. Comunicação apresentada no I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, Valinhos, SP, 1991.

MEIRA, E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia sócio histórica. In: MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo,2003.

PERES, M. R. **Psicopedagogia: limites e possibilidades a partir de relatos de profissionais**. 2007. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo, 2007.

PINTO, U. A. **Pedagogia e Pedagogos Escolares**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2006.

Scoz, B. **A identidade do psicopedagogo: formação e atuação profissional**. In: Scoz, B. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

SIQUEIRA, C.M; Giannetti, J.G. (2011) Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Assoc. Med. Bras.**57(1):78-87, 2011.

Vigotski, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes,2001.



WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 13^aed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina,2008.



A CONSTITUIÇÃO DO SUCESSO E/OU FRACASSO NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Valéria Garcia da Silva- FACULDADE INGÁ¹
Nilza Sanches Tessaro Leonardo - UEM²

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende apresentar uma discussão que diz respeito às queixas escolares³ no que se refere às dificuldades de aprendizagem presentes no âmbito escolar. Procuramos compreender de forma dialética a produção do fracasso e sucesso escolar, por entendermos que se trata de um par categorial e de conceitos complementares, não fazendo sentido serem tratados separadamente, já que o fracasso carrega em si a possibilidade do sucesso.

Nosso estudo pretende questionar as concepções que atribuem ao aluno a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, trazendo para discussão a qualidade do ensino oferecido pelas escolas bem como as políticas e tendências pedagógicas vigentes no campo educacional/escolar. Procuraremos compreender como as dificuldades de escolarização são produzidas dentro da lógica educacional, e assim nosso objetivo não será encontrar vítimas ou culpados, mas desfazer os mitos e concepções envolvidos na queixa escolar, considerando que não se deve centrar o foco no indivíduo, mas sim, no fato de que a queixa em muitas situações é produto das relações que ocorrem na escola e na sociedade.

Segundo Arroyo (2000), a escola é o principal espaço de sistematização do conhecimento acumulado historicamente pela sociedade. No Brasil, apesar de todas as dificuldades ligadas à falta de prioridade à educação ao longo das últimas décadas, o ensino fundamental (1ª a 8ª série) foi praticamente universalizado, atingindo cerca de 97% da demanda existente. Não obstante, se hoje é possível comemorar o fato de 97%

¹ psicologia.valeria@gmail.com

² nilza_sanches@yahoo.com

³ Machado e Proença (2004) definem queixa escolar, como sendo a dificuldade do aluno em aprender os conteúdos escolares, ou em adotar comportamentos adequados no ambiente escolar.



das crianças de 7 a 14 anos terem finalmente acesso à escola fundamental, também é preciso lembrar que apenas 65% delas concluem a oitava série e apenas 42% dos jovens concluem o ensino médio.

Dados fornecidos pela Unicef (2008) confirmam que estamos diante de um sistema educacional insuficiente, por não conseguir possibilitar a aprendizagem e consequente desenvolvimento a todos que entram na escola, nem mesmo à maioria dos alunos. Apenas uma minoria se beneficia e apresenta sucesso escolar. No Brasil, aproximadamente uma em cada quatro crianças de 4 a 6 anos está fora da escola, de modo que 64% das crianças pobres não frequentam a escola durante a primeira infância. Com 97,6% das crianças de 7 a 14 anos na escola, o Brasil ainda tem 660 mil crianças nessa idade fora dela, das quais 450 mil são negras. Nas regiões mais pobres, como o Norte e o Nordeste, somente 40% das crianças terminam a educação fundamental. Nas regiões mais desenvolvidas, como o Sul e o Sudeste, essa proporção é de 70%.

Como apontam os dados acima, o que encontramos nas escolas brasileiras são alunos fracassando em seu processo de aprendizagem. Em relação a este aspecto Glória (2002) refere que atualmente existem muitos alunos com sérias dificuldades quanto ao processo de ensino-aprendizagem ao final do Ensino Fundamental.

O fracasso/sucesso escolar é atribuído ao aluno, por se acreditar que se localizam somente nele as características necessárias para o seu desempenho escolar. Essas concepções ideológicas acerca da realidade escolar acabam encontrando respaldo em diversas áreas das ciências, principalmente a Psicologia e a Medicina, o que as fortifica e lhes garante credibilidade.

Conforme afirma Sawaya (2002), as explicações que são pautadas em aspectos biológicos e emocionais e atribuem ao indivíduo as responsabilidades por sua condição são reforçadas com o uso de testes psicométricos e psicodiagnósticos que muitas vezes são realizados de forma desconectada da realidade escolar e colaboram para a rotulação da vida escolar de muitas crianças.

Compreender o fracasso escolar como sendo produto das relações na sociedade, resgata aspectos importantes para o psicólogo e a Psicologia enquanto ciência. Como



por exemplo, o compromisso ético do profissional com relação a população excluída (SOUZA, 2000).

Conforme afirma Souza (2000), a queixa escolar revela muito a respeito da realidade escolar, da precariedade das condições de trabalho dos professores e das relações engessadas e preconceituosas que produzem as condições para o fracasso escolar de uma classe social e, conseqüentemente, o sucesso de outra.

Na busca de soluções para tantas questões escolares que se apresentam na sociedade, observamos que atualmente o argumento formulado por vários setores da sociedade é o de que a escola deveria assumir o ensino de questões morais, sociais e de saúde que envolvem os indivíduos na comunidade. Em contrapartida, a escola aponta a ausência da família na educação das crianças, a influência da mídia nos comportamentos inadequados dos escolares e a sobrecarga de funções a ela imposta. Assim caracteriza-se um “jogo de empurra”, que influencia diretamente na verdadeira função da escola, que é promover o processo de ensino-aprendizagem, e como conseqüência, ninguém assume a responsabilidade pela situação caótica e desigual em que se encontra a educação brasileira.

Como resultado desse “jogo de empurra” as queixas escolares ora são canalizadas para as famílias ora para a área da saúde. A esse respeito, Asbahr e Lopes (2006) afirmam que frequentemente os alunos com dificuldades de escolarização são encaminhados para diagnóstico com os profissionais da área da saúde, e por sua vez, os profissionais da educação anseiam por um lugar para onde possam encaminhá-los e de onde recebam um laudo revelador das causas individuais das dificuldades de aprendizagem.

Ao pensarmos que o fracasso escolar é produzido na própria instituição e na relação da escola com a sociedade, compreendemos também as contradições internas geradas pelo sistema.

Segundo Arroyo (2000), pensar o fracasso escolar em um contexto mais amplo e social significa focalizar a escola como instituição e como materialização de uma lógica seletiva e excludente. Ao considerarmos o que o autor expôs, concluímos que enquanto



não pensarmos nessa direção e não transformarmos a estrutura rígida e seletiva de nosso sistema escolar, não estaremos enfrentando o problema do fracasso escolar.

Podemos entender o sucesso/fracasso como inserido no contexto social e como um produto da história humana. Precisamos investigar as relações cristalizadas na instituição escolar, que no decorrer da história perderam-se de sua origem e limitaram-se a descrever a aparência externa dos fenômenos, camuflando a essência histórica dos (in)sucessos.

Desta forma é cada vez mais evidente que o Estado serve aos ditames do capital e investe em educação escolar somente na medida em que atende a esses interesses. Falta de investimento tem como consequência educadores mal pagos, ausência de preparação adequada e falta de infraestrutura para um bom trabalho, sequência de fatores cujo resultado é a qualidade insuficiente do ensino público oferecido. (PATTO, 1992).

Assim o fracasso escolar é produzido, em grande medida, pela insuficiência de recursos destinados à educação escolar pública e por situações de desvio de verbas e de corrupção. Ao contrário do que afirma a ideologia liberal, o Estado, nas sociedades capitalistas dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, não está a serviço dos interesses de todos os cidadãos, mesmo porque é impossível conciliar os interesses de classes antagônicas (PATTO, 1992).

Sawaya (2002) complementa afirmando que o processo de escolarização se caracteriza por ser permeado de seletividade e por ser operado por meio de políticas produtoras das dificuldades escolares, como: a precariedade das condições materiais, administrativas e pedagógicas das escolas públicas de ensino fundamental; as condições de trabalho e a formação dos professores de forma rudimentar; o excesso de atividades burocráticas; a falta de autonomia; o esvaziamento dos conteúdos e das funções; e a desvalorização profissional. Desse conjunto de fatores resulta a má qualidade do ensino oferecido aos alunos da escola pública, ocasionando o insucesso de muitos educandos.

Com isto, de acordo com Roazzi (1985), a escola exerce o papel de instrumento de manutenção e acirramento das desigualdades sociais que origina o fracasso escolar; ou seja, a escola, enquanto instituição, não tem capacidade de, sozinha, mudar a



estrutura social, porém colabora para que a estrutura se sustente, por meio de políticas educacionais que reduzem a transmissão dos conteúdos científicos, transformando o conhecimento em propriedade cada vez mais seleta. Assim como acontece com outras instituições (família, igreja, meios de comunicação, etc.), a escola serve à sociedade capitalista, educando e capacitando seus membros para que estes exerçam as funções que lhes cabem segundo as suas origens.

A esse respeito, Eidt e Tuleski (2007) afirmam que uma escolarização que não promova a aquisição dos conhecimentos mais elaborados ocasiona a alienação e exclusão das crianças pobres, as quais acabam ficando à margem de uma educação de qualidade, resultando em maior probabilidade de futuramente serem exploradas no mercado de trabalho.

Para Saviani (2005), a mudança da escola dessa condição de reprodução da ideologia que acaba por propiciar o fracasso deve passar pela mudança na distribuição da renda, que levará a uma igualdade também na socialização dos conhecimentos científicos e das condições de trabalho dos profissionais da educação. Para isso deve-se pensar na remuneração dos professores, nas mudanças das instalações precárias, no material didático e nos métodos pedagógicos, que geralmente são inadequados para a promoção igualitária do conhecimento, pois atendem as necessidades de desigualdade desta sociedade capitalista, portanto, é com a superação desta sociedade pautada em injustiça que poderemos contemplar a socialização de um ensino de qualidade.

Saviani (2005) afirma que para desfazer as disparidades que ocorrem no ensino é necessário haver maior possibilidade de estudo e formação baseados em uma teoria crítica, que promova nova relação entre professor e aluno e destes com o conhecimento. Se a escola proporcionar aos alunos a capacidade de pensar, eles poderão estar mais instrumentalizados para compreender a situação de exploração a que os homens estão submetidos e, na coletividade, eles poderão pensar em formas de transformação da realidade posta.

Glória (2002) complementa ao afirmar que se trata de uma mudança de mentalidade que passa necessariamente pela busca de alternativas para a substituição da cultura da marginalização por uma prática pedagógica que garanta o sucesso do aluno, o



que requer um longo e complexo processo de mudança qualitativa no sistema educacional. Mudanças que afetem tão profundamente o universo escolar requerem, sem dúvida, um tempo para análise, compreensão, ponderação, avaliação e mesmo convencimento da pertinência ou não da proposta implementada por todos os sujeitos envolvidos. Só assim será possível esclarecer e alterar aspectos que possam contribuir para a revisão e o avanço da atual realidade educacional brasileira.

MÉTODO

O presente estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, cujos principais teóricos são A. Leontiev, A. R. Luria e L. S. Vigotski, que possuem como fundamento epistemológico o Materialismo Histórico-Dialético, proposto por Karl Marx.

Participaram deste estudo quatorze professores do Ensino Fundamental de 1º a 4º ano, de três escolas da rede pública de um município localizado no Estado do Paraná. Como forma de manter sigilo quanto à identidade dos participantes, estes serão mencionados pela letra “P” seguida de um número que corresponde a uma ordem aleatória estabelecida pela pesquisadora.

Os materiais utilizados no desenvolvimento da pesquisa foram: documento de anuência do Departamento de Educação, um termo de consentimento livre e esclarecido, uma ficha de identificação do participante e o roteiro das entrevistas.

Primeiramente fizemos contato com a secretária de educação do município em que se pretendia realizar a pesquisa, a fim de solicitar a autorização para a coleta de dados prevista para este estudo. Neste contato foi esclarecido que os nomes do município, das escolas e dos participantes seriam mantidos em sigilo. Também foi explicado como seria realizado o trabalho (os objetivos, métodos, procedimentos). Informamos que o documento de autorização assinado seria encaminhado ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (Processo – Nº 074/2003).

Após o parecer favorável do Comitê de Ética, entramos em contato com os participantes na própria escola onde trabalham, para solicitar a participação individual.



Após explicação dos objetivos e o aceite do participante, solicitamos a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Posteriormente foi preenchida a ficha de identificação, e em seguida foi iniciada a entrevista semidirigida, que foi gravada e transcrita posteriormente.

As informações obtidas com as entrevistas realizadas com os professores foram examinadas a partir da análise de conteúdo, sendo organizadas em categorias e apresentadas em tabelas para melhor visualização. Em seguida, estas foram discutidas ressaltando-se os aspectos que mais chamaram a atenção, num exercício de reflexão fundamentado no referencial teórico que embasa esta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segue as análises e discussões a respeito do que os professores do ensino fundamental, participantes desta pesquisa relataram sobre como compreendem as causas do sucesso e do baixo desempenho escolar.

1. Compreensão dos participantes a cerca do sucesso escolar.

CATEGORIAS	F	%
1 O sucesso escolar é visto como um atributo individual.	13	45
2 O sucesso escolar sendo atribuído à família.	7	24
3 O sucesso escolar sendo atribuído à escola e ao corpo docente.	5	17
4 O sucesso escolar sendo compreendido como reflexo da sociedade e de políticas públicas.	4	14
TOTAL	29	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Ao analisar os dados apresentados na tabela 1, verificamos que em suas respostas a maioria dos docentes compreende o sucesso escolar como atributo individual e pautado em aspectos extraescolares. Neste sentido, as categorias que mais



se destacaram foram o *sucesso escolar é visto como um atributo individual (45%)* e o *sucesso escolar sendo atribuído à família*, com representatividade de 24 % das respostas.

Estes resultados nos mostram que as justificativas para o sucesso escolar se encontram pautadas única e exclusivamente em fatores de ordem individual. Os docentes acabam por relacionar o bom desempenho escolar com as habilidades próprias de cada indivíduo, usando como justificativa aspectos biológicos como, por exemplo, o dom inato, e também explicações individualizantes, pautadas na crença do esforço próprio e interesse por parte do aluno. Embora não desconsideremos a importância de o aluno ter interesse pelos estudos, não defendemos a ideia de que tal motivação seja inata ou promovida pelo próprio aluno. Entendemos que o interesse pela atividade de estudo é provocado e mantido pelas relações humanas que ocorrem no ambiente escolar e na sociedade em geral.

A compreensão do sucesso como mérito individual e explicado por aspectos inatos ou pelo interesse e esforço, sem considerar as mediações sociais existentes, condiz com os propósitos de uma sociedade dividida em classes, na qual alguns alcançam sucesso por terem acesso aos instrumentos materiais e culturais para isso, enquanto os que são privados do acesso aos bens produzidos são culpabilizados por não atingirem o que a sociedade impõe como condição para obter sucesso. Como resultado da individualização do desempenho escolar, surge o processo de culpabilização, em que se atribui ao indivíduo também a responsabilidade de corrigir as falhas do sistema educacional. Tal ideia acaba isentando ainda mais o Estado de suas atribuições.

Esse processo de individualização do sucesso se manifesta na escola e em todos os outros setores da sociedade e é elemento fundamental para que esta se mantenha desigual. Neste contexto a educação serve a esses interesses, muitas vezes sem seus membros (professores e equipe pedagógica) terem consciência dos valores neoliberais embutidos nas entrelinhas das propostas que estão defendendo.

Um dado que merece destaque é o número expressivo de professores que *atribuíram à família a responsabilidade pelo sucesso escolar (24% das respostas)*. Este



resultado nos revela que para muitos docentes o sucesso escolar está diretamente relacionado com o incentivo/apoio da família.

Não desconsideramos a importância da família no processo de escolarização no que tange aos incentivos e limites necessários e importantes para o processo de aprendizagem, mas isto não deve ser encarado como fator determinante, pois a escolarização é função da escola com todos os entraves que englobam esse processo. O que observamos, porém, é a escola, na atualidade, ser tomada por atividades que não são de sua competência, e sim, da família, enquanto o processo ensino-aprendizagem, que é de sua competência, está sendo deixado à família, o que constitui uma visível troca de papéis.

A sociedade em que vivemos obriga os pais a trabalharem em uma rotina exaustiva, devido à exploração da mão-de-obra humana, o que faz com que a escola acabe sendo invadida por atribuições que tradicionalmente eram exercidas pelos pais. Assim forma-se uma dinâmica complexa: família abarrotada de atividades, escola assumindo papéis que a desviam de sua função, enquanto o sucesso escolar, que depende da transmissão adequada dos conhecimentos, é prejudicado por esse ritmo frenético de atividades extras que a escola pública vem assumindo.

Consideramos importante trazer a discussão o fato de que há docentes que conseguem se perceber como sujeitos no processo ensino-aprendizagem, pois eles apresentaram uma compreensão em que se colocam no processo de desenvolvimento do bom desempenho escolar, não o localizando apenas no aluno ou em sua família. Isto nos revela que alguns docentes reconhecem o resultado do próprio trabalho e a função da escola como possibilitadora do sucesso acadêmico. *Eu acho que depende muito da escola também. Bem, o sucesso depende daquela escola que pensa no aluno e procura diversos meios de ensinar (P3).*

Essa concepção promove maior segurança ao professor, por acreditar nos resultados que o seu trabalho pode obter, e, além disso, confere-lhe condições de crítica e reivindicações, por enxergar a importância de sua atuação para o desenvolvimento do aluno e a sociedade.



A respeito da categoria *O sucesso escolar sendo compreendido como reflexo da sociedade e de políticas públicas*, que apresentou 14% das respostas dos docentes, mesmo sendo a categoria com menos representatividade de respostas, consideramos importante destacá-la, pois aqui os docentes trouxeram aspectos sociais como desigualdade econômica, políticas públicas e inoperância governamental como fatores que influenciam na produção do sucesso no processo de aprendizagem escolar.

Entendemos que estes docentes possuem uma compreensão mais ampla a respeito da construção do sucesso escolar, pois entendem que fatores históricos promovem a desigual distribuição do conhecimento, de modo que quem tem seus direitos sociais garantidos terá maior chance de obter um desempenho melhor na escola e consequentemente continuará tendo acesso às produções materiais e culturais que a humanidade já desenvolveu.

A respeito das condições sociais que promovem o sucesso escolar, Arroyo (2000) afirma que este é uma expressão do mecanismo seletista existente na sociedade, é a reprodução da lógica de exclusão que permeia todas as instituições na sociedade atual. Desta forma, pensar o sucesso escolar pelo contexto social significa compreender a escola como uma instituição pertencente a um momento histórico e como materialização de uma lógica que promove as desigualdades entre os homens, delimitando o lugar social de cada indivíduo.

O sucesso escolar, portanto, deve ser compreendido como produzido nas relações humanas no decorrer da história, embora seja permeado pelas desigualdades existentes na sociedade dividida em classes, que promove o sucesso de alguns e fracasso de muitos outros, tendo como suporte políticas pedagógicas fundamentadas nos ideais do neoliberalismo.

2. Causas do baixo desempenho acadêmico

CATEGORIAS	F	%
1. Atribuem a família.	11	30
2. Atribuem ao professor	8	22



3. atribuem ao aluno.	7	19
4. atribuem à escola.	6	16
5. atribuem à sociedade.	5	13
TOTAL	37	100

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias, e não a partir do número de participantes.

Os dados apresentados na tabela 2 nos mostram que as categorias prevalentes em relação a quem ou a quê o professor atribui o baixo desempenho acadêmico do aluno na escola são: *atribuem à família*, com 30% das respostas; *atribuem ao professor*, com 22% das respostas; e *atribuem ao aluno*, com 19% das respostas. Estes resultados revelam que a maioria dos professores centra no indivíduo as explicações para o não aprendizado do aluno, pois se agrupamos estas categorias obteremos um percentual de 71% das respostas.

Como podemos observar, o que prevalece entre os docentes como justificativas para o fracasso escolar são explicações focadas no indivíduo (aluno, família, professor). Interessantemente, pudemos verificar na tabela anterior que o sucesso escolar bem como o fracasso são atribuídos pelos docentes a aspectos individuais, desta forma a responsabilidade pelo desempenho adequado ou quando há fracasso, centra-se totalmente no indivíduo, conforme é enfatizado pelos ideais neoliberais na atualidade.

Deste modo, é de grande importância que se compreenda o contexto no qual está inserida a produção do sucesso e/ou fracasso escolar. Quando esta reflexão ocorre é possível desvendar algumas circunstâncias a respeito de como se constrói o estereótipo de quem aprende ou quem não aprende, pois sucesso e/ou fracasso escolar se fundamentam, geralmente, no que é aparente, desconsiderando o conjunto de condições que, quando reveladas, promovem a possibilidade de alteração das concepções e das ações no ambiente escolar.

Analisando as categorias isoladamente, observamos que, *com 30% de representatividade, os docentes afirmaram atribuir o fracasso escolar a questões familiares*; ou seja, a dificuldade que o aluno apresenta na escola seria devida a relações



familiares propulsoras de sucesso ou fracasso. Acerca dessa explicação podemos refletir que os docentes atribuem à família uma importância mais significativa que o próprio trabalho pedagógico.

Não desconsideramos que a família como motivadora exerce função importante, contudo isto não se deve caracterizar como fundamental. A escola tem que fazer seu papel, isto é, ensinar os conhecimentos científicos aos alunos, independentemente de a família os motivar ou não, de terem ou não problemas com drogas, prostituição, etc.

Entendemos que problemas familiares podem dificultar a aprendizagem do aluno, mas se contássemos com um trabalho pedagógico bem-direcionado, com professores valorizados e bem-preparados e políticas pedagógicas que visassem à distribuição igualitária do conhecimento, poderíamos obter sucesso escolar mesmo sob condições adversas.

Os problemas individuais passam a ser a explicação para as dificuldades de aprendizagem, não se considerando fatores que a sociedade e a própria escola promovem e que não favorecem o processo ensino-aprendizagem, e assim, como justificativa, responsabiliza-se a família, o próprio aluno e o professor.

A categoria que atribui ao professor o sucesso e/ou fracasso apresentou 22% das respostas. Em nossa compreensão, o professor, sua didática e conhecimento exercem função preponderante no processo de escolarização do aluno, embora não possamos deixar de destacar que responsabilizar o docente por uma questão tão complexa sem considerar as condições sociais de sua formação e trabalho significa muito reducionismo, isto é, buscar culpado para um problema traçado histórica e socialmente.

A esse respeito, Asbahr e Souza (2007) afirmam que as condições concretas de trabalho enfrentadas pelos professores provocam a desmotivação e até mesmo desgaste físico e emocional. Percebe-se que as ações realizadas na e pela escola não produzem o resultado esperado, ao contrário, denunciam as políticas pedagógicas que boicotam a função da escola, provocando condições de trabalho desumanizadoras, que desautorizam professores e enfraquecem o ensino dos alunos das camadas populares. Tais problemas têm como causa também uma formação docente insuficiente e limitada.



Nestas condições as ações e resultados na educação em nossa realidade não poderiam mesmo ser muito melhores.

Como se pode observar, as justificativas para o sucesso/fracasso escolar estão sempre no indivíduo (família, professor e aluno), afinal “oportunidades existem para todos”. Expressões como estas tentam esconder que na realidade as chances de sucesso não são igualitárias, e assim todas as instituições, inclusive a escola, trabalham como instrumento de manutenção dessas diferenças. Destarte, segundo Sawaia (2002), nessa concepção o fracasso escolar é atribuído ao aluno, o qual é encarado como não possuidor das habilidades necessárias para obter um bom desempenho escolar.

A categoria que coloca no aluno as causas do fracasso/sucesso obteve 19% de representatividade do total das respostas. Essa categoria abrange explicações biológicas e psicológicas, que localizam no aluno a responsabilidade pelo seu desempenho. Em nosso entendimento se faz necessário pararmos de buscar culpados, individualizando tal problemática, e enxergar a totalidade dos fenômenos que compõem a realidade educacional.

Precisamos compreender o desempenho escolar a partir de uma perspectiva que contemple possibilidades de transformação social e possibilite o acesso de todos ao conhecimento. A culpabilização do aluno com explicações que atribuem a ele sucesso/fracasso escolar reduz o processo a uma dimensão individual que não considera fatores extremamente importantes, como as dinâmicas escolares e as desigualdades sociais, políticas e pedagógicas. Assim, enquanto buscarmos localizar no indivíduo a culpa pelo fracasso, em um processo de vitimização, não estaremos resolvendo a questão, e sim, “patologizando o processo de aprendizagem” (COLLARES E MOYSÉS, 1993).

O processo de individualização é tão presente em nossa sociedade que até mesmo a própria vítima do caos educacional, o aluno, acaba sendo culpabilizado e responsabilizado pelo seu desempenho. Assim, embora seja apenas uma criança que inicia seu processo de escolarização, tão cedo ele já é marginalizado. Precisamos compreender os problemas de escolarização e o sucesso escolar como resultantes das



múltiplas determinações que envolvem as relações interpessoais na instituição escolar, como fatores econômicos e a divisão de classes.

A escola como responsável pelo desempenho acadêmico foi manifestada em 16% das respostas. Aqui a atribuição recai sobre a escola enquanto instituição que ora promove o sucesso dos alunos ora possui dinâmicas que geram fracasso. A escola abrange todas as ações escolares e todos os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Os participantes mencionarem a instituição como responsável pelo desempenho do aluno significa uma compreensão que não culpabiliza o professor, e sim, analisa as responsabilidades de todos os envolvidos na dinâmica escolar.

Tal compreensão tira o foco de indivíduos isolados, trata o sucesso/fracasso como processo formado pelo conjunto da instituição. Nesta perspectiva, os docentes estão analisando a questão a partir de um ponto de vista mais amplo, embasado por critérios diferenciados das categorias anteriores, o que indica a possibilidade de mudanças nas estratégias de atuação do professor em seu cotidiano.

A escola deve repensar suas práticas, a concepção de aluno, o que espera de seus alunos e o que desenvolve para que estes alcancem as expectativas: se os conteúdos trabalhados favorecem o desenvolvimento do psiquismo, como são realizadas as avaliações e quais valores são transmitidos no decorrer das relações para estes alunos. São estes fatores que, somados à dinâmica econômica mundial, estabelecem quem serão os incluídos/excluídos, ou seja, como se constituirá o sucesso e/ou fracasso escolar.

Não obstante, a categoria que aponta fatores sociais como causadores do sucesso e/ou fracasso, mesmo com a menor representatividade (13%), indica que alguns participantes conseguem compreender o processo para além dos muros da escola. Por relacionarem fatores sociais - como políticas públicas inadequadas, má gestão administrativa na área da educação e corrupção - podemos verificar que os docentes estão analisando a questão com a complexidade que lhe é devida, mesmo não sendo mencionados aspectos como má distribuição de renda e a produção na sociedade capitalista.

Facci (2009), afirma que a educação em uma sociedade dividida em classes tem sua função demarcada e obedece aos interesses da classe dominante. “A educação tem



pouca liberdade em relação ao grande meio social” (FACCI, 2009, p. 97). A fala abaixo ilustra bem a influência que o sistema como um todo exerce sobre o trabalho cotidiano do professor.

Neste sentido, Klein (1997) afirma que não devemos responsabilizar os educadores pelo caos que domina a educação no Brasil. A crise é ampla, é social, e sua manifestação no âmbito educacional é simplesmente parte dessa crise muito mais ampla. Nesta perspectiva, os problemas da educação não derivam da falta de preparo dos educadores, ou pelo menos este não é o elemento determinante; pelo contrário, decorrem do quadro geral de crise e assim devem ser compreendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicionalmente, a nossa sociedade adota uma postura de procurar culpados para fenômenos de grande complexidade, por não conseguirmos pensar a situação a partir de uma perspectiva mais ampla, que contemple as condições materiais dos homens e o lugar que eles ocupam nas relações sociais. Assim tendemos a pensar que todos somos iguais e que a pobreza/riqueza ou sucesso/fracasso são construções de cada um de nós e em nada têm relação com os aspectos econômicos que ditam e direcionam a vida dos homens, pois a todo o momento nos são impostas ideologias que camuflam as diferenças, com um discurso que prega a igualdade.

Destarte, somos formados em uma sociedade de valores marcadamente individualistas, fundamentados em políticas neoliberais que incentivam e divulgam incessantemente o estudo solitário, o esforço próprio e a retirada do professor do papel de condutor da aprendizagem. Por sua vez, os educadores, por serem sujeitos desta sociedade imersa nos ideais neoliberais, são levados a compreender que os alunos constroem o sucesso por mérito próprio.

Devemos considerar a gênese social dos problemas educacionais, entender a escola como parte de um amplo contexto social e político característico de uma sociedade desigual e dividida em classes. A educação, quando direcionada ao objetivo de desenvolver o indivíduo em todas as suas potencialidades, está exercendo a função



de instrumento de transformação da realidade social na direção de uma sociedade mais igualitária, onde o conhecimento é difundido e promove o desenvolvimento humano.

Em suas falas os docentes manifestaram o retrato dramático que sintetiza a situação em que se encontra a educação pública, ao responsabilizarem o Estado por não desenvolver políticas públicas de valorização do ensino, pela falta de competência ao tomar decisões que atingem diretamente o cotidiano da escola, influenciando o planejamento e execução do trabalho pedagógico e promovendo tanto o sucesso quanto o fracasso escola.

Ao considerarmos os aspectos apresentados, sentimo-nos diante de um sistema de ensino seletivo, mesmo tendo-se índices que afirmam que quase toda a população tem acesso à escola. Este alto índice de alunos matriculados em escola, em nosso entendimento, não significa que temos um ensino em que todos estão apresentando bom aproveitamento, especialmente no tocante às crianças de classe social desfavorecida.

Não obstante, o sistema educacional brasileiro não deixou de ser elitista; ao contrário, no final do século XX, ainda reproduzia e aprofundava as enormes desigualdades sociais do país. Em suma, a boa escola pública requer grande compromisso dos professores com a aprendizagem dos alunos, uma equipe motivada, integrada e forte articulação com a comunidade. Assim poderemos produzir condições mais igualitárias de sucesso escolar, de modo que os indivíduos se apropriem efetivamente das competências e habilidades que devem ser adquiridas na educação básica, tais como a capacidade de ler, de resolver problemas, de fazer uso de informações e conhecimentos científicos para resolver as questões e desafios de um mundo cada vez mais complexo.

REFERÊNCIAS



ARROYO, M.G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em: **Em aberto**, v17 n71, Brasília, 2000, p.33-40, 2000.

ASBAHR, F. da S. FERREIRA ; Lopes, J. S. A culpa é sua. **Psicologia USP** v. 17, p. 53-73, 2006.

ASBAHR, F. da S. F.; SOUZA, M. P. R..Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da psicologia escolar e da psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. 1 ed. São Paulo-SP: Casa do Psicólogo, v, p. 185-220, 2007.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. A História não Contada dos Distúrbios de Aprendizagem. **Cadernos CEDES** nº 28, Campinas: Papirus, pp.31-48, 1993.

EIDT, N.M. e TULESKI, S.C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. Em MEIRA, M.E.M e FACCI, M.G.D. (Orgs.), **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.221-248, 2007.

FACCI, M. G. D. Para além do escolanovismo em Vigotski: Compreendendo o trabalho do professor na obra *Psicologia Pedagógica*. Em: Em FACCI, M.G.D, Tuleski, S.C e BARROCO, S.M.S (org). **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá. Eduem, p. 87-106, 2009.

GLÓRIA, D.M.A. Direito à Educação Escolar: o discurso da inclusão X prática da exclusão. **Revista: Educar**, UFPR, nº20, p.209-222, 2002.

KLEIN, L.R. **Alfabetização**: Quem tem medo de ensinar? 2ª edição. Editora Cortez: São Paulo e Editora da UFMS: Campo Grande, 1997.

MACHADO, A. M. e Proença, M. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. Em Machado, A. M. & Proença, M. (Orgs.), **Psicologia escolar em busca de novos rumos** (4ª edição). São Paulo: Casa do Psicólogo, p.39-54, 2004.

PATTO, M.H.S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**. 3(1-2) p. 107-121, 1992.

ROAZZI, A. Fracasso escolar: Fracasso ou sucesso da escola? **Revista Psicologia Argumento**. Curitiba, v. 4, nº 5, p. 9-16, 1985.

SAVIANI, D. Educação socialista Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: Lombardi, J. C. e Saviani, D. **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 223-274.



SAWAIA, S.M. 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, 2002, p. 197-213.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar na formação de Psicólogos: Desafios e perspectivas. Em Tanamachi, E.; Rocha, M & Proença, M. (Orgs.), **Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p.105-142.

UNICEF: Brazil. **Nossas prioridades: Infância e adolescência no Brasil**, 2008. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>, Recuperado em: 10/06/2010.



A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO

Mayara Thaíse Dal Pasquale, Universidade Estadual do Paraná/Campus Campo Mourão¹
Cleudet de Assis Scherer, Universidade Estadual do Paraná/Campus Campo Mourão²

INTRODUÇÃO

Há tempos, o homem é considerado como um ser superior, que qualitativamente se difere dos animais. Pela acumulação de conhecimentos biológicos concretos Darwin pode elaborar sua consagrada teoria da evolução, ao qual defende que o homem é resultado de uma evolução gradual do mundo animal, assim não se poderia negar que o homem teria uma origem animal (LURIA, 1991).

A partir desta postulação, as discussões científicas passaram a ser de forma maçante desenvolvida a respeito da importância do papel dos caracteres e das dificuldades biológicas inatas do homem. “Uma grosseira exageração do seu papel serviu de fundamento teórico às teses pseudobiológicas mais reacionárias e racistas”. Persistindo, até hoje teses fatalistas que sustentam uma determinação do psiquismo do homem pela herança biológica (LURIA, 1991, p.261).

Indo na direção oposta a das ciências progressistas, a Teoria Histórico-Cultural, pelo contrário, acredita que o homem é um ser de natureza social, isto é, tudo o que tem de humano nele provém de sua vida no seio de uma sociedade, provém de uma cultura criada pela humanidade (LURIA, 1991).

Conforme Martins (2008) se a realidade e todos os fenômenos que a constituem; é material, isto é, existe de forma objetiva e independente da consciência. Por sua vez, a matéria é o dado primário da existência e dela tudo se torna dependente, a própria consciência e o pensamento humano não estão imunes a essa relação. Em suma, as sensações, as ideias, os conceitos, – não emergem da consciência a partir de si mesmo,

¹ mayaradalpasquale@gmail.com

² cleudet@yahoo.com.br



mas originam-se na materialidade do real. É o mundo objetivo que é captado pelos sentidos e representado pela consciência, sendo função da mesma torná-lo cognoscível.

É a personalidade humana que percebe e que pensa, portanto, há sempre uma relação com um mundo, um sujeito, um objeto, ou seja, uma relação de consciência com a coisa. Todos os processos psíquicos superiores (sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, imaginação) têm como base uma unidade de imagem e atividade (RUBINSTEIN, 1973). Ao pensar, o homem não utiliza apenas sua experiência pessoal, mas também a experiência de toda a humanidade, que gradualmente lhe é apresentada e transmitida pelos seus antecessores (MUHKINA, 1995).

Tendo como base os pressupostos dos autores da Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente, do autor Rubinstein (1973) esta pesquisa busca compreender que a atenção no ser humano significa que este se destaca como personalidade do mundo que lhe rodeia, portanto, a atenção nada mais faz, do que caracterizar a peculiaridade da consciência humana. Se o desenvolvimento psíquico é determinado pela apropriação dos conhecimentos históricos, sociais e culturais, é óbvio, pois, que as possibilidades de desenvolvimento irão depender da forma como a criança estiver inserida na atividade coletiva, e também da mediação estabelecida por outro ser humano (VIGOTSKI, 2004).

Com os estudos desenvolvidos por esse trabalho busca-se salientar a importância da musicalização enquanto uma atividade que contribui para o desenvolvimento da atenção, mais especificamente, do pensamento infantil. De acordo com Scherer (2010) a linguagem musical propicia à criança instrumentos verbais que podem ser transferidos para situações cotidianas, mediados pela prática docente, e desse modo, contribui para a qualidade do pensamento que está diretamente relacionada ao nível de associações e generalizações que a criança aprenda a estabelecer.

Para melhor explicitar os estudos efetuados essa pesquisa está organizada em dois momentos. No primeiro momento realizamos um estudo sobre a relação entre a linguagem e a música, destacando a importância da música enquanto uma forma de linguagem que contribui para o desenvolvimento da atenção. Em outro momento, baseando-se nos estudos dos autores da Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente, do autor Rubinstein (1973) buscamos salientar que se o homem é um



ser de natureza social, ou seja, se tudo que tem humano nesse homem provém do seio de sua cultura e da sociedade, assim também o processo de atenção é produzido historicamente. Por conseguinte, a existência de formas superiores de atenção no ser humano demonstra irão depender da forma como a criança estiver inserida na atividade coletiva, e também da mediação estabelecida por outro ser humano. Por sua vez, são as formas superiores de atenção que designarão a peculiaridade da consciência humana.

1. A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO

Para estudar o desenvolvimento da mentalidade da criança a psicologia infantil soviética, baseada no Materialismo-Histórico-Dialético, descobre as leis mais gerais dos fenômenos da natureza e da sociedade ressaltando a importância do social para desenvolvimento do psiquismo humano. Desse modo, a psicologia infantil buscar entender de forma mais correta o desenvolvimento psíquico da criança e o surgimento de sua consciência, ou seja, a criança que nasce enquanto um “ser natural”, aos poucos vai se convertendo em um membro da sociedade que observa, pensa e reflete sobre o prisma da experiência humana (MUKHINA, 1995).

Os conhecimentos obtidos pela psicologia infantil são usados como uma das bases científicas da pedagogia, pois se a pedagogia se propõe a educar o homem em todos os seus aspectos, é preciso que a mesma o entenda também plenamente em todos os seus aspectos. A função da pedagogia soviética é garantir o desenvolvimento harmônico da criança, formá-la para viver em uma sociedade comunista (MUHKINA, 1995).

A psicologia infantil é necessária para ensinar e educar a criança. Para que o trabalho educativo docente [...] tenha êxito, é preciso antes de mais nada conhecer as leis do desenvolvimento psíquico da criança, suas particularidades emocionais e intelectuais, suas preferências e interesses. O conhecimento da psicologia infantil facilita para o educador o contato com a criança, ajuda-o a dirigir seu desenvolvimento e a evitar muitos erros na educação (MUHKINA, 1995, p.12).

A primeira proposta da psicologia soviética (materialista) seria rejeitar completamente essas concepções ultra-simplificadas e acientíficas. Dessa forma, a



psicologia materialista acabou rejeitando a ideia de que as formas mais complexas de atividade poderiam ser apenas produto de capacidades inatas, que não eram possíveis de análise. A segunda proposição defendida era de que para ser uma psicologia verdadeiramente científica, esta deveria introduzir o papel do desenvolvimento no estudo da formação dos processos mentais. A terceira proposição da psicologia soviética consistia no estudo da atividade mental da criança como sendo resultado de certas circunstâncias sociais determinadas – ou seja, a atividade mental humana apenas se desenvolveria por meio da aquisição das experiências de outros, mediante a prática conjunta e linguagem (LURIA; YUDOVICH, 1983).

Entende-se que a criança não pode ser considerada como um ser pré-determinado, ao contrário, será pela forma como esta se apropria da cultura e da linguagem que determinarão sua forma de perceber o mundo e si mesma. Portanto, para a Psicologia Histórico-Cultural a linguagem é fator primordial para a formação da consciência, em outras palavras, para a humanização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (LURIA, 2001).

A linguagem [...] intervém no processo do desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar através da experiência individual. Todo este processo da transmissão do saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil. Se não se levar em conta, no processo educativo, esta conformação da atividade mental infantil, não será possível compreender, nem explicar, a causa de nenhum dos fatos da psicologia da criança (LURIA; YUDOVICH, 1985, p.11).

A psicologia soviética passou a presidir todo seu campo de investigação para o estudo dos processos mentais infantis como produto da intercomunicação da criança com o meio e a aquisição de experiências comuns transmitidas pela palavra. A intercomunicação com os adultos tem esse significado decisivo, porque ao adquirir um sistema linguístico os processos mentais da criança passam por uma reorganização. Dessa maneira, a palavra é um fator de extrema importância para a formação da atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de



atenção, de memória, de imaginação, de pensamento e de ação (LURIA; YUDOVICH, 1983).

É dispensável dizer que só com base na linguagem e com sua participação imediata constituem as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado; o surgimento dessas formas representa uma das aquisições mais importantes da humanidade e garante a transição do “sensorial ao racional”, considerada pela filosofia do materialismo dialético como um salto que pela importância é igual à transição da matéria inanimada para a animada ou da vida vegetal para a animal (LURIA, 1991, p.83)

Ao transmitir a experiência, a palavra proporciona um complexo número de sinapses (conexões cerebrais), que por sua vez, acaba-se convertendo em uma poderosa ferramenta que introduz formas de análise e síntese na percepção infantil, algo que seria impossível da criança desenvolver sozinha, de forma autônoma e independente. Pode-se concluir que, muitas das funções psicológicas superiores (FPS) que eram tidas como inatas, na verdade, ocorrem devido à inclusão na atividade desse fator formativo que é a palavra (LURIA; YUDOVICH, 1983).

Dessa forma, a música enquanto uma linguagem criada e desenvolvida pela humanidade acaba por permitir o estabelecimento de relações; pois ao fazer-se presente desde os primórdios da humanidade ela pode ser utilizada como instrumento de mediação para o desenvolvimento da linguagem. Muito antes da descoberta do fogo o homem já se utilizava de gestos e sons rítmicos para se comunicar, logo o desenvolvimento da música encontra-se associado com a vivência de incontáveis civilizações, e também de experiências individuais (SCHERER, 2010). Conforme os autores Chiqueto e Araldi (2008) não se pode desassociar a música da história e da formação humana. Pois, ao interagir com o seu meio, o homem produziu os mais variados tipos de instrumentos, e também criou diferentes cânticos. Em síntese, o homem sempre teve uma relação cada vez mais rica e múltipla com a linguagem musical.

A música é uma forma de linguagem que produz sentido, é produto da cultura e se liga a outras esferas da vida humana. Apesar de ser constitutiva do ser humano, ela só se forma nas interações sociais. Portanto, pode ser utilizada como um jeito que a criança tem de significar o mundo e de nele interagir



contribuindo para o seu desenvolvimento verbal e, como consequência, de seu pensamento (SCHERER, 2010, p.27).

Por meio de práticas musicais com elementos diversificados, a criança poderá ampliar algumas capacidades tais como: percepção, expressão e reflexão. Além disso, a linguagem musical também promove o desenvolvimento da percepção quando se tem a possibilidade de fazer os mais variados tipos de música, contribuindo assim para a valorização de sua função social (em diversos contextos) (CHIQUETO, ARALDI, 2008).

Não restam dúvidas de que a criança em contato direto com a musicalização desenvolve a capacidade de se expressar de forma integrada, isto é, de realizar movimentos corporais enquanto canta e escuta uma música. É de extrema importância que ao se trabalhar a música na educação esta seja utilizada como uma forma de introduzir novos conteúdos relacionados às funções da música produzidas historicamente. Dessa forma, a educação musical não busca a formação do músico profissional, mas sim objetiva a apropriação, a transmissão e a criação de práticas músico-culturais (CHIQUETO, ARALDI, 2008).

[...] tão importante quanto construir instrumentos é poder fazer música com eles, e utilizá-los nos jogos de improvisação, na bandinha rítmica, sonorização de histórias, entre outros, contribuindo para o desenvolvimento da percepção e da atenção, que, como vimos expondo, não ocorre espontaneamente na sala de aula, depende, isto sim, do conteúdo que permeia as mediações professor/conhecimento/criança e desta com seus pares, bem como das imagens propiciadas, dos objetos manipulados e de como são manipulados, sempre com a visão de analisar as necessidades histórico-sociais que justificam a produção e o manuseio desses jogos e conhecimentos (SCHERER, 2010, p.80).

Dessa forma, dentro dessa vertente destaca-se o papel do professor enquanto um profissional qualificado, contribuindo para o processo de aprendizagem das aptidões inerente aos seres humanos como: linguagem, atenção, pensamento, memória, atenção voluntária, memória, capacidade de abstração e generalização (LEONTIEV, 1978).

A função primordial da educação com relação aos processos de aprendizagem está em desenvolver na criança funções psíquicas superiores, que são aqueles modos de



atividade e faculdade intelectuais que são essenciais para assimilar certos campos do conhecimento e adquirir certas habilidades (VIGOTSKI, 2004, p.464).

Uma função de grande relevância para o desenvolvimento do psiquismo da criança é a atenção. Luria (1991) destaca que o homem tem a capacidade de selecionar entre uma variedade de estímulos, os mais importantes, e ignorar os demais. Sem essa capacidade de seleção o homem não poderia desenvolver o pensamento organizado, isto é, aquele voltado para solução dos problemas impostos pelo seu cotidiano.

Os principais tipos de atenção são as chamadas *atenção involuntária* e *voluntária*. A atenção involuntária deve-se aos comportamentos reflexos. Esta atenção involuntária produz-se e mantém-se independentemente da intenção do indivíduo. [...] É esta a forma primitiva da atenção. É um produto direto e involuntário do interesse. [...] A atenção voluntária destaca-se da involuntária. [...] A chamada atenção voluntária é atenção conscientemente dirigida e orientada, pela qual o sujeito escolhe conscientemente o objeto sobre o qual está orientada a sua atenção. Este termo indica o fato significativo de que o conhecimento do homem assim como sua atividade são organizados conscientemente e que não se produzem apenas num movimento próprio, espontaneamente sob a influência de forças que atuam fora (RUBINSTEIN, 1973, p.97-98, grifos do autor).

Ao trabalhar com instrumentos de percussão, pode-se perceber que nas situações que as crianças tocam e param nos momentos indicados pelo gesto do professor, apenas essa simples forma de mediação contribui para que se desenvolva a atenção seletiva de forma lúdica e prazerosa. Todavia, é válido destacar que a musicalização deve ser objetivada pressupondo atividades compatíveis com a *atividade principal* da criança, a fim de que o interesse destas não seja disperso (SCHERER, GOULART, 2008).

[...] a atenção e a percepção são funções fundamentais, que se encontram na base do desenvolvimento das demais capacidades de modo que o raciocínio, a memória e a imaginação entre outras, não se estabelecem e não operam sem essa participação efetiva. Ressalta também que é por meio da mediação, via linguagem e consequentemente pela aprendizagem de conteúdos, do conhecimento contido em instrumentos físicos e simbólicos que essas funções especificamente humanas são formadas (SCHERER, GOULART, 2008, p.8)

Vale lembrar que o ensino da música dentro do contexto escolar deve ser entendido enquanto um processo histórico, isto é, requerendo trocas e reconstruções



para que se possa tornar-se um conhecimento científico, que contribuirá para o desenvolvimento pleno da criança (SCHERER, 2010).

A função primordial da educação com relação aos processos de aprendizagem está em desenvolver na criança funções psíquicas superiores, que são aqueles modos de atividade e faculdade intelectuais que são essenciais para assimilar certos campos do conhecimento e adquirir certas habilidades. Portanto, a aprendizagem é de extrema importância para o desenvolvimento de peculiaridades não naturais, mas de habilidades históricas que são indispensáveis para o desenvolvimento do psiquismo humano (VIGOTSKI, 2004).

2. A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO

O homem recebe um vasto número de estímulos ao mesmo tempo, mas entre todos estes ele tem a capacidade de selecionar o mais importante e ignorar os demais. Potencialmente, ele pode fazer um grande número de possíveis movimentos, mas faz poucos movimentos racionais que constituem parte de suas habilidades e inibe o restante. Ainda, ele pode fazer um grande número de associações, mas conserva apenas alguns, essenciais para a sua atividade, e abstrai outro tanto que dificultariam o seu processo racional de pensamento (LURIA, 1991).

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*. Essa característica de seletividade da atividade consciente, que é função básica da atenção, também manifesta-se na percepção, nos processos motores e no pensamento (LURIA, 1991, p.1).

Se não houvesse essa seletividade, a quantidade de informação não selecionada seria tão desorganizada e grande que nenhuma atividade se tornaria possível. Se não houvesse inibição de todas as associações que afloram descontroladamente, seria inacessível o pensamento organizado, voltado para a solução dos problemas colocados diante do homem (LURIA, 1991, p.1-2)



Todos os processos cognitivos, que tem como base a percepção e/ou o pensamento, estão direcionados para objetos, que se refletem neles. É o homem que percebe *algo*, reflete sobre *algo*, representa *algo* ou imagina *algo*. Não é a sua percepção que como tal percebe, nem é o seu pensamento que pensa. É o ser humano que percebe e que pensa. Portanto, existe sempre a relação da personalidade com o mundo, do sujeito com o objeto e da consciência com a coisa. A atenção como todos os demais processos (sensação, percepção, memória, pensamento e imaginação), tem um conteúdo específico, e também uma unidade de imagem e atividade. A percepção pode ser entendida como a *imagem* de uma coisa ou de um fenômeno. O pensamento, por sua vez, é a unidade de *raciocinar*, como um conteúdo, como uma ideia, uma representação geral ou ainda um juízo. A atenção precisa de um conteúdo especial; portanto, ela manifesta-se tanto no campo da percepção quanto do pensamento. “A atenção é uma faceta de todos os processos cognitivos da consciência, e precisamente aquela faceta em que tais processos aparecem como uma atividade orientada para o objeto” (RUBINSTEIN, 1973, p.85).

Se por um lado, a atenção se dirige para o objeto, por outro, é o objeto que chama a atenção sobre si. O motivo que faz com que a atenção se dirija a um determinado objeto e não a outro não consiste apenas no sujeito, mas também no objeto e em suas características/qualidades. Contudo não está no objeto como tal, e menos ainda no sujeito como tal, mas sim no objeto que se observa em sua relação com o sujeito e no sujeito em sua relação com o objeto (RUBINSTEIN, 1973).

“A existência da atenção significa assim, em primeiro lugar, a *modificação da estrutura do processo*: a transição do ver para o olhar, ao contemplar, da percepção à observação, do processo à atividade orientada.” Dessa forma, a atenção é uma modificação na estrutura do processo que acaba por produzir uma sensibilização. Por sua vez, a sensibilização atingida em detrimento de uma condição qualquer pode produzir uma atividade, a qual estará orientada para uma determinada impressão que se forma devido à sensibilização. Portanto, a atividade descobre essa impressão e explica a sua natureza (RUBINSTEIN, 1973, p.86).



Quando uma impressão atrai involuntariamente a atenção em virtude da sua intensidade, significação, etc., não se apresentará aqui com maior força porque a atividade do sujeito está orientada para a impressão, mas porque esta se transforma em objeto da atividade do sujeito, por chamar especialmente atenção deste. Por isso tal impressão ou coisa produz uma atividade orientada para ela: o interesse em descobrir, explicar o que é, porque aconteceu, etc (RUBINSTEIN, 1973, p.87).

Há tempos se sabe que a atenção dos animais é provocada por sinais de importância vital; no homem o mesmo ocorre. No entanto, nestas suas necessidades e interesses não são na maioria das vezes ocasionadas por instintos ou inclinações biológicas, mas por fatores motivacionais complexos formados no decurso da história social (LURIA, 1991).

Ao mesmo tempo em que, a atenção focada a um determinado objeto, constitui uma condição de ação orientada, esta é também resultado de uma atividade. “Só quando se pensa e se produz uma atividade que está orientada para um objeto é que se pode concentrar a atenção sobre este objeto” (RUBINSTEIN, 1973, p. 90). Portanto, a atenção é a capacidade de vincular consciência com o objeto, assim esta pode ser designada como mais ou menos íntima e fixa. É com a ação, com a atividade que se pode fixar a atenção.

A vida ou a atividade de conjunto não é simplesmente a soma das diferentes espécies de atividade. Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos. Uns desempenham papel essencial no desenvolvimento, outros papel secundário. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante (LURIA, 1978, p.292)

A atividade dominante não reduz, de modo algum, sua característica a valores quantitativos. A atividade dominante também não é aquela que se encontra na maioria das vezes em uma determinada etapa do desenvolvimento. A atividade dominante, pelo contrário, é aquela cuja criança consagra e interessa-se por mais tempo, promovendo um maior desenvolvimento. Para ser atividade dominante são necessárias três características: 1) Atividade a qual aparece no interior da qual se faz possível identificar tipos novos de atividade; 2) Atividade a qual se formam e se reorganizam os seus processos psíquicos particulares; 3) Atividade a qual dependem mais estritamente as



mudanças psicológicas essenciais da personalidade da criança em uma determinada etapa do desenvolvimento. A atividade dominante é, aquela em que o desenvolvimento “[...] condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p.293).

No homem a atividade está sempre condicionada por suas necessidades ou motivos, obviamente, sempre visando um objetivo determinado. Se por um lado o motivo pode permanecer inconsciente, por outro o objetivo e o objeto da atividade são sempre claros (conscientizados). É justamente esta característica que diferencia objetivo da ação dos meios operacionais até que esse objetivo possa ser atingido. Enquanto as operações não são automatizadas, a execução dessas constitui o objetivo de certa parte da atividade atraindo atenção para si. Em contrapartida, quando certas atividades já foram automatizadas, certas operações que a compõem se tornam desinteressantes, deixando de atrair atenção para si (LURIA, 1991).

Tudo isso mostra que o sentido da atenção é determinado pela estrutura psicológica da atividade e depende essencialmente do grau de sua automatização. A tarefa geral, que orienta a atividade do homem, distingue como objeto da atenção o sistema de sinais ou relações que fazem parte da atividade provocada do homem, suscitada por tal tarefa. O objetivo concreto a que o homem que resolve a tarefa visa converte em centro da atenção os sinais ou ações relativos a ela. O processo de automatização da atividade leva a que certas ações, que chamavam a atenção, se convertam em operações automáticas e a atenção do homem comece a deslocar-se para os objetivos finais, deixando de ser atraída por operações costumeiras bem consolidadas. É quase fundamental o fato de que a orientação da atenção se encontra em dependência direta do êxito ou do insucesso da atividade (LURIA, 1991, p.5-6).

Por conseguinte, a atenção está impreterivelmente atrelada à correlação existente entre a orientação da atividade, no qual o ser humano estiver implicado, e a orientação dos seus processos psíquicos. A atenção está em consonância com a atividade determinada pela orientação dos pensamentos, dos motivos, das intenções, dos interesses, etc. Dessa maneira, a falta de atenção pode ser caracterizada pela divergência ou separação destes fatores. Pode-se afirmar que a atenção representa uma



particularidade dos processos que estão sendo dirigidos pela atividade, ao qual estão comprometidos (RUBINSTEIN, 1973).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-se nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural buscamos demonstrar que a linguagem é fator primordial para a formação da consciência, pois ao adquirir um sistema lingüístico os processos mentais da criança passam por uma reorganização, isto é, adquirem uma melhor capacidade de síntese e análise.

Sendo a música uma forma de linguagem criada e desenvolvida pelos homens, esta permite o estabelecimento de relações, portanto, quando em contato com práticas musicais que contém elementos diversificados a criança amplia suas capacidades perceptivas, expressivas e reflexivas. Dessa forma, a música contribui para o processo de aprendizagem, já que, a mesma proporciona o desenvolvimento de funções psíquicas superiores que são processos intelectuais fundamentais.

Além disso, estudos como os das autoras Scherer e Goulart (2008) demonstram que ao se trabalhar com instrumentos próprios da música, como os de percussão; nota-se que quando a criança para nos momentos indicados pelos gestos do professor, este está agindo como mediador e contribuindo para o desenvolvimento da atenção seletiva.

Com base nessa observação pode-se constatar que o processo de atenção não pode ser classificado meramente como algo natural, desenvolvido de forma espontânea. Desse modo, buscamos respaldo no autor Rubinstein(1973) que entende a atenção enquanto um processo que irá depender da forma como a criança estiver inserida na atividade coletiva e da mediação estabelecida por outro ser humano. Portanto, em formas superiores a atenção acaba por designar e caracterizar a peculiaridade da consciência humana.

Outro ponto relevante, destacado por esse trabalho é que não se pode desassociar o desenvolvimento da atenção da atividade ao qual ela está orientada. A atenção representa uma particularidade dos processos que estão sendo dirigidos pela atividade que estão comprometidos.



Como citado anteriormente a musicalização é uma forma de linguagem que pode ser utilizada enquanto um instrumento de mediação para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; mais especificamente, no caso da atenção esta deve ser objetivada pressupondo atividades que correspondam com a atividade principal da criança. Pois, apenas assim o interesse da criança poderá ser desperto e a música contribuirá para o desenvolvimento da atenção.

Como afirmamos na introdução, a relevância do estudo da contribuição da música para o processo de atenção, se faz necessário para contradizer as concepções pseudobiológicas reacionárias que concede a falta de atenção como dificuldades biológicas (inatas) do homem.

REFERÊNCIAS

CHIQUETO, M. R.; ARALDI, J. **Música na educação básica: Uma experiência com sons alternativos.** – PDE, 2008.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução: Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LURIA, R.; YUDOVICH, F. I.; **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral.** 2.ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v.1.

MARTINS, L.; **Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da pedagogia sócio-histórica.** São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

MUKHINA, V.; **Psicologia da idade pré-escolar;** Trad.Claudia Berliner. – São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral.** – Trad. Manoel Gomes Coelho. 2.ed Lisboa: Estampa, 1973, v.5.

SCHERER, C. A.; **Musicalização e desenvolvimento infantil: um estudo com crianças de três a cinco anos.** – Dissertação de Mestrado 161 f. UEM-Maringá, 2010.



SCHERER, C. A.; GOULART, A. M.; **A contribuição da musicalização para o desenvolvimento das funções psíquicas.** Anais... Seminário de Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação, UEM, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** – 2ªed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.



A ESCOLA E SUA FUNÇÃO: EDUCAR ÉTICA E MORALMENTE?

Tâmara Raquel B. de Moraes - Unipê¹
Raffaela Medeiros e Moraes - Unifavip²

INTRODUÇÃO

O novo período histórico contemporâneo e a sua economia vêm atravessando transformações que demandam um olhar tanto sobre o âmbito familiar, quanto sobre o cenário social, cultural e educacional desta sociedade capitalista. A família muda conforme o social, e o social conforme a economia, de modo que a cultura influencia e é influenciada por estes fatores. Desta forma, a família enquanto representante primária da cultura torna-se referência no processo de inserção do sujeito na sociedade. E, neste sentido, a família precisará estar atenta para não reduzir a educação ética e moral a apenas um dos diversos espaços educativos, como por exemplo, a escola. Esta instituição participante da vida cotidiana dos menores, integradas a família também pode funcionar como educadora da ética e de valores morais?

DESENVOLVIMENTO

As pessoas constituem-se enquanto sujeitos e organizações sociais, através da educação. O processo educativo ocorre na interação entre pais e filhos, professor e aluno, mídia e telespectador. Estes diferentes contextos abordam a educação de acordo com sua cultura, e nesta época capitalista, o que anda permeando estes diversos âmbitos é a

¹ Psicóloga, cursando Pós-Graduação em Criminologia e Psicologia Criminal – UNIPÊ. Email: tamararaquel@hotmail.com

² Psicóloga; Bacharela em Direito - UFPB. Professora e Coordenadora do curso de Psicologia da UNIFAVIP (Caruaru – PE). Email: raffa_medeiros@hotmail.com



coisificação do outro. Esta é a lógica do mercado e do capital, transformar tudo em mercadoria, incentivando a competição entre os indivíduos, entre o melhor e o pior.

Considerando as transformações sociais e econômicas, a revolução desencadeada pela televisão, pela era tecnológica e globalizada, o modo de ensino e aprendizado vem alcançando mudanças. Cada vez mais se fala em didática de ensino lúdico, implicando o aluno na aprendizagem, como também na influência que a figura do professor exerce, quando interage com o aluno e com suas dificuldades. Consequentemente, a instituição e os professores vêm se adequando aos novos modelos de se fazer escola. Na transmissão de conhecimentos, o conteúdo escolar continua a ser perpassado, a fim de que o cognitivo se desenvolva, no entanto, quais os papéis e funções do professor? Este é figura de autoridade e transmissor de valores sociais?

Em parceria com a instituição escolar e a família, o professor, em seu papel de educador e formador de seres humanos, torna-se também fundamental no processo de educação de cada sujeito. O lugar assumido pelo professor proporciona, ao passo que transmite o conhecimento proposto, visualizar os comportamentos de cada sujeito em sala de aula, além de servir como modelo de identificação para a criança e para o adolescente. Neste sentido, Lisondo (2000) acredita que um professor precisa estar preparado para ser um bom modelo, porque se aprende a ser homem ou mulher, não só nas aulas de ciências, mas no convívio com outro ser humano, construindo, assim, a subjetividade. A pessoa do educador precisa exercer um lugar de autoridade e respeito, e a escola, não pode destituir-se do compromisso de formar cidadãos.

A socialização do indivíduo se dá a partir da convivência com os demais sujeitos de uma comunidade. Para que se insira de modo a ser aceito, é preciso seguir padrões e regras sociais, ou seja, é necessário que exista uma lei que regimente os comportamentos. Na educação escolar, o professor é a lei, é o intermediador do social, e, portanto, participante da construção da identidade da criança e do adolescente.



O problema da atualidade é que o professor, no campo da educação, não encontra mais uma rede que sustente socialmente sua atuação. A imagem do profissional não representa mais nada, à medida que ausenta ou não consegue inserir uma ordem simbólica no sujeito. O sentido de escola e da figura do professor como autoridade e transmissor da lei, paralelamente as figura paterna, perde-se. Para Levisky (1998), um lacaniano diria que na relação com o aluno, o professor aparece como pequeno outro, e não mais como um grande outro barrado, sustentador e referencial da ordem simbólica, ou seja, para o autor, o aluno delinquente estaria buscando através de ações violentas, reencontrar uma ordem, uma lei simbólica que lhe foi negada, embora sejam tentativas falhadas.

A relação interpessoal entre professor e aluno, pode, tanto estruturar egoicamente a criança e o adolescente, quando houver uma dimensão simbólica neste relacionamento, como mediante a ausência do simbólico, pode ter uma frágil estruturação. O professor, para Leite (1979 apud PATTO, 1997), atua como transmissor dos padrões da cultura, e é responsável pela avaliação dos comportamentos sociais desenvolvidos pelos alunos. Este, ao tentar transmitir os padrões ideais da sociedade, encarna um papel social com comportamentos e ações aceitos pelo padrão. O processo da qualidade do vínculo, na relação interpessoal, é quem irá definir o grau de importância que a figura do professor vai exercer sobre cada aluno. Portanto, para o autor, a escola torna-se o ponto de passagem entre a identificação da família e o grupo social externo.

Neste processo de formação do ser humano é de grande relevância que a escola seja parceira da família, de modo que possam partilhar responsabilidades. Porém, para Oliveira Z. (2005), historicamente, a família vem sendo considerado o ambiente ideal para o desenvolvimento e a educação das crianças. Alguns sistemas educacionais, como a escola, sustentam que a responsabilidade da educação dos filhos é da família, porém, segundo Lacasa (2004), intervém na educação doméstica, colaborando com programas de ajuda à família e orientando-os para favorecer o desenvolvimento saudável da criança e do adolescente.



Enquanto instituição social é preciso repensar ou reafirmar qual a finalidade original da escola. Esta dá conta de socializar e de dar subsídios para o bom desenvolvimento psíquico e social de cada sujeito? Para alguns autores, como Drucker (1997), as escolas são boas, apenas na tarefa que se refere ao ensino de suas matérias, ou seja, para este autor, a instituição de ensino, não se compromete com a tarefa social de transmitir os valores, as leis e a ética, mas, caracteriza como sua responsabilidade, apenas o desempenho cognitivo e a aprendizagem do aluno.

Embora as escolas sejam a ponte para a inserção no mercado de trabalho, já que é esta instituição que transmite os conteúdos necessários para a aprendizagem de um futuro ofício, outros autores, a exemplo de Dias (apud PATTO, 1997), acreditam que a educação caminha por outro viés, o qual, além de agregar à escola o papel de desenvolver intelectualmente as crianças e os adolescentes, não se descuida de outros aspectos como o físico, o emocional, o moral e o social, visto que considera também função dessa instituição.

Assim, baseado neste autor, pode-se pensar que, mesmo especializada na tarefa de desenvolver o aluno cognitivamente, esta instituição social em parceria com a família, pode também ser capaz de humanizar através das vivências de valores, regras e leis necessária para o convívio comunitário saudável. O que preocupa, no entanto, é a delegação do ensino das leis e dos valores sociais, por parte das famílias, *exclusivamente* à escola, pois, Lacasa (2004) acredita que a cultura escolar não é superior à da casa, mas que são ambientes diferentes de ensino e aprendizagem, os quais precisam entender-se, para *educarem juntas (grifo nosso)*. Desse modo, a família, não pode ser destituída de seu papel educativo, nem tampouco, a escola, pode substituir a educação parental. Antes, é essencial que os pais continuem sendo os principais educadores, e que os valores escolares fundam-se aos da família, em prol do melhor interesse da criança e do adolescente.

Embora a escola deva integrar-se em parceria com as famílias no desenvolvimento e na educação das crianças e dos adolescentes, esta instituição escolar possui um papel que



lhe é peculiar, preparar o sujeito, enquanto profissional, para o mercado econômico, sem esquecer que são sujeitos sociais, e, portanto, precisam de leis e valores. A escola é um dos caminhos para o avanço da sociedade, tanto quando proporciona subsídios para que o sujeito ingresse no mercado de trabalho, concedendo uma chance de melhoria de vida, como quando prepara o sujeito para viver, exercendo a cidadania. Portanto, a passagem pela escola e o conhecimento intelectual lá adquirido, torna-se cada vez mais, pré-requisito para adentrar no mercado econômico competitivo, à medida que ajuda na formação de profissionais qualificados.

Mediante dados do censo de 2000, (IBGE), Cardoso R. (s/d) acredita que o número de analfabetos no Brasil cresceu, pois se estimava que essa população estivesse em torno de 18 milhões, e o Censo apresentou o valor absoluto de 24 milhões de pessoas. É considerável, portanto, o número de pessoas da população brasileira que não sabem ler nem escrever, e isto vêm a denunciar um tipo de violência, a partir do momento que a política educacional nega ao cidadão o que lhe é de direito: a escolaridade. Sendo assim, há uma certa preocupação com as desigualdades educacionais, pois, a escola é um fator de mudança social, que pode, aliado à família, ajudar a estabelecer e preservar uma ordem simbólica no sujeito, vivenciando valores e crenças que legitimem a lei social.

Porém, em alguns casos, principalmente em escolas públicas, a ausência ou negação da educação intelectual, ética e moral, incorporam um caráter desumanizador. As desigualdades sociais, o descaso com a política educacional em relação ao número de analfabetos, e até a falta de qualidade no ensino, podem ser pensadas enquanto fatores que contribuem para que os menores, procurem como refúgio, na criminalidade e nas drogas, um caminho a percorrer, e assim, abandonem a escola. Esta, por sua vez, precisa estar preparada para lidar com a realidade dos estudantes, instruindo-os e conscientizando-os sobre os diversos assuntos que permeiam as suas comunidades, como drogas, tráfico, higiene, educação, violência, entre outros.



Sobre isso, Adorno (S/d apud LEVISKY, 1998, p. 141), pesquisador do Núcleo de Estudos da Violência da USP, pesquisou, entrevistando jovens delinquentes que haviam sido expulsos da escola, que a violência recebida por parte da instituição ficou registrada em sua memória, deste modo:

A memória de uma violência incontida que somente pode resultar em respostas violentas, em um aprendizado que a escola pretende justamente negar e conter. Mais do que qualquer outro espaço institucional, a escola se apresenta a essas crianças e adolescentes como uma espécie de castigo modelar de comportamento. Um castigo que deve ser sofrido com resignação. Não são poucas as queixas. O aprendizado imposto que nada diz respeito ao mundo próximo e conhecido. A humilhação a que são submetidas pelo não saber, pela ausência de tradição de frequência escolar na família, pelas origens populares. As provas a que se sujeitam para confirmar pertencimento no gênero humano e a recusa de um espetáculo de anti-socialidade. A violência que subjaz às relações sociais e que exclui o diálogo e a compreensão. Autoritárias, estas relações não dissimulam as formas agressivas de preservação da disciplina [...]. Nesse universo, a baixa escolaridade e a evasão escolar, antes de serem características peculiares de jovens e crianças que trilham a delinquência, são o produto de funcionamento do aparelho escolar. (ADORNO, s/d apud LEVISKY, 1998, P.141)

A convivência social experienciada nas instituições escolares, também provoca impactos sobre as crianças e adolescentes em desenvolvimento. Dentro deste cenário, é válido concatenar a respeito da violação dos direitos fundamentais, como a falta de acesso à educação, e as desigualdades sociais que adentram o muro da escola. O discurso educacional vem reiterando a necessidade da inclusão social, para o acolhimento da diversidade humana, seja nos aspectos econômicos, seja no desempenho cognitivo. Todavia, paralelo a esta oratória, estudantes continuam a serem segregados dentro da escola pelas condições financeiras, por não se enquadrarem nos padrões definidos pelo capitalismo. Quanto a estas condições, Guzzo (2007) acredita que o espaço escolar, esteja constituindo um cenário da mais explícita forma de exclusão social, utilizando-se do discurso da inclusão, ou seja, incluindo-se para excluir.

É necessário, refletir sobre alternativas que possam mobilizar os professores e a escola como um todo, para tentarem romper com uma dinâmica escolar que exclui e



mantêm um cotidiano violento. Porque segundo Guzzo (2007), professores e funcionários temem descortinar a vida das crianças e dos adolescentes que frequentam a escola, para não se comprometerem com sua realidade. Então, procuram formas alternativas de superar o mal-estar e descontentamento, e acabam por utilizar-se da ideologia dominante, exercendo autoridade e violência, reproduzindo as relações desumanizadas presentes na sociedade.

A violência simbólica também constitui o cotidiano escolar, pois:

As desigualdades sociais se reproduzem nas relações professor-aluno e a escola com sua prática consegue anular, desvalorizar, ignorar a realidade em que crianças e adolescentes vivem. Um enorme abismo se interpõe entre o processo educacional (usado pela escola) e a vida cotidiana (das crianças). (GUZZO, 2007, p. 20-21).

É preciso considerar o cotidiano de cada criança e adolescente, em sua interação com o campo social no qual encontra-se inserido, para que a educação, se consolide dentro da escola. Fatores como dificuldade de aprendizagem até o comportamento social expresso em sala de aula podem refletir no abandono da instituição, ao acreditar não possuir capacidade para aprender, ou ainda, chegar a serem expulsos pela má conduta social. Sobre estes aspectos Koller (2003) questiona se há um fracasso da criança na escola ou se o fracasso é da escola para com a criança? Para a autora, nestas condições, vários níveis de risco são gerados e os fatores de proteção que buscam ajudá-las na superação da suas dificuldades, acabam por não serem acionadas.

A educação escolar, muitas vezes apresenta problemas com consequências sociais decorrentes do analfabetismo, das dificuldades de aprendizagem, da exclusão social, entre outras, que corroboram na violência e na marginalização. O papel social exercido pela escola, muitas vezes, funciona também como meio de discriminação, quando articula violência à pobreza, em detrimento do cenário capitalista que estimula no público o desejo de possuir os padrões de consumo. Portanto, segundo Araújo e Almeida (2008), a escola pode ser vista como parte de um contexto socioeconômico que sofre a influência da desigualdade social e da ideologia da “mais valia”, advinda do sistema capitalista.



A escola ao segregar os indivíduos, de acordo com sua posição social, acaba por contribuir com a evasão escolar, e talvez, com a imersão na delinquência. No entanto, Debarbieux (2001, apud CAMPOS, 2007) aponta que a violência na escola ultrapassa as barreiras da origem social na pobreza, pois, na classe média, o padrão social vem sendo marcado pela falta de respeito, tolerâncias para com o diferente e pela prática de microdelinquências. Desta forma, prostituição, drogas, vandalismos, agressões e roubos, podem fazer parte do interior da escola. Talvez fosse preciso romper esse círculo vicioso, em que os alunos reproduzem a violência social dentro da escola, e a escola, acaba reproduzindo uma violência simbólica no aluno, quando há um descompromisso com a educação dos mesmos.

O processo de humanização, o qual é a base dos projetos político pedagógico, ou seja, da proposta educacional, e a socialização do sujeito, vem merecendo uma atenção quanto à ética e aos valores que estão sendo vivenciados junto aos alunos. Para Levisky (1998), a psicanálise ajuda a situar a violência da educação, a qual afirma que, o esforço de humanização de um sujeito, não se faz sem uma ação, exercida pelo adulto sobre a criança, que não seja da ordem de uma imposição do simbólico e da linguagem sobre o corpo. Esta imposição, para o autor, está submetida à lei, ao simbólico, a uma ordem que exerce uma ação de restrição a algo que, sem ela, estaria desenfreado, na ordem do gozo, de modo que, a violência da educação torna-se uma violência simbólica.

A violência simbólica, por sua vez, para o autor, apresenta-se ao sujeito a todo instante, em cada situação de aprendizagem, a cada confronto com o limite, com o não, com a morte. A violência da educação proporciona pensar a violência na educação, a qual se situa no campo social, e é uma teoria sobre a constituição do sujeito em uma relação com o Outro, o sustentador da dimensão simbólica do campo social.

Situações de risco expõem o sujeito em desenvolvimento a uma vida de danos, o qual sofrerá com a falta de cuidados e proteção. Portanto, para que a educação escolar não seja transferida para as ruas, ou para que se amenize a evasão e o fracasso escolar é



necessário relevar os aspectos familiares e sociais, implicando a escola no contexto do aluno, e trabalhando em processos de intervenção e prevenção da violência simbólica e educacional. Segundo Campos (2007), a escola precisa dispor de algumas estratégias que combatam ou previnam a violência. Ações que circulem pela relação ensino-aprendizagem, pelos familiares e pelo aperfeiçoamento dos profissionais. Romper com a segregação, com os estereótipos, com o descarte do aluno problema (seja pelo mau comportamento ou pela dificuldade de aprendizagem), é proporcionar condições de escolaridade mais condizentes com os direitos das crianças.

É preciso pensar ações de cunho mais preventivo, para então, proteger as gerações futuras da exposição a fatores de risco e garantir a efetivação do melhor interesse da criança e do adolescente. Só assim, poder-se-á produzir sujeitos bem-educados socialmente. As condições de ajustamento precisam ser discutidas pela escola, junto à família, a fim de que os problemas sejam resolvidos com a ajuda da educação escolar e doméstica que recebem.

O desenvolvimento sadio da personalidade da criança é marcado pela instituição tanto familiar, quanto escolar, pois, segundo Trindade (2002), elas colaboram para que a criança desenvolva um ambiente interno sadio, podendo assim, entender adequadamente as exigências externas. O autor acredita ser a educação uma tarefa sempre pessoal e intransferível dos pais, que não pode ser substituída por uma escolarização precoce, nem pelo assessoramento pedagógico e, muito menos, pela delegação indireta aos meios de comunicação social. Mas, devem ser complementadas com o que há de melhor em cada órgão educacional. A escola, talvez seja uma instituição de valores com educação paralela à família, uma vez que é o primeiro campo social das crianças, lugar de descoberta do outro, além das figuras parentais, do gozo e também da castração.

Embora o adolescente e a criança vivam intensamente o universo das relações interpessoais, a escola não deve ignorar o sentido do comportamento de cada um. Pois, talvez, a agressividade do aluno possa ser resultado de uma situação frustradora, o qual está exposto. Somente compreendendo o fenômeno da delinquência, segundo Trindade (1996) é



que se pode preveni-la, e sendo assim, a presença parental e a educação escolar são fatores significantes que podem proteger a criança e o jovem da delinquência juvenil. As escolas não devem voltar-se apenas para os problemas intelectuais, e as famílias que valorizam a escola, devem buscar condições de contribuir para que suas ações sejam mais eficazes.

CONCLUSÃO

A escola, portanto, deve constituir-se enquanto espaço interacional entre alunos e professores, em que possam vivenciar a cidadania interagindo uns com os outros, para que se desenvolvam e tornem-se indivíduos no gozo de direitos civis. Indubitavelmente, para tornar cidadãos, os professores devem ter consciência da influência educacional que possuem, enquanto modelos de identificação para as crianças. A escola, por sua vez, deve, em seu papel de espaço institucional propício ao desenvolvimento, acolher as diferenças e as necessidades particulares de cada um. Assim, em parceria com pais e professores, a instituição, através de propostas interventivas, deve prover condições básicas para o desenvolvimento saudável dos menores, cuidando, preservando e prevenindo as crianças e os adolescentes do contexto delinquencial.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Herculano Ricardo e colaboradores. Violência na escola. In: MARTINEZ, Albertina Mitjáns. (org). **Psicologia escolar e compromisso social**: novos discursos, novas práticas. Campinas, SP: Editora Alínea, p.31-46, 2007.

CARDOSO, Rossana. Afinal, quantos analfabetos existem no Brasil? In: **Portal Educacional**. Disponível em: <
http://www.educacional.com.br/noticiacomentada/031212_not01_imprimir.asp?strTitulo=Afinal,%20quantos%20analfabetos%20existem%20no%20Brasil? > Acesso em: 04 Abr. 2010.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **A sociedade pós-capitalista**. Tradução de Nivaldo Montingelli Jr. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.



GUZZO, Raquel Souza Lobo. Escola amordaçada. In: MARTINEZ, Albertina Mitjáns. (org). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 17-29, 2007

KOLLER, Sílvia Helena. A escola, a rua e a criança em desenvolvimento. In: PRETTE, Z. A. P. D., **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras**. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 159-176, 2003.

LACASA, Pilar. Ambiente familiar e educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (org). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 3v. p. 403-419, 2004.

LEVISKY, David Léo. A mídia – interferências no aparelho psíquico. In: LEVISKY, David Léo. **Adolescência pelos caminhos da violência**. São Paulo: casa do psicólogo, p. 114 – 127, 1998.

LISONDO, Alicia Beatriz Dorado de. No fim do milênio: por que é cada vez mais difícil aprender? In: OLIVEIRA, Maria Lúcia de. (org). **Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. (org). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

TRINDADE, Jorge. **Delinquência juvenil: Compêndio Transdisciplinar**. 3. Ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

TRINDADE, Jorge. **Delinquência juvenil: uma abordagem transdisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.



A INSERÇÃO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA: DADOS HISTÓRICOS.

Fabíola Batista Gomes Firbida- Unesp/Assis¹
Marilda Gonçalves Dias Facci- UEM²

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da dissertação de mestrado defendida em Março de 2012 e que teve como tema central “*A formação do psicólogo no Estado do Paraná para atuar na escola*” em que foi investigado em dezesseis instituições de ensino superior do Paraná os planos de Ensino referente a área educacional e entrevista com coordenadores de oito instituições, destas dezesseis, que tinham ênfase em Processos Educacionais³.

Nosso objetivo neste trabalho é apresentar alguns fatos históricos que consideramos importantes para compreender a psicologia e sua forma de atuação na área escolar. Pautaremos-nos em uma pesquisa bibliográfica recorrendo a autores como Massimi (1990, 2004), Antunes (1998, 2003, 2004), Pessoti (1988, 2004), Yaslle (1997), Patto (1984, 1990), Pfromm Netto (2008), entre outros. Diante da diversidade de autores entendemos que a compreensão da inserção da Psicologia Escolar no Brasil acaba resumindo-se em três fases, que serão apresentadas no texto: a Psicologia ligada as Escolas Normais que vai de 1830 a 1940; a fase universitária do ensino de Psicologia que encontra-se no período de 1940 a 1962, e, na 3ª fase, a autonomia, regulamentação da profissão e a inserção da Psicologia Escolar no currículo dos cursos de formação em psicologia no Brasil que dará a partir de 1962. Após a breve exposição destas fases, finalizaremos o trabalho explanando os dados da pesquisa “A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções,

¹ Doutoranda da UNESP/ASSIS do professor doutor Sérgio Mário Vasconcelos. E-mail: fabiolabgomes@hotmail.com.

² Professora doutora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá e Mestrado em Psicologia da Linha Processos Educativos e Práticas Sociais. E-mail: mgdfacci@uem.br.

³ A formação do psicólogo ainda é alvo de investigações no doutorado de uma das autoras, iniciado em agosto de 2013.



práticas e inovações”, que foram realizadas nos Estados do Acre e Rondônia⁴; Paraná⁵, Santa Catarina⁶, Minas Gerais⁷, São Paulo⁸ e Bahia⁹ realizaram uma pesquisa sobre o exercício deste profissional na educação, mas especificamente nas Secretarias de Educação. Neste trabalho não faremos menção aos dados do Acre, pois não localizamos nenhuma produção, ainda, que apresenta o resultados obtidos neste Estado.

1. A PSICOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO: BREVES DADOS HISTÓRICOS

Neste item vamos discorrer sobre alguns dados históricos da inserção da Psicologia na escola, desde o final do século XIX até o século XX.

1.1 A Psicologia nas Escolas Normais

As Escolas Normais, de acordo com Saviani (2009), surgem após a independência do Brasil por meio do projeto de instrução popular, promulgado pela Lei de 15 de Outubro de 1827, que estabelecia que *“em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”*. Dessa forma, os professores são preparados para lecionarem no método do ensino mútuo (artigo 4 da Lei) ou método Lancaster que consistia na preparação pelo professor de um grupo de alunos mais avançados para que depois estes ensinassem os outros alunos.

Saviani (2009) afirma que após a promulgação do Ato Adicional de 1934, que instituiu as Assembleias Legislativas provinciais, as províncias passam a legislar sobre a instrução pública primária tornando a formação de professores uma necessidade que levou a criação das Escolas Normais inspiradas no modelo europeu. Pfromm Netto (2008) relata que a criação destas escolas aparece em Niterói da década de 1830; na Bahia em 1845 e no Estado de São

⁴ Pesquisa realizada sob a coordenação de Iracema Neno Cecício, da Universidade Federal de Rondônia.

⁵ Pesquisa realizada sob a coordenação de Marilda Gonçalves Dias Facci, da Universidade Estadual de Maringá.

⁶ Pesquisa realizada sob a coordenação de Celso Tondim e Irme Salete Bonamigo, da Universidade De Chapecó.

⁷ Pesquisa de pós-doutoramento realizada por Silvia Maria Cintra da Silva, da Universidade Federal e Uberlândia, com participação de uma equipe.

⁸ Pesquisa realizada sob a coordenação de Marilene Proença Rebello de Souza, da Universidade de São Paulo.

⁹ Pesquisa realizada pela professora Lygia de Souza Viégas, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.



Paulo em 1846, com o objetivo de ensinar e aperfeiçoar os profissionais da educação. São espaços da propagação da Psicologia como disciplina obrigatória ligada à disciplina de Pedagogia nas Escolas Normais de São Paulo.

De acordo com Massimi (1990) a Psicologia ganha espaço dentro dessas escolas como disciplina preocupada com o funcionamento da mente humana, influenciada pelo funcionalismo americano que defendia a utilidade dos processos mentais na adaptação do indivíduo ao ambiente. Para tanto, a disciplina de Psicologia desenvolvia estudos voltados para “[...] a atividade sensorial e motora, a inteligência e suas operações, a sensibilidade moral e a vontade, os hábitos, os métodos didáticos e de aprendizagem” (Massimi, 1990, p. 36).

Para Antunes (2004) as Escolas Normais foram campos promissores para o desenvolvimento da ciência psicológica, já que instigaram a publicação de trabalhos que demonstravam preocupação com a pesquisa e com a prática em Psicologia, o que levou a criação de laboratórios que desenvolviam estudos com testes de inteligência e de aptidão, principalmente direcionados às crianças de escolas primárias.

Antunes (2004) menciona que a disciplina Psicologia e Pedagogia introduzida nas Escolas Normais, foi de extrema importância para a difusão do conhecimento psicológico, pois possibilitou o acesso a tradução internacional (Europa e Estados Unidos) das diferentes abordagens psicológicas estrangeiras, bem como a vinda de psicólogos internacionais que incitaram à elaboração de pesquisas nas mais diversas áreas.

Na primeira República (1889-1920) temos a criação do Pedagogium, por Ruy Barbosa, através da reforma Benjamin Constant que segundo Antunes (2004, p. 113) tinha como objetivo “[...] se constituir como centro de produção de saber e fomento para novas realizações educacionais”. De acordo com Yaslle (1997) o saber psicológico já estava sendo inserido na educação a partir desta Reforma, mas em 1906 foi criado junto ao Pedagogium o primeiro laboratório de Psicologia no Brasil. Outros laboratórios surgiram dentro das Reformas Educacionais acontecidas na década de 1920, principalmente vinculados as Escolas Normais, que segundo Antunes (2004) apoiavam-se nos ideais defendidos pela Escola Nova.

Pessoti (1988) relata que o Pedagogium, juntamente com o laboratório, possibilitou o trabalho de vários estudiosos dentre eles o médico José Joaquim de Campos da Costa



Medeiros e Albuquerque (1867-1934) que publica o primeiro livro sobre testes em 1924, que de acordo com Pessoti (2004) abriu espaço para a entrada dos testes americanos no Brasil. Temos ainda, Manuel Bonfim e Plínio Olinto que ministraram cursos de Psicologia Experimental da Pedagogia no Pedagogium. Esta instituição, de acordo com Pessoti (1988), apresenta uma Psicologia mais comprometida com assuntos voltados para a educação, assim como o laboratório de Pedagogia Experimental junto da Escola Normal de São Paulo, desenvolvendo trabalhos sobre testes de atenção e maturidade para leitura, desenvolvimento do teste ABC de Lourenço Filho.

Destaca-se, ainda, as Escolas Normais do Ceará, com Djacir Menezes em sua obra Dicionário de Psicologia Pedagógica; a Escola Normal de Belo Horizonte com Iago Pimental sobre Psicologia Aplicada à Educação e a Escola Normal do Rio de Janeiro que, coordenada por Anísio Teixeira, teve o apoio de Lourenço Filho, criando um Serviço de Medidas Escolares, e o apoio de Isaias Alves, que elaborou um trabalho sobre Serviço de Testes Psicológicos.

1.2 A Psicologia e sua entrada nas Universidades de Medicina

É importante destacar que além das Escolas Normais a Psicologia desenvolveu-se nos cursos de Medicina e nos hospícios, ganhando o que Pessoti (1988) chama de “um saber psicológico em moldes acadêmicos” (p.21). Dessa forma, foi por meio das Faculdades de Medicina que a Psicologia inicia uma caminhada acadêmica, com uma preocupação mais científica dos fenômenos psicológicos, já que o conhecimento adquirido pela ciência médica pautava-se em experimentações e observações e não pela especulação ou interpretação do cientista. Estas experimentações eram realizadas nos laboratórios, anexos aos Hospícios, e cabe destacar o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas de Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, que segundo Antunes (2004) era coordenado pelo psicólogo Wacław Radecki da Polônia e desenvolvia trabalhos sobre “[...] seleção e orientação profissional, fadiga em trabalhadores menores de idade, seleção de aviadores, psicometria, etc.”(p.118).

Nas faculdades de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, criadas em 1832, exigia-se que para a conclusão do curso os alunos apresentassem uma tese de doutoramento e, segundo



Antunes (1998, 2003), Pessoti (2004) muitas delas tratavam de assuntos psicológicos voltados principalmente para temas relacionados a Psiquiatria, Medicina Social e Neurologia e Medicina Legal. Mas há ainda a presença de temas relacionados à educação como:

Proposições a respeito da Inteligência (Rio de Janeiro, 1843), da Educação Física, Intelectual e Moral da mocidade do Rio de Janeiro e sua influência sobre a saúde (Rio de Janeiro, 1874), de Amaro Ferreira das Neves Aronde; além de diversas teses denominadas Higiene Escolar” (ANTUNES, 2003, pp. 145, 146).

Além disso, não podemos deixar de mencionar a criação da Liga da Higiene Mental criada em 1923 que instituiu o laboratórios de Psicologia “[...] considerando ser esta uma ciência afim à Psiquiatria” (ANTUNES, 2004, p.119). A Liga infiltra-se na educação, pois via, na mesma, uma grande possibilidade da propagação de suas ideias, isto é, “compreender a educação como um processo de conservação e desenvolvimento do psiquismo no sentido de adaptá-lo às circunstâncias ambientais” (WANDERBROOCK, 2009, p.118). O foco era formar cidadãos adaptáveis ao meio e, para isso, era realizado um trabalho individualizado, partindo do estudo das crianças para entender os adultos insanos e separá-los dos sãos.

Diante do exposto, podemos entender que na fase que vai de 1830-1940 temos uma Psicologia atuando dentro de um modelo médico, individualizado atendendo as exigências de um país em desenvolvimento, substituindo o modelo agrário-exportador para um urbano-industrial, como nos mostra Romanelli (1982). Dessa forma, para implantarmos um país forte, rico, promissor considerava-se que era preciso tornar os indivíduos mais aptos para o trabalho, preparar a população, retirá-los da ignorância. A educação surge como mecanismo desta ascensão que permanece ainda estagnada até meados de 1920, quando o país apresenta forte influencia do modelo educacional norte-americano que irá culminar com o Movimento Escolanovista.

Dessa forma, a segunda fase da Psicologia Educacional no Brasil é a fase universitária que o autor coloca do período de 1940 a 1962. Este período Pessoti (1988) também irá chamar de período universitário e como destaca Antunes (2003) pode ser considerado o período de consolidação da Psicologia no âmbito da Educação.



Esta nova fase da Psicologia se desenvolve em um ambiente de incremento à industrialização, como afirma Patto (1984). Há um aumento na urbanização, a queda da República Oligárquica, maior preocupação com o desenvolvimento econômico, a defesa de uma sociedade nacional-desenvolvimentista que requer a “[...] reformulação do poder público no Brasil”(p. 55).

Temos então, a partir da Revolução de 1930 uma preocupação com a educação dos brasileiros. Ora esta preocupação era com a qualidade do ensino fomentada pelos adeptos da Escola Nova e ora a preocupação se dirigia ao aumento do número de escolas para atender a população que saía do campo para a cidade procurando melhores condições de vida.

Romanelli (1982) apresenta três fases da evolução da educação neste período (Pós-revolução de 1930). A primeira fase que vai de 1930-1937 refere-se ao governo provisório de Getúlio Vargas com ênfase na Reforma de Francisco Campos e no Manifesto dos Pioneiros de 1932, que levanta a bandeira de uma renovação na educação. A segunda fase (1937-1936) corresponde ao Estado Novo, à força do Estado no investimento das indústrias no Brasil que irá repercutir na educação com a criação das escolas técnicas do SENAI E SENAC. Por fim, a terceira fase que compreende os anos de 1946 até 1961 em que há formulação da Constituição de 1946 que restabelece o sistema democrático e em 1961 a Lei 4.024 que vota sobre as Diretrizes e Bases da Educação, em que vence os conservadores.

Fazendo destaque ao primeiro período proposto por Romanelli (1982), vamos focar a Reforma Francisco Campos no que se refere à Reforma no Ensino Superior, que segundo diversos autores (Massimi, 2004; Antunes, 2003; Pessoti, 1988, Yaslle, 1997) colocam como um momento importante para o desenvolvimento da Psicologia.

Como nos informa Romanelli (1982) o Ensino Superior já estava organizado no Brasil desde 1808 com a vinda da família real para o país, mas eram ensinos isolados de Medicina, Direito, Economia entre outros. A Reforma Francisco Campos reorganiza este ensino em Universidades, que pelo decreto 14.343 de 1920 cria a Universidade do Rio de Janeiro, surgindo depois outras em Minas Gerais em 1927 e, em 1934, a Universidade de São Paulo, que foi a primeira Universidade que seguia as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras criada pelo decreto 19.851, de 11 de abril de 1931.



Tal Universidade tinha como novidade a oferta da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como nos informa Romanelli (1982), e passa a ser referencia na formação de professores para o magistério e a estimulação à pesquisa. De acordo com a autora, o artigo 5º “[...] estipulava a obrigatoriedade de pelo menos três dos seguintes cursos para a constituição de uma universidade: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras” (p.134), no entanto, afirma Antunes (2003) que as Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foram fecundas para os cursos de Psicologia, nas seções de Pedagogia e Filosofia, principalmente.

Pessoti (1988) e Massimi (1990) afirmam que em 1934 a Psicologia torna-se disciplina obrigatória no Ensino Superior, sendo de três anos no curso de Filosofia, em Ciências Sociais, na Pedagogia e em todos os cursos de licenciatura. No Paraná temos a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPR, que passou a funcionar em 1938 conhecida atualmente como Universidade Federal do Paraná, como informa Alves (1997).

Diante disso, percebemos que a criação das Universidades permitiu o amplo desenvolvimento da Psicologia na Educação, mas também em outros espaços como a clínica e o trabalho, sobre a influência dos mais diversos estudiosos, em sua maioria da área médica e pedagógica, como Lourenço Filho, Helena Antipoff, Mira Y Lopes, Durval Marcondes, Arthur Ramos entre outros. Podemos destacar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, sedes Sapientiae, em que no curso de Pedagogia foi criada a cátedra de Psicologia Educacional, na coordenação de Madre Cristina Sodré Dória, sendo instalada a Clínica Psicológica para atender crianças com problemas educacionais, como informa Antunes (2003). A autora ainda faz menção da Clínica de Psicologia, instalada em 1959, na Pontifícia Universidade Católica-SP, a criação das seções de Seleção e Orientação Profissional e Psicologia Aplicada no INEP em 1937 (lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937); em 1947 temos a criação do ISOP-FGV (Instituto de Seleção e Orientação Profissional).

Neste período Yaslle (1997) afirma que a educação estava direcionada a capacitar seus educandos para um país em industrialização, em crescimento, o que abriu um grande espaço para a aplicação de testes de inteligência e de personalidade, já que era preciso indivíduos que apresentassem o perfil desejado pela burguesia industrial. Essa necessidade de encontrar os



mais capazes intensificou com o Movimento da Escola Nova no Brasil, principalmente com o Movimento dos Pioneiros da Educação de 1932.

Esta Pedagogia Nova, de acordo com Ghiraldelli Jr. (1987) foi retirando o poder da oligarquia agrário-exportadora e passou a refletir os interesses de tecnocratas, militantes e industriais, para atender a necessidade de uma formação nacionalista, colocando a educação como responsável pelo processo de alfabetização. Nesta Pedagogia, a marginalidade não é vista mais pelo não domínio do conteúdo, mas pela rejeição: o ignorante é o rejeitado. Este rejeitado para a Pedagogia Nova assume um caráter de anormalidade devido a influencia de pedagogos como Decroly e Montessori que estudavam crianças anormais. De acordo com Saviani (1992) estes estudos generalizam para todo o sistema escolar tratando estes rejeitados como neurologicamente anormais. Cada individuo era tomado em particular, entendendo que cada um difere entre si quanto a capacidade de aprender, firmando uma prática psicométrica da Psicologia e da higienização mental dos alunos, com vistas a descobrir quais seriam suas dificuldades de aprendizagem, o que interferia no aprendizado do alunado.

Para Vasconcelos (1998) a psicometria foi um amplo campo de atuação da Psicologia no início do século XX com o objetivo de quantificar as capacidades das pessoas e por isso, valorizando as diferenças individuais o que reforçou ainda mais a defesa da Escola Nova de que nem todos tem a mesma capacidade de aprender, ou seja, há uns que aprendem e outros que não aprendem. Como afirma o autor “[...] para esta corrente da Escola Nova ocorre uma inversão: acredita-se que, na escola, as oportunidades são iguais, mas os indivíduos é que têm potencialidades diferentes” (p.112)

Segundo Vasconcelos (1998) a Escola Nova dava demasiada importância para o conhecimento da Psicologia Infantil como recurso para o trabalho pedagógico. Tal defesa acontece devido a influencia de Edouard Claparède para o desenvolvimento da Pedagogia Experimental era preciso o conhecimento da Psicologia da Criança. No Brasil, segundo o autor, os representantes da Psicologia Infantil na Escola Nova são Binet, Gesell, Wallon e Piaget.

De acordo com Saviani (1992) a Pedagogia Nova ao enfatizar a qualidade do ensino deixou de se preocupar com as questões político-sociais que envolviam a escola, passando a



preocupar-se com o técnico-pedagógico, com o interior da escola, colocando a figura do professor como facilitador da aprendizagem. Nesta perspectiva ele deveria possibilitar um ambiente estimulador, desafiador, que tivesse relação com a realidade diária da criança, valorizando os acertos e a compreensão dos erros, trabalhando com pequenos grupos.

Toda esta difusão da Psicologia através das Escolas Normais, dos Laboratórios, dos Hospitais Psiquiátricos que acontecia por meio da publicação de artigos em revista como *A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP*, a *Revista de Pedagogia* e *Revista de Psicologia Normal e Patológica* do Instituto de Psicologia da PUCSP, entre outros, como nos informa Antunes (2003) e as pesquisas feitas nos Laboratórios Experimentais de Psicologia, foram fomentando a necessidade da regulamentação e formação dos psicólogos.

1.3 A fase de regulamentação legal da Psicologia e sua consolidação no Brasil

Segundo Pessoti (1988) a Associação Brasileira de Psicólogos, criada em 1954, publica, pelo *Arquivo Brasileiro de Psicotécnica*, um anteprojeto de lei que deseja atender a essa necessidade de regulamentação da profissão. Cruces (2003) assinala que o governo federal, como forma de conter abusos na prática dos profissionais, atende para a regulamentação da profissão de Psicologia, o que foi expresso na Lei 4.119 de 1962 e regulamentada pelo Decreto 53.464 (1964). Tal Decreto previa um Currículo Mínimo para a formação em Psicologia, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer 403 de 1963.

Temos neste momento o período de reconhecimento legal da profissão e da formação, que se deu principalmente dentro da área clínica, escolar e do trabalho. No entanto, percebemos que a área clínica, dentro de uma perspectiva médica, foi demasiado privilegiada como função do psicólogo, o que fica evidente no artigo 4º do Decreto 53.464 de 1964 quando ele trata que é função privativa do psicólogo “[...] a utilização de métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento” (SINDICATO DOS PSICÓLOGOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1981, p. 15). Esta visão clínica/médica da psicologia também se revela no projeto de regulamentação e formação, elaborado pelas duas



Associações de São Paulo (paulistas e Associação Brasileira de Psicotécnica) que tentaram conciliar a Psicologia com a Medicina, substituindo da função do psicólogo o “exercício da prática psicoterápica” para “solução de problemas de ajustamento”, como nos informa Cruces (2003, p.23).

Desde a década de 1970, quando o serviço de Psicologia adentra a escola, a Psicologia aplicada à educação começou a sofrer inúmeras críticas principalmente quanto à utilização dos testes psicológicos que reduziam os problemas escolares na figura do educando, da sua família, das condições socioeconômicas como nos informa Antunes (2003) e Patto (1984).

Como vimos (artigo 4 do Parecer 403/62), pelo fato da formação em Psicologia privilegiar a área clínica/médica o psicodiagnóstico e a avaliação psicológica passam a ser atividades intrínsecas do psicólogo escolar, de acordo com Cruces (2003). Gomide (1988) na apresentação dos dados sobre a formação em psicologia colhidos na pesquisa para o Conselho Federal de Psicologia (CFP) nas mais diversas regiões do Brasil (CRP 1,2,3,4,5,6,7,8) entre profissionais nos anos entre final de 1985 e início de 1987, identificou que a formação para atuar na área clínica apresentou índice elevado de conhecimento teórico e técnico para a observação de comportamento, conhecimento quanto a aplicação de testes psicológicos e de entrevista. Já na área escolar e do trabalho o conhecimento foi avaliado como insuficiente.

Esta mesma ênfase clínica foi observada na pesquisa elaborada Witter, Gonçalves, Witter, Yukimitsu e Napolitano (1992) apresentada ao CFP (gestão 1989-1992) em que foi verificado, no estágio em Psicologia, a presença atuante da clínica, que segundo a autora, apresenta maior opções de abordagens (psicanálise, comportamental, humanística) e formas de atuação (Aconselhamento, Ludoterapia, Psicoterapia do Adolescente, do adulto da família....). Em suas conclusões as autores informam: “Há variações na composição de estágio obrigatório e opcional, mas em ambas as situações o estágio na área Clínica é o privilegiado, embora com tendências para buscar o equilíbrio” (Witter, et al, 1992, p.207)

A atuação clínica dos psicólogos dentro da escola sofreu muitas críticas vindas de diversos pontos, como afirma Antunes (2004). Segundo a autora, muitos psicólogos indagaram se a educação poderia ser um campo de atuação da Psicologia, e outros



consideravam que a atuação do psicólogo deveria ser clínica, pois a parte pedagógica caberia aos pedagogos.

Como nos demonstra os diversos autores que estudaram a História da Psicologia no Brasil (Antunes, 1998,2003,2004; Massimi, 1990; Pessoti, 1988; Yaslle, 1997, entre outros) este movimento de crítica à visão clínica e reducionista da Psicologia dentro da escola, foi cedendo espaço para uma Psicologia comprometida com uma educação transformadora, capaz de instrumentalizar o sujeito para que ele mude a sua realidade e a si mesmo, que articula as diversas realidades do educando não elegendo uma área (emocional, familiar, econômica) específica para depositar o fracasso escolar do aluno. No entanto, Antunes (2003) nos atenta ao fato de que este movimento de crítica não atingiu por igual todas as regiões brasileiras e nem todos os psicólogos e isto devido ao “[...] próprio processo histórico, que nunca é homogêneo nem ocorre em bloco”(p.167).

Vale esclarecer que também, a partir da década de 1990, conforme Facci (2004), a Psicologia Histórico-Cultural, com sua visão historicizadora, com uma compreensão de que desenvolvimento humano provoca aprendizagem, com uma contextualização dos fatos humanos como condicionados por fatores histórico-sociais, também começam a fazer parte do cenário da educação e da atuação do psicólogo na área da Educação.

Atualmente consolidada no Brasil, a Psicologia ganha novas configurações a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia através do Parecer 062 de fevereiro de 2004, que abrange a atuação profissional, a pesquisa e o ensino de psicologia. Estas diretrizes apresentam um núcleo comum em que se concentram o domínio dos conhecimentos básicos e estruturantes da formação e estão definidos em termos de competências e habilidades. Os eixos estruturantes que preparam os conhecimentos, habilidades e competências ao longo do processo de formação.

Temos ainda os estágios profissionalizantes divididos em Básico e Específico e a Formação de professores que teve uma reformulação na Resolução 05 de 2011 “estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia”(p.1). Segundo Cruces e Maluff (2007) após a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia de 2004, as autoras constataram que 9,6%



dos estudantes mostraram preferência pela Psicologia Escolar e Educacional e 58,6% pela área clínica e de saúde.

Vimos, por meio dos dados históricos, como a Psicologia foi adentrando na escola e estabelecendo relações com a Educação. No próximo item vamos discorrer sobre a atuação do psicólogo na atualidade.

2. A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA ATUALIDADE: OS DADOS DE UMA PESQUISA

Para explanarmos sobre a atuação do psicólogo no século XXI, vamos utilizar os dados da pesquisa do intitulada “A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações”, coordenada pela Professora Doutora Marilene Proença Rebello de Souza, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Foi investigada a atuação do psicólogo na rede pública de educação em diversos Estados como o Acre, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Rondônia, contando com a participação de diversos pesquisadores. Dentre os dados ficaremos com a identificação da prática dos profissionais, que é um dos objetivos deste trabalho. (SOUZA e SILVA, 2009).

Quanto a participação dos profissionais na investigação, a pesquisa dos autores mostram que ela foi significativa, como fica claro nos dados: São Paulo: 99 profissionais (65%); Minas Gerais 18 (33%); Paraná: 95 (26,68%); Bahia: 28 (68,3%); Rondônia: 38 (61,29%); Santa: Catarina 32 (43,24%), já que estamos tratando de um Estado, o que muitas vezes impede o acesso a todos os profissionais por diversas razões colocadas pelos autores da pesquisa, como: alguns estão locados em outras áreas, principalmente a saúde; muitos psicólogos que não estão vinculados a Secretaria da Educação.

Mas em muitos casos estes psicólogos não são contratados para exercer o cargo de psicólogos escolares. Como nos mostra a pesquisa quanto ao cargo ocupado pelos profissionais em todos os Estados ficou evidente que eles foram contratados para exercer o



cargo de psicólogo e não de psicólogo escolar¹⁰. Esta generalização no momento da contratação nos remete a forma generalista da formação do psicólogo posta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia (Resolução 5/2011), como consta no artigo 3º:

O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia a partir das habilidades e competências gerais que os cursos de formação devem desenvolver [...] (p.1)

Esta necessidade do psicólogo estar apto para atuar nos vários ambientes de trabalho, fica ainda mais evidente no artigo 4º em que são elencadas as habilidades e competências gerais que as instituições de ensino superior devem preocupar-se em desenvolver nos alunos, sendo elas: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente. Cada uma destas habilidades e competências faz referencia aos inúmeros conhecimentos que o psicólogo precisa aprender. No entanto, quando analisamos os dados das pesquisas feitas nos Estados de São Paulo, Paraná, Rondônia, Bahia, Santa Catarina e Minas Gerais, percebe-se que a atuação recai principalmente dentro da área clínica, mesmo que estejam inseridos na educação.

No estado do Paraná temos que 25 (26,6%) profissionais atuam dentro de um modelo Institucional, trabalhando com a formação de professores e assessoria às escolas, conforme dados obtidos por Lessa (2010). Atuam no modelo clínico (resposta: avaliação psicológica e atendimento clínico) 18 psicólogos (19,1%), no modelo institucional e clínico ao mesmo tempo foram 51 profissionais, cerca de 54,3%. Lessa (2010) ainda verificou que na variável clínica a avaliação psicológica é mais praticada que o atendimento clínico e na variável institucional fica mais evidente a assessoria às escolas, que acreditamos, nem sempre dá-se no interior da escola, mas é realizado em uma clinica psicológica fora da instituição escolar, por um profissional que nem sempre conhece esta realidade.

O mesmo acontece nos dados baianos verificados por Viégas (2012), pois dos 23 participantes, 18 (64,3%) realizam avaliação psicológica e outras práticas, dois (7,1%)

¹⁰ Verificar dados nas pesquisas dos Estados aos quais já fizemos referências.



trabalham especificamente com avaliação psicológica e 18 (64,3%) também dizem realizar atendimento clínico com crianças. Diante destes e de outros dados que estão especificados na pesquisa de Viégas (2012), ela conclui que:

é possível afirmar que 14 psicólogos participantes da pesquisa têm um perfil de prática clínica e institucional (50%); 11 psicólogos têm uma prática exclusivamente clínica (39,3%), e três realizam um trabalho estritamente institucional (10,7%). (p.11)

No estado de Rondônia, 89% dos participantes desenvolvem uma prática clínica “[...] fazendo uso de testes de personalidade, avaliação de nível intelectual e aplicação das provas piagetianas, dinâmica de grupo com professores, anamnese com os pais [...]”. (Tada, Sápia e Lima, 2010, p.338). Em Santa Catarina os dados revelam que dos 32 participantes: dois atuam dentro da modalidade institucional, sete na clínica, 23 profissionais nas duas modalidades (clínica e institucional). (SCHOTT, TONDIN, BONAMIGO, FIABANI, SACHETT, s/d).

Segundo Souza e Silva (2009), a modalidade de atuação mais preponderante em Minas é a avaliação psicológica (77,77%), sendo esta modalidade inferior em São Paulo (45,45%) em relação a Minas. Em São Paulo destaca-se mais a atuação voltada para a formação de professores (65,65%), o que é menor no Estado mineiro (12,5%)

Mesmo com a prevalência do modelo clínico, principalmente pautado na aplicação de testes e avaliações psicológicas, o público alvo da ação dos psicólogos está se ampliando para novos protagonistas da educação como professores e funcionários. No caso do Paraná o trabalho dos profissionais é mais realizado com os pais, alunos e professores (34,7%), em Minas também se concentra nos alunos, pais e professores (94,44%) e em São Paulo com alunos (89,89%) e com os professores (97,97%), no entanto, o trabalho com os pais no Estado paulista foi apresentado como ocorrendo em quase todas as intervenções (84,84%). Na Bahia temos 42,9% dos profissionais trabalhando junto aos professores, pais, alunos e funcionários da escola, em Santa Catarina dos 32 psicólogos que participaram da pesquisa, onze dirigem suas ações aos pais, professores e alunos. Segundo Tada, Sápia e Lima (2010), em Rondônia,



cerca de 60% desenvolvem ações com todos os envolvidos diretamente na escola, ou seja, pais, professores, alunos, funcionários.

Mesmo ainda diante de dados que sustentam a prática clínica na Psicologia, podemos verificar com os autores desta pesquisa maior “A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações”, destacam a presença da postura crítica na proposta de atuação de alguns profissionais, que os autores entendem como uma postura comprometida com pressupostos teóricos que defendem uma escola que de fato cumpra com o seu papel humanizador, ou seja, possibilite a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente e permite ao homem sair de sua condição hominizada.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo do texto, apresentamos as datas dos acontecimentos que mostram o desenvolvimento da Psicologia no Brasil, no entanto, essas datas são importantes porque estão conectadas com a realidade concreta, com o momento vivenciado pelos homens e construído por ele, através da atividade de trabalho. Não estamos falando de um homem e de uma sociedade abstrata, como se os fatos relatados não tivessem nenhuma relação com a psicologia que temos hoje, mas retratamos fatos humanos, construídos para atender as necessidades reais dos homens inseridos nesta sociedade capitalista.

Portanto, a defesa que fazemos de “história”, fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural de base marxista, é a de que ela é uma construção de fatos humanos, portanto criado pelo próprio homem, que na relação com a realidade concreta modifica-a para atender necessidades do momento histórico e ao saná-las, novas vão sendo criadas. No entanto, esta relação entre homem e realidade não é um processo mecânico, pois o homem ao agir, emprega intencionalidade, consciência do que lhe está sendo dado e atribui um sentido particular. Dessa forma, une-se a história geral dos fatos com a história do homem, que Pino (2005) chama de “um sentido histórico”(p.35).

O resgate da historicidade é sempre a busca do devir, da contextualização dos fatos, para não incorrer na naturalização e estagnação, que é almejado em nossa sociedade alienante



ao romper com a relação dialética entre história geral e história dos homens. Em outras palavras, a compreensão da história parece ser algo distante, abstrato na relação com homem contemporâneo, fazendo-o entender a história como algo do passado e não fatos produzidos historicamente pelos homens e que precisam ser apropriados. Por isso, ao priorizarmos a história da Psicologia na Educação, fazemos a defesa de que esta ciência está comprometida com a promoção da aprendizagem, que é o papel primário da escola, como defende a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

A aprendizagem, proporcionada do ambiente escolar, remetem àquelas apropriações dos conhecimentos científicos transmitidos pela mediação do professor, as quais causariam uma revolução cognitiva na vida do alunado, que sairia de um conhecimento pautado no sendo comum, para um conhecimento capaz de transformar tanto o indivíduo como sua realidade. Por isso, Vigotski (2005) alega que aprendizagem promove desenvolvimento, necessita de mediadores, é um processo dinâmico e atua na área de desenvolvimento proximal instigando os processos internos que a criança já possui e, portanto, levando a formação de novos processos internos.

Dessa forma, acreditamos que a educação deva estar comprometida com o avanço dos indivíduos humanos e singulares, mediante a apropriação dos conhecimentos que foram sendo elaborados pela ação dos homens na sua realidade material, conhecimentos que dão condições de superação das determinações biológicas e, por isso, da criação de novas objetivações.

Por isso, a defesa da Psicologia Histórico-Cultural que fundamentada no método do materialismo histórico-dialético denuncia o sistema capitalista que através da escola legitima uma prática excludente e não inclusiva, adaptativa e não reflexiva, patologizada e não transformadora, como vemos até hoje através da medicalização da educação.

No entanto, é somente por meio deste resgate histórico que podemos entender a configuração da Psicologia atualmente, da sua prática, mas principalmente para onde ela pode ir, e este vir a ser, depende de nós profissionais e futuros profissionais na crítica deste sistema que incita em nós o desejo de mudança e não de estagnação.

REFERENCIAS



ALVES, P. G. *Memória da psicologia no Paraná*. Curitiba: Pinha, 1997.

ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre a sua constituição**. São Paulo: Unimarco, Editora EDUC, 1998.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar Histórico-crítico. In: ANTUNES, M. A. M. & MEIRA, M. E. M. (org.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.139-168

ANTUNES, M. A. M. A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. In: MASSIMI, Marina; GUEDES, Maria do Carmo (Orgs). **História da Psicologia no Brasil: novos estudos**. EDUC: Cortez, 2004. p.109-152.

CRUCES, A. V. Psicologia e Educação: Nossa história nossa realidade. . In: ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional**. São Paulo: Alínea, 2003. p.17-36.

CRUCES, A.V.V. & MALUF, M.R. (2007). Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In: CAMPO, Herculano Ricardo (org.). **Formação em Psicologia Escolar: Realidades e Perspectivas**. São Paulo: Editora Alínea, 2007. p.163-210.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teorias Educacionais e teorias Psicológicas: em busca de uma Psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 99-120.

GHIRALDELLI JR., P.(1987). A evolução das idéias pedagógicas no Brasil republicano. Cad. Pesq. São Paulo, 60, pp.28-37. Retirado em 12 de junho de 2013 do site <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/769.pdf>

GOMIDE, P.I.C. A formação acadêmica: onde residem suas deficiências?. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro?**. São Paulo: Edicon, 1988. p.69-85

Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962. (1962,27 de agosto). Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo.

LESSA, P. V. de. **Atuação do Psicólogo no ensino público do Paraná: contribuições da psicologia Histórico-Cultural**. Maringá, 2010. Dissertação de Mestrado- Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em <http://www.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2010_Patricia.pdf> Acessado em 12 de fevereiro de 2012.

MASSIMI, M. **História da Psicologia Brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo: EPU, 1990.

MASSIMI, M. **História da Psicologia Brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo: EPU, 1990.



MASSIMI, M. A abordagem aristotélica-tomista na Psicologia Brasileira do século XX: a continuidade de uma tradição. In: MASSIMI, M. (Org). **História da psicologia no Brasil do século XX**. São Paulo: EPU, 2004.

PATTO, M.H.S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, M. H. .S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PESSOTI, I. Notas para uma história da psicologia brasileira. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.). **Quem é o psicólogo brasileiro?**. São Paulo: Edicon, 1988. p.17-33.

PESSOTI, I. Dados para uma história da Psicologia no Brasil (1975). In: ANTUNES, M.A.M. (Org.) **História da Psicologia no Brasil**: primeiros ensaios. Ed: UERJ, 2004, p.121-139.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PFROMM NETTO, S. (2008). As origens e o desenvolvimento da Psicologia escolar no Brasil. In: WECHSLER, S. M.(Org.) **Psicologia Escolar**: pesquisa, formação e prática. (3a edição). São Paulo: Editora Alínea, 2008. p.21-38.

Resolução CNE/CES 5/2011.Diário Oficial da União, Brasília, 16 de março de 2011 – Seção 1 – p. 19

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1982.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. (3a ed). SP: Autores Associados: Cortez., 1992.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr., 2009.

SINDICATO DOS PSICÓLOGOS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto 53.464** (1964,21 de janeiro). Regulamenta a Lei nº 4.119, de agosto de 1962. São Paulo: Cortez, 1981.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C. A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. . In: Marinho-Araujo, C. M. (Org.). **Psicologia escolar**: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação. Campinas: Alínea, 2009. p. 75-105.

VASCONCELOS, M.S. Relações entre o movimento da escola nova e a psicologia: estratégias de modernização no contexto educacional brasileiro. In: JUSTO, José Sterza e SAGAWA, Roberto Yutaka. **Rumos do saber psicológico**. São Paulo: Arte e Ciencia, 1998.

TADA,I.N.C.; SÁPIA, L.P; LIMA, V. A. A. de. Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V.14, n. 2, p.333-340.2010.



SCHOTT, D. F.; TONDIN, C. F.; BONAMIGO, I.S.; FIABANI, M.; SACHETT, S. A. Psicologia Escolar na rede pública de Educação de Santa Catarina. **A Atuação do Psicólogo na Rede Pública de Educação frente à demanda escolar: regulamentação, concepções, práticas e inovações. EIXO TEMÁTICO: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO. UNOCHAPECÓ.** Disponível em <<http://www.unochapeco.edu.br/.../Educação/Daniela%20Fernanda%20Schott.pdf>>

Acessado em 22 de julho de 2014.

VIÉGAS, L.S. A atuação do psicólogo na rede pública baiana de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. IN: Revista Estudos IAT, Salvador, v.2, n.1, p. 1-21, jan./jun., 2012

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Centauro, 2005.p.25-42.

WANDERBROOCK, D., Jr. (2009). **A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-1945).** Maringá: Eduem, 2009.

WITTER, P. G., WITTER, C., YUKIMTSU, M.T.C.P. & GONÇALVES, C.M.C. Atuação do Psicólogo Escolar e educacional no Brasil: perspectivas através dos textos (1980-1992).In: Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogo brasileiro: a construção de novos espaços.** São Paulo: Átomo, 1992. p.23-54.

YASLLE, E. G. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos In: CUNHA, B. B. B., YASLLE,E.G., SALOTTI, M.R.R & SOUZA, M.de. **Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias.** São Paulo: Arte & Ciência, 1997.p.11-38.



A NATURALIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO NA ESCOLA: UM ESTUDO A PARTIR DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS

Nilza Sanches Tessaro Leonardo - UEM¹

Záira F. de Rezende Gonzalez Leal- UEM²

Adriana de Fátima Franco - UEM³

Solange Pereira Marques Rossato- UNESP-ASSIS⁴

Caroline Andrea Pöttker – FACULDADE INGÁ⁵

Roseli de Melo Germano Marques dos Santos- FACULDADE MARINGÁ⁶

Valéria Garcia da Silva- FACULDADE INGÁ⁷

Waléria Herinque dos Santos Leonel - UNICESUMAR⁸

Dayane Teodoro de Oliveira Aiache - UEM⁹

INTRODUÇÃO

A educação escolar em nosso país continua a causar muitas preocupações pelos resultados pouco significativos que vem alcançando e pelos inúmeros problemas que continuam a povoar seu cotidiano. Embora verifique-se grande número de matrículas na Educação Básica – segundo o censo escolar de 2012 foram matriculadas 50.545.050 crianças (INEP, 2013) – consolidar a aprendizagem e apropriar-se do conhecimento transmitido pela escola pode representar, para muitos, uma possibilidade distante. O fato de 98,3% de crianças de 6 a 14 anos estarem matriculadas nas escolas em 2011 (BRASIL, 2013), não garante que a aprendizagem e o desenvolvimento estejam se realizando e também não significa que essas crianças estejam tendo oportunidades iguais de escolarização e inserção social.

Temos nos defrontado, constantemente, com dificuldades para garantir que a educação escolar cumpra sua função social de possibilitar a aquisição do conhecimento

¹ nilza_sanches@yahoo.com

² zairaleal@yahoo.com.br

³ adriffranco@hotmail.com

⁴ solmarques@hotmail.com

⁵ caroline_pottker@hotmail.com

⁶ r91250791@hotmail.com

⁷ psicologia.valeria@gmail.com

⁸ waleriahleonel@gmail.com

⁹ day_teoli@hotmail.com



que favoreça a transformação e desenvolvimento do indivíduo e se constitua em ferramenta para sua inserção no contexto social. O papel fundamental da educação, está diretamente relacionado com a natureza e qualidade das mediações empreendidas, com a capacidade de fazer uso de instrumentos de maneira a assegurar a formação e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos (LEONTIEV, 1978). A educação escolar é um importante meio de acesso e socialização da cultura, do saber elaborado e fonte de desenvolvimento humano.

A possibilidade de participação efetiva na sociedade está relacionada com as oportunidades conferidas aos homens em suas vivências, na educação escolar, no trabalho, ao suprir suas necessidades de humanização, cabendo destacar que o homem aprende e se desenvolve a partir das relações com o outro, pois as aquisições históricas da humanidade estão incorporadas no mundo circundante, na cultura humana. Nesta linha, na sociedade de produção capitalista, fundada na desigualdade social e na divisão de classes, a educação se realiza com muitas lacunas prejudicando a socialização do saber, da cultura e as oportunidades de inclusão escolar e social.

Todavia, ainda que apontamos a educação escolar como um importante meio de desenvolvimento humano, não raras vezes, nos deparamos com as queixas que indicam a inapropriação e inadequação do ensino institucionalizado. As queixas escolares, tanto as dificuldades de aprendizagem, como os problemas de comportamento, são consideradas fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem, compondo o contexto escolar e educacional e resultando em encaminhamento do aluno sobre o qual a queixa incide ao atendimento pedagógico, psicológico, médico ou outros, que possam sanar os problemas. Entretanto, as queixas escolares são encaminhadas, descartadas da escola sem que, em geral, se qualifique ou identifique a participação da escola nesse processo (ROSSATO, 2010).

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida por Moysés (2001)¹⁰, contribuiu ao relevar que todos centravam as causas do fracasso escolar na criança. Na voz destes

¹⁰ Nove escolas de Campinas, com diretoras, 40 professoras de 1ª série do ensino fundamental e 19 profissionais da saúde (médicos, psicólogos e fonoaudiólogos), com objetivo de conhecer as concepções destes profissionais sobre escola, processo ensino-aprendizagem, fracasso escolar, etc.,



profissionais, a instituição escolar está isenta de responsabilidade, ficando o sistema escolar em um plano secundário em relação à queixa escolar.

Souza (2010) destaca a importância de que o eixo de análise seja o processo de escolarização e não os problemas de aprendizagem e comportamento que incidem nas escolas, devendo-se considerar as condições objetivas em que a escola atua e a maneira como se organiza. É preciso enfocar, portanto, a “escola e o conjunto de relações institucionais históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar” (SOUZA, 2010, p.60).

Por outro lado, ainda nos deparamos com um alto índice de encaminhamento de crianças consideradas como problemas no processo de escolarização, as quais são conduzidas aos profissionais de saúde, sobretudo, psicólogos e médicos para diagnóstico e tratamento. Compartilhamos com Garrido e Moysés (2010, p. 150) a ideia que:

Nas últimas duas décadas vem sendo cada vez mais aceita no Brasil, a idéia de que as dificuldades escolares de uma criança são causadas por problemas de ordem médica. Essa certeza abre espaço para profissionais da saúde, exames rotulos, diagnósticos, remédios, todos voltados a legitimá-la e a transformar crianças em crianças-problema ou anormais.

Criam-se explicações individualizadas, que tendem a transformar questões sociais em biológicas, isentando o sistema social de suas responsabilidades, correndo-se o risco de biologizar questões sociais, deslocando o eixo de uma discussão que deveria envolver os aspectos políticos e pedagógicos, para causas individuais, que exigiriam *medicalização do processo ensino-aprendizagem*. Essa medicalização dos processos escolares transfere as possíveis soluções para o campo da saúde, isentando o contexto escolar da responsabilidade na produção da dificuldade, “criando ou ampliando um novo mercado de trabalho para avaliar, diagnosticar e tratar doenças no processo ensino-aprendizagem” (SOUZA; CUNHA, 2010, p. 225).

O interesse, portanto, por este tema surgiu, a partir do contato com essa realidade, em que muitas crianças são encaminhadas para psicólogos e médicos, alicerçados em explicações emocionais e orgânicas. Assim sendo, este trabalho teve por



objetivo analisar artigos relacionados à queixa, problemas de comportamento, publicados em periódicos científicos, entre os anos de 1998 a 2010.

MATERIAL E MÉTODO

Para a concretização deste estudo, foi realizada uma pesquisa de artigos sobre queixa escolar, referente a problemas de comportamento, em bancos de dados e indexadores nacionais e internacionais, como Portal da Capes, PsycINFO, LILACS, Index-Psi (BVS-PSI), dentre outros. Para a busca, foram utilizadas palavras-chave tais como: problemas de comportamento, indisciplina escolar, indisciplina e hiperatividade. Após leitura e análise prévia dos artigos encontrados referentes ao tema, foram selecionados 47 artigos científicos, publicados entre 1998 e 2010.

Para a análise das informações, utilizamos a análise de conteúdo, que, conforme Chizzotti (2005, p.98) deste tipo de análise tem o objetivo de “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Ressaltamos que na análise de conteúdo empregou-se, entre as técnicas possíveis, a análise categorial. Neste caso, buscamos discutir *as concepções de problemas de comportamento* verificadas nos artigos pesquisados.

A fim de facilitar a visualização, as categorias foram agrupadas em tabelas e posteriormente discutidas, no intuito de apreender as determinações constitutivas das relações entre as partes e a totalidade. Para tanto, utilizamos o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o homem como ser social, histórico e cultural, dotado de um psiquismo constituído nas relações estabelecidas com a realidade social.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tabela 1 – Concepções de problemas de comportamento

CATEGORIA	F	%
Centradas no indivíduo	34	72,4
Não-centradas no indivíduo	13	27,6
Total	47	100



Como podemos observar na Tabela 1, a maior parte dos artigos apresenta uma concepção de problemas de comportamento que localiza no indivíduo as causas do fenômeno, tendo-se encontrado **72,4%** dos artigos que se encaixam nesta categoria. Apenas **27,6%** dos artigos compreendem os problemas de comportamento para além do indivíduo, não centrando nele as causas do fenômeno, vislumbrando outras possibilidades de refletir e agir sobre os problemas escolares (de comportamento).

Desta forma, o que se constatou, com essa pesquisa, é que a maioria das produções científicas analisadas considera os problemas de escolarização, no que tange aos problemas de comportamento, numa perspectiva de ordem individual, relacionados ao aluno, à família ou ao professor, deixando de analisar a incidência de fatores múltiplos na constituição dessa problemática. Eidt e Tuleski (2007) afirmam que grande parte da produção científica atual acerca dos problemas de escolarização centra suas análises nas características individuais, tomadas como naturalmente patológicas. Segundo Bray (2009), essa forma de compreender os problemas de escolarização desconsidera as condições sociais e econômicas da organização social capitalista.

Além disso, acreditamos que perspectivas nesta linha reforçam e fortalecem a manutenção dos ideais neoliberais, da ordem vigente, em que a culpabilização do indivíduo versa as explicações do seu fracasso, como se dependesse apenas dele o sucesso escolar, o sucesso na vida, desconsiderando os aspectos sociais. Justificando assim, que são os indivíduos que apresentam dificuldades e não conseguem aprender ou se adaptar. Esse tipo de concepção dificulta a luta por uma Educação mais igualitária e de qualidade, a partir do momento em que reduz o problema aos indivíduos.

Os resultados de nosso estudo indicam que os problemas de escolarização estão sendo compreendidos de forma descontextualizada, a partir de uma perspectiva anistórica de análise, desconsiderando as relações de produção capitalistas. Em análise a isso, Patto (1984) aponta que ao pensar os problemas de aprendizagem como consequência de características individuais, alicerça-se em explicações que acobertam uma ideologia que visa adaptar os indivíduos à escola e à sociedade. É importante que elas sejam revistas por meio de reflexões críticas sobre os mecanismos escolares produtores de dificuldade de aprendizagem, de problemas de comportamento e sobre os



impedimentos impostos pela sociedade de classes para a efetivação de uma educação de qualidade para todos.

Em nosso estudo encontramos pesquisas que, ao trabalhar com a problemática em questão, conseguem superar essa concepção tradicional, individualista e biologizante, apontando diversos fatores como causas para as dificuldades de comportamento. Esta postura, entretanto, está restrita a 27,6% apenas, o que não se mostra como um índice muito animador, ainda que não deixe de ter sua relevância, pois pode produzir movimentações e revela a indicação de que outros olhares e ações estão sendo produzidos. Assim, os estudos trazidos nos artigos consideram os fatores de ordem social, econômica e política, anunciando que devemos enxergar além da aparência do fenômeno.

Nesta esfera, Meira (2011) debruça-se sobre a exclusão no sistema educacional brasileiro e revela sua longa história. De início propagado pela falta de oportunidades de ingresso à escola de amplos contingentes de crianças, sobretudo para as crianças mais pobres, e, mais adiante, em majorados graus de evasão e repetência. E, hoje, a encontramos de forma mais sutil, ainda que não menos violenta, ou seja, revela-se com a permanência de crianças e jovens nas escolas por longos períodos. Todavia “[...] nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares” (MEIRA, 2011, p.92). Além disso, não têm avalizados o “(...) o sucesso escolar, tampouco o acesso a posições sociais mais elevadas”. (p.94). Assim, a aparência igualitária camufla as exclusões que a escola promove e perpetua, impedindo o acesso aos bens culturais, explicada ideologicamente na afirmativa: “[...] nem todas as crianças reuniriam as condições necessárias para aprender os conteúdos escolares” (MEIRA, 2011, p.94).

Numa leitura mais crítica, historicamente discussões sobre o fracasso escolar ocorreram a partir do final de 1980. Neste movimento, a Psicologia escolar introduz um novo eixo de análise do processo de escolarização, considerando o papel das políticas públicas educacionais na constituição do dia a dia escolar e do aluno que (não) aprende, na relação do professor com a sua tarefa docente, nas condições objetivas que permitem, ou não, que a escola possa exercer as suas finalidades sociais (SOUZA, 2010). Há de se refletir, como recomenda a autora, sobre o posicionamento político de compromisso



com o excluído, que contempla a necessidade de vislumbrar para além do aluno, as relações deste com a escola e com a sociedade.

Reafirmamos que o comportamento do aluno que apresenta dificuldades deve ser compreendido como síntese das múltiplas determinações que o constituem e não simplesmente como fruto de incapacidades orgânicas ou psíquicas, pois as possibilidades da criança são sempre engendradas em um contexto social, em uma rede de relações. Entretanto, apesar das críticas produzidas verificamos na Tabela 2 o alto índice (**64,7%**) de incidência das explicações conjugadas aos alunos.

Tabela 2 – Concepções de queixa escolar (problema de comportamento) centrado no indivíduo

CATEGORIA	F	%
Aluno	22	64,7
Família	8	23,5
Professor	7	20,5
Total	34	100

Destacamos que dentre as três categorias encontradas nos artigos, com justificativas centradas no indivíduo, a prevalecente foi a do aluno, o que nos permite afirmar que a maioria das produções analisadas situa as causas dos problemas de comportamento no próprio aluno. Os textos partem do princípio de que as dificuldades do aluno decorrem de problemas orgânicos ou emocionais e daí emergem os encaminhamentos para psicólogos e médicos.

O risco de compreendermos os problemas de comportamento como sendo responsabilidade exclusiva do aluno é grande. O que pode resultar na análise de que possuem patologias específicas e, portanto, necessitam de diagnóstico e tratamento, o que, em geral, inclui o uso de medicação. Patto (1990) alerta quanto à perigosa tendência de tornar natural aquilo que é historicamente construído, de maneira a enquadrar a criança numa categoria de incapacidade, de doença, reforçando a crença de que a mesma seria a única culpada por “seu problema”, pelo fracasso, por não se desenvolver. Novamente devemos ressaltar que essa leitura desconsidera as condições



sociais e econômicas de uma determinada organização social e de um período histórico para a ocorrência do fenômeno, reduzindo-o ao indivíduo.

Como sugerem Collares e Moysés (2010, p.196), analisa-se que a criança de “hoje” é difícil de ser ensinada por seus professores, concepção essa que é permeada por juízos prévios. Assim, “[...] as crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, ou por serem nordestinas, ou provenientes da zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, [...] as mães trabalham fora, não ensinam os filhos...” (COLLARES E MOYSÉS, 2010, p.196). Os problemas de comportamento, portanto, são afeiçoados pelos alunos inadequados, doentes e pela má educação efetuada por seus pais, contribuindo para o fracasso escolar, pois a escola fica a mercê de uma clientela imprópria. São transformadas questões sociais em biológicas, isentando o sistema social de suas responsabilidades e culpabilizando tais alunos. As autoras alertam para o perigo em biologizar as questões sociais, por deslocar “(...) o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médica, portanto inacessíveis à educação. A isto, devemos chamar medicalização do processo ensino-aprendizagem “(p.197). Isenta-se o contexto escolar como parte dessa produção “(...) criando ou ampliando um novo mercado de trabalho para avaliar, diagnosticar e tratar doenças no processo ensino-aprendizagem” (SOUZA; CUNHA, 2010, p. 225).

Diante da questão “por que os alunos continuam na escola, mas não aprendem?” Encontramos respostas, como nos artigos científicos em que as ciências psicológicas e pedagógicas aliam-se a outras ciências de maneira a utilizar argumentos que tomam o indivíduo como foco. Assim, são apresentadas as disfunções orgânicas, as incapacidades intelectuais, problemas emocionais, os comportamentos inadequados, disfunções neurológicas, a desnutrição, a carência cultural, a desestruturação e falta de apoio das famílias para com as crianças, dentre outros. Tal perspectiva tem como pano de fundo a inadaptação do sujeito à escola e à sociedade, conjecturando pseudoexplicações para a exclusão, dentre tais, encontra-se a de patologização que envolve a biologização e a psicologização imbricadas no cotidiano escolar (MEIRA, 2011).



Ainda vemos naturalizadas práticas de exclusão na nossa sociedade, que impedem o direito à escolarização de nossas crianças, de maneira a acreditarmos que uma criança advinda de uma determinada família, ‘desestruturada’, pobre, por exemplo, por isso, apresenta dificuldades ou está impedida de aprender na escola. Assim, são destacadas as características pessoais dos sujeitos e de seus familiares, como vimos na Tabela 2, em que (23,5%) dos textos com concepções centradas no indivíduo se reportam à família, como os únicos responsáveis pelo fracasso escolar constituído historicamente. Ocultam-se nessas discussões em que a família é o centro, as políticas, as ideologias, as desigualdades sociais e econômicas que geram desigualdades de oportunidades de inserção e participação nas diferentes instâncias sociais.

A responsabilidade pelas dificuldades do aluno transfere-se para a família, com seus problemas de relacionamento, dificuldade de colocação de limites, falta de estrutura familiar que geraria o problema da criança. Isso também representa uma concepção unilateral, descontextualizada, não considerando outras instituições como a escola e a sociedade nas análises realizadas. A família é sim uma importante e essencial instituição para o processo de formação do indivíduo, no que tange, dentre outros, ao estabelecimento de regras e limites, fatores que fazem parte da estruturação do comportamento da criança. Embora a família exerça função importante nessa formação, isto não deve se caracterizar como sua exclusividade. Há outros fatores envolvidos, o que inclui a participação de outras instituições como a escola, a religião, a cultura e a própria sociedade.

A escola necessita analisar seu papel na expressão do comportamento dos alunos, estabelecendo um trabalho pedagógico bem-direcionado, com professores valorizados, bem preparados e políticas pedagógicas que oportunizem estratégias de solução das dificuldades escolares presentes no contexto escolar, inclusive em relação aos problemas de comportamento.

A categoria professor, como justificativa para as dificuldades de comportamento, aparece em terceiro lugar dentre os artigos pesquisados, com um percentual de respostas de 20,5%. Nesta direção os problemas de comportamento estão diretamente relacionados à ação do professor, às suas dificuldades metodológicas ou



técnicas. Mais uma vez se torna evidente a compreensão reducionista, em que apenas são eleitos outros sujeitos, todavia sob a mesma ótica e naturalização.

Asbahr e Souza (2007) afirmam que as condições concretas de trabalho enfrentadas pelos professores têm provocado à desmotivação e o desgaste físico e emocional. Percebe-se, que as ações realizadas na e pela escola, não produzem o resultado esperado, ao contrário, denunciam as políticas pedagógicas que boicotam a sua função, provocando condições de trabalho desumanizadoras, que desautorizam professores e enfraquecem o ensino dos alunos das camadas populares. Tais problemas têm como causa, também, uma formação docente insuficiente e limitada. Nestas condições, as ações e resultados na educação em nossa realidade, não poderiam mesmo ser muito melhores.

Não podemos isentar o papel fundamental que o professor tem na aprendizagem e desenvolvimento do aluno, principalmente ao compreender que o processo de educação é responsável pela apropriação das qualidades humanas por cada ser humano. Tal compreensão destitui o ideário segundo o qual, as qualidades humanas seriam dadas geneticamente e que retirava importância do processo educativo, das relações mediadas, uma vez que essas qualidades conferidas com o nascimento determinavam as possibilidades de desenvolvimento individual, atribuindo à educação um papel secundário nesse desenvolvimento.

Tem-se, portanto, o desafio do processo de formação dos professores, colaborando para que esse profissional compreenda sua função na escola, a importância da educação escolar e de que ele tenha condições de estabelecer uma relação consciente com o seu trabalho, de maneira a compreender o seu papel na formação do sujeito, no vir-a-ser do mesmo, como um processo contínuo e dialético.

Apoiados na perspectiva histórico-cultural, entendemos que o professor precisa ter as condições adequadas de formação inicial e continuada, a apropriação dos conhecimentos científicos que lhes possibilite realizar as mediações necessárias no processo ensino-aprendizagem. Destacamos, todavia, que não podemos isentar as responsabilidades do Estado, dos órgãos governamentais, alicerçados por políticas públicas, por investimentos em recursos humanos e físicos do processo educativo, de



maneira a colaborar para que sejam organizadas intencionalmente as condições adequadas, a fim de proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações, de que sejam desenvolvidas oportunidades de sucesso escolar.

Os artigos analisados neste estudo, em sua maioria (72,4%), apresentam uma ideia reducionista e naturalizada em relação aos problemas de comportamento, pois não realizam uma análise de todos os aspectos envolvidos na problemática, não analisam a totalidade social, a conjuntura socioeconômica e política. A impressão transmitida por esses artigos é de que, se forem promovidas condições para superar um determinado aspecto (por exemplo: desenvolver habilidades sociais nos alunos, sua auto-estima), todos os outros aspectos envolvidos no processo educacional estarão resolvidos, solucionando-se o problema. É preciso pois, refletir nas e com as instituições de ensino e pesquisa que homem estamos contribuindo para formar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Movimentos da educação brasileira e da própria história da participação da Psicologia junto a ela oferecem elementos para caminhos que possibilitam refletir o processo de escolarização e nos indicam alternativas à busca do sucesso escolar, ainda distante de se constituírem em realidade para todos os alunos.

Souza (2010) destaca a importância de ter como eixo de análise o processo de escolarização e não os problemas de aprendizagem e de comportamento, considerando dessa forma as condições objetivas em que a escola cumpre ou não com sua função social. Assim, são consideradas a escola e o conjunto de relações que constituem o cotidiano escolar e que envolvem questões políticas, pedagógicas, sociais, históricas, psicológicas. Deste modo, ao considerar o processo de escolarização passa-se a enfatizar a escola como espaço em que as relações sociais e individuais se articulam numa rede de relações complexas e que precisam ser analisadas como tal.

A Psicologia Histórico-Cultural contribuiu com os conhecimentos acerca do processo ensino-aprendizagem, em sua análise dos fenômenos para além do aparente, colaborando para que nossos alunos tenham o direito de se apropriar dos conhecimentos clássicos, de forma a participar cada vez mais da produção histórica do gênero humano.



REFERENCIAS

ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello. Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da psicologia escolar e da psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, Marisa Eugênia e FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.) **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. 1 ed. São Paulo- SP: Casa do Psicólogo, v. , p. 185-220, 2007.

BRASIL- Governo Federal. **Indicadores de Desenvolvimento Brasileiro**. Assessoria Econômica do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2013. Recuperado: 27 jun. 2013. Disponível: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/indicadores_d_e_desenvolvimento.pdf.

BRAY, Cristiane Toller. **Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes pública e privada: contribuição da Psicologia Histórico-cultural**. 2009, 173f. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.193-213, 2010.



EIDT, Nadia Mara e TULESKI, Silvana Calvo. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 12 (3), 531-540, 2007.

GARRIDO, Juliana.; MOYSÉS, Maria Aparecida. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.149-162, 2010.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**, 2013. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LEONTIEV, Alexei. N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

MACHADO, Adriana. M.; SOUZA, Marolene. P. R. As crianças excluídas da Escola: Um alerta para a Psicologia Escolar. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.35-49, 1997.

MEIRA, Marisa. E. M. Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, Elenita.R. PROENÇA, Marielene.; ROCHA, Marisa.L. (Orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MEIRA, Marisa. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, Marilda.G.D.; MEIRA, Marisa.E.M.; TULESKI, Silvana.C. (Orgs.) **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011.



MOYSÉS, Maria. Aparecida. A. **A Institucionalização invisível: crianças que não aprendem na Escola.** Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: FAFESP, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

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

ROSSATO, Solange. P. M. **Queixa escolar e educação especial: intelectualidades invisíveis.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 39. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 5).

SOUZA, Marilene. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, Marilene. P. R.; CUNHA, Beatriz. B. B. Projetos de Lei e políticas públicas: o que a psicologia tem a propor para a Educação? In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.



A NATUREZA SOCIAL DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO: EM DESTAQUE A LINGUAGEM

Autora: Rebeca Lançoni Franco (UEM) Agência financiadora: CAPES

Coautoras: Adriana de Fátima Franco (UEM); Silvana Calvo Tuleski (UEM)¹

Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o desenvolvimento da linguagem oral de crianças de zero a cinco anos com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Os esforços acadêmicos para estudar o desenvolvimento dessa complexa atividade denominada *linguagem* se justificam por se entender que, desde a infância, a linguagem é um sistema simbólico mediador da maior importância para o desenvolvimento dos processos psíquicos. Por isso procuramos nos aprofundar em alguns conceitos elementares que alicerçam tal teoria, buscando entender, em especial, o pensamento de seu precursor, Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934). Com isso esperamos, com base em tais conceitos, abstrair as possíveis contribuições desta concepção teórica para *um outro olhar* em relação ao desenvolvimento da linguagem da criança.

Em primeira parte, devemos apresentar o motivo que nos levou a este estudo. A prática nos tem evidenciado que muitas vezes o processo de desenvolvimento pleno da linguagem das crianças não é levado em consideração por alguns dos profissionais, os quais, chegam a diagnósticos como, por exemplo, atraso no desenvolvimento de linguagem (ADL) e/ou distúrbio específico de linguagem (DEL), tomando por base apenas aquilo que falta à criança, guiados por uma visão unilateral e linear de

¹ Rebeca Lançoni Franco – e-mail: re_lanconi@hotmail.com
Adriana de Fátima Franco – e-mail: adriffranco@hotmail.com
Silvana Calvo Tuleski – e-mail: silvanatuleski@gmail.com



desenvolvimento, ou concebendo-o como uma série de eventos delimitados pela idade e/ou uma questão do gênero.

Na visão de estudiosos da fonoaudiologia como Gahyva (2007) e Hage et al. (2006), o ADL é uma alteração pela qual o desenvolvimento da linguagem acompanha o desenvolvimento típico, mas se dá de modo mais lento, podendo a linguagem, neste caso, ser equiparada à linguagem de crianças de idades inferiores. Este problema pode ser definido como um déficit nas etapas normais do desenvolvimento da linguagem que com o passar do tempo pode apresentar tendência a evoluir, em decorrência de atraso da maturação cerebral ou de falta de estimulação.

Oliveira et al. (2005) corroboram o exposto acima ao referirem que uma criança apresentar um desenvolvimento da linguagem não apenas atrasado em relação aos seus pares da mesma idade, mas com padrões atípicos e persistentes até cinco ou seis anos de idade, mantendo-se dificuldades significativas, pode se o caso de um DEL.

Entende-se aqui que tais estudos geralmente levam a diagnósticos como de ADL ou DEL com base em uma visão organicista, defendida na biologia, segundo a qual os problemas de desenvolvimento têm suas causas localizadas no organismo do indivíduo, e por consequência, tomam como centro a análise classificatória e o tratamento dos problemas de desenvolvimento, como se qualquer desvio ao longo deste processo fosse culpa da criança (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006).

Conforme pesquisadores contemporâneos como Tuleski (2007), Massi et al. (2009) e Meira (2012), esse tipo de diagnóstico compreende o processo de desenvolvimento como um sistema “encerrado em si mesmo”, o que, na maioria das vezes, é confirmado por profissionais da área da saúde que adotam procedimentos e critérios com base em concepções que desconsideram as dimensões históricas, sociais e culturais desse processo.

Nesse sentido, numa perspectiva de desenvolvimento que naturaliza o processo de apropriação da linguagem e considera este processo como linear e as “alterações” como manifestações sintomáticas, a criança que não consegue atingir a linearidade proposta por esse viés é rotulada como realmente portadora de alguma dificuldade ou transtorno. Práticas como essa normalmente ocorrem quando, por exemplo, a criança



não desenvolve a linguagem “esperada” para determinada idade e lhe é dado o diagnóstico de uma disfunção de origem neurológica, o que significa dizer que o desenvolvimento acontece no interior de cada indivíduo e manifesta-se externamente, desconsiderando-se, dessa forma, as influências externas implicadas no desenvolvimento da linguagem.

Este processo é denominado de *biologização*, visto que recorrentemente nele se utilizam “[...] explicações de caráter biológico para descrever e analisar fenômenos que não se encontram no âmbito da biologia” (MEIRA, 2012 p. 78), e assim atribuem o indivíduo problemas que são de ordem social.

Segundo a teoria que defendemos aqui, existe outro modo de se compreender o desenvolvimento de linguagem na criança, pelo qual as circunstâncias em que a criança se apropria da linguagem vêm em primeiro plano, portanto não é possível estabelecer estágios ou fases de desenvolvimento de linguagem que aconteçam em uma ordem fixa e universal e sejam válidos para qualquer criança em qualquer contexto e qualquer tempo.

Conforme Vigotski e outros precursores da Psicologia Histórico-Cultural - como Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis N. Leontiev (1903-1979), o desenvolvimento de linguagem não resulta apenas da maturação orgânica, mas também de uma transformação cultural. Nesse sentido, a depender da concepção de linguagem, de sujeito e de sociedade que tenha o profissional envolvido nesta questão, o diagnóstico pode ser encerrado em si como um ponto de chegada ou, como pretendemos propor ao longo deste estudo, como um ponto de partida, compreendendo desta forma toda a singularidade da criança no processo de desenvolvimento de linguagem.

É precisamente a ultrapassagem desse limite (biológico) que constituiu uma linha constante em todos os estudos de Vigotski, abrindo caminho para possíveis aproximações entre áreas do conhecimento que, mesmo distintas, acabam se deparando com linguagens e questões semelhantes. Com base nesse pensamento, conduziremos nossas discussões a partir das premissas defendidas neste espaço, porque compreender como se dá o desenvolvimento da linguagem oral a partir dos postulados de Vigotski configura-se como o centro desta pesquisa.



O desenvolvimento da linguagem

Foram vários os estudiosos que buscaram compreender o desenvolvimento da linguagem, entender suas particularidades e determinações na vida da criança, obter uma explicação para cada momento e saber o que aconteceria em diferentes fases e qual seria a melhor forma de classificá-las; mas é preciso pensar que esta temática é muito mais ampla e complexa do que isto. Ela exige o estudo do ser humano como um todo, o que significa que é necessário levar em conta não apenas os aspectos biológicos, mas também o meio histórico e cultural no qual a criança está inserida.

Iniciando nosso longo caminho até a apreensão do desenvolvimento da linguagem, entendemos que o bebê, desde o começo de sua vida é imerso em um mundo que é social, histórica e culturalmente distinto, onde toda atividade é mediada pela linguagem simbólica. A abrangência dos aspectos referentes ao desenvolvimento da linguagem e às suas consequências na vida da criança não pode ser vista de maneira específica e simultânea, como se propõe na divisão por fases ou etapas de desenvolvimento, mas sim, dentro de um contexto (condições de vida, de educação e atividade), bem como, o que ela é capaz de realizar sozinha, com o intermédio do outro e o que ainda ele não conseguiu aprender e por quê.

Certamente isto não é uma tarefa simples, dada a complexidade das construções e transformações ao longo do processo de desenvolvimento infantil; ao contrário, é necessário muito estudo e dedicação para abranger a criança em sua totalidade.

O desenvolvimento da linguagem começa por meio do choro, que a princípio, segundo Vigotski e Luria (1996), é um ato reflexo. O bebê utiliza o choro para se comunicar com a mãe, por exemplo, para suprir uma necessidade básica – a fome. À medida que a criança vai se desenvolvendo, o choro, que antes era seu principal meio de comunicação, não é mais suficiente para atender às suas necessidades. A partir de então ela começa a ampliar essa forma de comunicação, utilizando gestos acompanhados de vocalizações não linguísticas, denominadas na área da fonoaudiologia de balbúcio sem significado, por não atenderem ainda à função de signo, ou seja, por não serem compreensíveis pelo coletivo. Para Vigotski (1991), esta linguagem é compreendida



como linguagem pré-intelectual, na qual existe o funcionamento intelectual, mas sem a mediação da linguagem, como veremos num exemplo logo adiante.

No livro *A construção do pensamento e da linguagem* (2009) Vigotski afirma que este balbúcio nos primeiros meses de vida se manifesta independente de estímulos do meio. Por outro lado, podemos compreender que os processos cognitivos desenvolvem-se inicialmente independentes da linguagem. Nas palavras de Vigotski e Luria (1996), “[...] pensamento e fala possuem sem dúvida alguma, raízes diversas e, muito frequentemente, em etapas diversas do desenvolvimento podem existir independente um do outro” (p. 208), mas “[...] isso não significa absolutamente que estes dois processos não se encontrem e se influenciem reciprocamente” (p. 209).

Os autores explicam estes dados trazendo como exemplo uma criança pequena que quer pegar algo que está longe de seu alcance: ela traz uma cadeira de outro lugar e sobe nela, utilizando várias técnicas que são obviamente intencionais, as quais, embora ainda primitivas, revelam grande inteligência de ordem prática, mesmo sem a fala; como referenciado acima, há funcionamento intelectual, porém sem conexão com a linguagem (linguagem pré-intelectual). Neste exemplo já há o campo da representação mental, em que, mesmo na ausência da oralidade, ela pode estar compreendendo a fala. Buscar um objeto fora do alcance de sua visão para resolver um problema prático requer representação mental, e esta é mediada pelo signo e pela linguagem. Tal mediação se deve à compreensão já existente da linguagem. Por outro lado, quando a criança pega um objeto para resolver um problema que está em seu campo visual, está operando de modo inteligente, mas tal como o macaco antropoide, ela compreende e executa ordens simples.

Myklebust (1964),² no livro *Psicologia do surdo*, também corrobora, em certo aspecto, a teoria de Vigotski e Luria, ao constatar que crianças surdas (que não foram expostas a nenhum tipo de linguagem) apresentaram capacidade de compreender experimentos cognitivos. Não obstante, estamos problematizando aqui que a princípio

² Ver, MYKLEBUST, H. (1964). *The psychology of deafness*. 2. ed. New York: Grune & Straton. Este autor é da linha comportamental e não tem a mesma concepção de Vigotski.



não existe relação entre pensamento e linguagem, mas isto não quer dizer que a linguagem não seja fundamental para o desenvolvimento cognitivo – tema que iremos abordar em seguida neste estudo.

Desta forma inicia-se o longo processo de desenvolvimento da linguagem - a princípio, sem correspondência com o pensamento. Para Vigotski (1996) em *Obras escogidas IV*, os primeiros meses de vida o bebê são os mais contraditórios, pois o bebê está imerso em um caldo social do qual não tem consciência, mas é completamente dependente dele para se comunicar, locomover-se, alimentar-se, etc.; e assim, imerso em seus ensaios biológicos, como, por exemplo, as percepções auditivas (identificar ou detectar a presença de um som), funções que ainda são primitivas na vida da criança e só irão ganhar significado na linguagem quando ela receber estímulo externo de outrem. Assim, seu desenvolvimento passa do caráter elementar, caracterizado basicamente por sensações orgânicas, para um processo de interação e ação ativa sobre o mundo à sua volta.

Dessa maneira, o que a princípio era orgânico, aos poucos vai sendo substituído pela realidade externa. Com isso podemos pensar que o desenvolvimento deste complexo sistema – a linguagem - é inteiramente dependente da relação da criança com o outro e com a cultura em que está inserida (VIGOTSKI, 1996).

Nesse sentido, as pessoas que fazem parte da vida da criança têm um papel fundamental no seu desenvolvimento, pois deverão proporcionar-lhe elementos para que ela supere os possíveis obstáculos que surgirão, e assim conduzi-la rumo ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Seguindo esta abordagem, podemos definir a linguagem como um sistema simbólico produzido historicamente, que não é adquirida por nós apenas no curso do desenvolvimento, mas nos constitui e transforma e é mediadora de todo o processo de apropriação de mundo e de nós mesmos (TULESKI, 2008).

Por volta de um ano de idade surgem as primeiras palavras funcionais, em que normalmente acontece uma superextensão semântica - por exemplo, diz 'au-au' para



referir-se a todos os animais (CASANOVA, 1997)³. Para Vigotski e Luria (1996), este uso funcional das palavras surge quando a criança começa a imitar os sons ouvidos, ocasionando uma enorme reviravolta em sua vida.

Então “as primeiras palavras não nascem dos primeiros sons que o bebê emite, mas dos sons da linguagem que a criança imita da fala dos adultos quando ouve” (LURIA, 2001 apud TULESKI, 2007, p. 204-220). Nesse sentido, as primeiras palavras estão ligadas à ação da criança e à comunicação com os adultos, apontando e nomeando objetos relacionados à sua prática, tendo assim um caráter simprático, ou seja, com significados diversos de acordo com o contexto no qual está inserida (TULESKI, 2007).

Observa-se que “o primeiro período de uso significativo da fala é sempre um período de sentenças de uma só palavra” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 210). Para estes autores, as palavras têm duas funções: traduzir a vontade da criança e separar determinado item em que ela se concentrou. Esta é a base para a criança aprender a distinguir outros fenômenos mais complexos da linguagem.

Com o tempo a criança começa a desvendar o valor das palavras e aos poucos as vai aprendendo e dominando. Ela aprende também a buscar novas palavras, pergunta várias vezes o nome de alguma coisa, repete e fala sem parar “[...] este é verdadeiramente o período mais curioso da vida da criança; para a própria criança, esse é o período mais importante sem o qual seu pensamento não poderia nem progredir nem desenvolver-se” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 210).

Do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, a criança precisa dessa repetição, ou seja, perguntar e realizar várias vezes a mesma ação para que ocorra a aprendizagem. Podemos então supor que os sons, gestos, choros, balbucios, primeiras palavras, etc., permitem que a criança se aproprie gradativamente da linguagem e da cultura dos adultos e passe a torná-las sua própria linguagem e cultura, isto é, a criança vai compreendendo a relação entre fala espontânea e cotidiana por meio do seu uso e

³ J. Peña-Casanova é autor do livro *Manual de fonoaudiologia*, chefe da seção de Neuropsicologia do Hospital Del Mar, Barcelona, e professor do departamento de Farmacologia e Psiquiatria da Universidad Autónoma de Barcelona. (Esta referência não faz parte da linha teoria defendida aqui).



pelos costumes do seu grupo social. Desse modo, o uso da linguagem é um processo de interiorização muito lenta da cultura humana.

Sobre esta questão assim se expressa Facci (2006, p. 14): “Até mais ou menos 18 meses, a criança não consegue descobrir as funções simbólicas da linguagem, que é uma operação intelectual consciente e altamente complexa.”; mas por volta de dois anos ocorre uma enorme revolução na vida da criança, dando início a uma forma de comportamento completamente nova, na qual pensamento e linguagem se unem de modo que a linguagem se torna racional, e o pensamento, verbal. Nas palavras de Oliveira (2006), “[...] o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem” (p. 47).

Para Vigotski e Luria (1996), neste momento a criança dá início a um processo em que ela usa a fala como método para explicar um conteúdo específico – o pensamento. “A linguagem neste caso, torna-se o instrumento do pensamento [...]” (p. 212). E “[...] o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem.” (VIGOTSKI, 1993 apud FACCI, 2006, p. 14). Para Elkonin 1987 (apud FACCI, 2006), nesta etapa de desenvolvimento a atividade principal da criança ainda não é a linguagem, cujo papel é ajudar a criança a compreender a ação dos objetos, ou seja, fazer a relação dentre os processos elaborados socialmente e sua ação com os objetos.

Assim, de início a criança precisa de signos externos (gestos, objetos, figuras, etc.) para compreender a linguagem do adulto, para posteriormente atender à instrução verbal pura. Por exemplo, quando solicitamos a uma criança de dois anos que pegue algo que está fora de seu alcance visual (em cima da mesa, por exemplo), ela não irá compreender; mas se a ajudarmos utilizando gestos que indiquem onde está o objeto, ela provavelmente irá executar a ordem com sucesso.

Na sequência, a aquisição da linguagem vai provocando uma revolução na vida da criança, pois, à medida que ela se apropria da linguagem de seu meio cultural, opera-se também uma modificação em suas funções psicológicas que passam de funções



simplesmente primitivas a superiores (TULESKI, 2007). “Funções como percepção, memória, pensamento, sensação, volição, transformam-se radicalmente com a aquisição da linguagem, deixando de ser predominantemente involuntárias e passando a voluntárias” (TULESKI, 2007, p. 208).

Para complementar, Luria (2001) igualmente não deixa dúvidas quanto à função da linguagem na evolução dos processos psíquicos. O autor esclarece que as funções mentais superiores são desenvolvidas por meio de dois conceitos: a linguagem e os significados que são apreendidos pela criança ao longo de sua intensa caminhada rumo ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

Não obstante, para que este desenvolvimento se concretize na vida da criança é fundamental que a aprendizagem preceda este processo, ou seja, sem aprendizagem não há possibilidade de a criança desenvolver-se no campo da linguagem oral.

Para ilustrarmos essa afirmativa, pensemos numa criança de cerca de três anos de idade que conta pela primeira vez a história “João e o pé de feijão” que alguém lhe tenha narrado. Isto não significa que a criança tenha aprendido a história: ela terá de recontar inúmeras vezes a mesma historinha para que aconteça a aprendizagem; mas a explicação, o esclarecimento, a mediação que o outro cumpre referente aos significados tem maior importância para o desenvolvimento do que a simples repetição.

Neste sentido, uma criança de três anos ainda não será capaz de contar a história sem a mediação do adulto ou de uma criança mais experiente. Algumas vezes irá contar alguns trechos do conto “João e o pé de feijão” de forma autônoma, mas em outras ela precisará de um interlocutor mais experiente para ajudá-la. “Assim, o nível de desenvolvimento de uma criança é caracterizado por aquilo que ela consegue fazer de forma independente e por aquilo que ela consegue fazer com a ajuda de outras pessoas” (DUARTE, 1996, p. 96).

O que a criança realiza de forma independente é denominado zona de desenvolvimento real (ZDR) e o que a criança ainda não consegue fazer sozinha, necessitando do suporte e assistência de outrem é caracterizado como zona de desenvolvimento próximo (ZDP). O que a criança realiza ao imitar a fala do adulto pode servir como um bom exemplo de ZDP; a imitação por si só é o ponto de partida para a



apropriação da linguagem. O ato de imitar já constitui um estágio de desenvolvimento da criança, e quanto mais este estágio se abre, mais próximo ela estará da ZDR. Como no exemplo anterior, diante da dificuldade de contar a história, a criança primeiramente imita a forma de o adulto narrar a história “João e o pé de feijão”, o que na fonoaudiologia se denomina de especularidade - ou seja, a criança copia, repete e reproduz a fala do adulto ao recontar a fábula. Assim, primeiro ela imita para depois reproduzir com intencionalidade: nesse momento a linguagem deixa de ser prática para tornar-se semântica.

Em resumo, nesta relação entre desenvolvimento de linguagem oral e aprendizagem temos o papel da mediação desempenhado pelo adulto. Mediar então, segundo a Teoria Histórico-Cultural, significa indicar, criar condições para o desenvolvimento da criança. Para Vigotski, este aspecto é essencial, porque desde que se elaborem mediações diferenciadas, a criança terá chance de se desenvolver (FACCI et al., 2007).

De acordo com este entendimento, estas mediações devem levar a criança a superar o conhecimento alcançado e apropriar-se de novos conhecimentos e tornar-se cada vez mais independente em sua linguagem, mesmo sabendo-se que este processo nunca cessa, pois, à medida que a criança se desenvolve, mais e mais ela aprimora suas formas de comunicação verbal.

Queremos deixar claro que não é preciso “esperar que as capacidades necessárias a um determinado conteúdo amadureçam na criança para depois ensinar-lhe esse conteúdo” (VIGOTSKI, 1993 apud DUARTE, 1996, p. 98); mas o ensino (aprendizagem) deve seguir o processo de desenvolvimento. Assim, se há aprendizagem, há desenvolvimento da linguagem e, consequentemente, desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Continuando a longa trajetória do desenvolvimento da linguagem, a partir do terceiro ano de vida a criança dá um grande salto qualitativo nesse desenvolvimento: ela consegue por si só compreender uma ordem verbal sem o auxílio de signos externos (LURIA, 2001 apud TULESKI, 2007, p. 208). Este ponto de virada no desenvolvimento coincide com o “amadurecimento das estruturas dos lóbulos frontais do cérebro,



responsáveis pela regulação dos movimentos e desenvolve-se progressivamente por intermédio do intercâmbio social” (TULESKI, 2007, p. 208). A partir desse momento a criança passa a regular suas ações de acordo com seu significado, iniciando-se então a função reguladora da linguagem. Esta é a primeira etapa do desenvolvimento de um novo tipo de ação na vida da criança, constituída obviamente sobre a base social.

A segunda etapa de construção da ação voluntária na criança apresenta-se com o desenvolvimento da linguagem interior, que tem a função de regular, planejar, ou seja, ela “indica o que é necessário realizar, em que direção deve ser orientada a ação” (TULESKI, 2007). Um exemplo de linguagem interior seria uma criança preparar todo um argumento para responder a uma pergunta complexa numa aula de ciências. Segundo Vigotski e Luria (1996), neste estágio de desenvolvimento de linguagem,

[...] 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. Os mecanismos da fala que previamente eram expressos com toda a nitidez, no primeiro período de fala ativa (naquele ‘período de acumulação inicial’) mudam agora para fala interior, inaudível, a qual se torna uma das mais importantes ferramentas auxiliares do pensamento (p. 213).

Nesta perspectiva teórica a fala se torna a função psicológica mais importante “representando o mundo externo dentro de nós, estimulando o pensamento e também, como acreditavam vários autores, lançando alicerces para o desenvolvimento da consciência” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 213).

Os estudos de Vigotski e Luria não deixam dúvidas em relação à função da linguagem na evolução ascendente dos processos psicológicos superiores. Esclarecem os autores que as funções mentais superiores só podem desenvolver-se por meio da internalização da linguagem e dos significados conceituais compreendidos nas inter-relações que se dão ao longo do desenvolvimento histórico-cultural, e que o processo de ampliação da linguagem acontece durante toda a vida do indivíduo, devido às condições sociais e à influência educativa do outro.

Considerações finais



Em vista do que foi apontado, seria no mínimo ingênuo de nossa parte explicar o desenvolvimento de linguagem em fases ou analisar esta linguagem apenas pela idade cronológica da criança ou o que ela teria condições de desenvolver cognitivamente (em relação à linguagem oral) em cada idade. Seria também improvável poder-se analisar o desenvolvimento de linguagem com base apenas naquilo que “já amadureceu”, pois para Vigotski (1993), na compreensão de Duarte (1996), é preciso captar o que se encontra em processo de formação. Assim, compreendemos que o que deveria estar em discussão é o caráter do desenvolvimento e como a apropriação do conhecimento sobre a linguagem pode desencadear a construção de estruturas mentais ou não.

Outro ponto importante é que o conceito de desenvolvimento da linguagem não pode ser buscado exclusivamente no âmbito da fonoaudiologia, pois envolve uma estreita interlocução com a educação, abrindo caminho para possíveis aproximações entre áreas do conhecimento que, embora distintas, acabam se deparando com a linguagem e com questões semelhantes.

Também, quando afirmamos que o desenvolvimento das funções de linguagem depende do acesso da criança ao mundo dos instrumentos e signos, da qualidade das mediações, queremos dizer que o que irá determinar seu desenvolvimento ou não são as condições a ela impostas pelo meio social.

Concluimos, a princípio, que o desenvolvimento da linguagem da criança está ligado a múltiplos determinantes. A partir desse entendimento, o processo de análise do desenvolvimento da linguagem é considerado em relação às possibilidades objetivas da criança de acessar o mundo dos instrumentos e signos.

Nesse sentido, a criança deve, necessariamente, estar inserida em um contexto histórico-cultural que lhe oportunize a relação com seus semelhantes, mediada pela linguagem simbólica. Estes últimos, por sua vez, devem fornecer-lhe elementos que lhe permitam superar possíveis obstáculos referentes à expressão e compreensão da linguagem, direcionando a criança rumo ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Assim, a relação do sujeito com a realidade se faz sempre mediada pelo outro, por intermédio da linguagem. Sob este ponto de vista, a linguagem atua



como um elo entre os indivíduos, servindo de base para o todo processo de conhecimento pelo qual passa a criança.

Nesta perspectiva, percebemos que os diagnósticos realizados de forma abreviada (como ADL ou DEL) não consideram a criança em seu contexto e parecem ignorar que o homem é um ser social, um ser que se constitui dentro de um processo histórico, e que é impossível entendê-lo de forma completa fora desta concepção. Entendemos ainda que, ao tomarmos como base para concluir diagnósticos ou direcionar tratamentos apenas o produto da linguagem que se nos apresentam, corremos o risco de agir de forma equivocada, uma vez que estaremos desconsiderando o processo no qual a queixa ou o sintoma foi instalado.

Não se trata de negar a existência de problemas, mas de chamar a atenção para a necessidade de uma análise mais ampla do desenvolvimento da linguagem, em que o déficit deixe de assumir prioridade e passe a ser “[...] entendido como apenas mais um entre os muitos fenômenos que fazem parte da vida da criança” (MASSI et al., 2009, p. 800).

Assim compreendemos que, historicamente, o diagnóstico de atraso de linguagem (ADL) ou de distúrbio específico de linguagem (DEL) constitui-se como um problema de natureza muito mais histórico-social do que biológica. Daí a importância de esse problema ser compreendido com base no Materialismo Histórico-Dialético, que advoga ser o homem portador de uma essência histórico-dialética. Assim, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, acreditamos que a tipologia do defeito é um fenômeno de ordem social, e não essencialmente biológica.

Finalizamos nossas considerações com um poema de Fernando Pessoa: *“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”*. Talvez esse seja o tempo em que a Fonoaudiologia, a Psicologia e a Educação olhem para a linguagem por um viés que analise o indivíduo para além do biológico, adentrando no caráter da vida social do ser, nas formas histórico-sociais da existência do homem.



REFERÊNCIAS

CASANOVA, J. P. *Manual de fonoaudiologia*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FACCI, M. G.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia-USP*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-124, 2006.

FACCI, G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, A; DUARTE, N. . *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

FACCI, M. G. et al. Psicologia Histórico-Cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 323-338, 2007.

GAHYVA, D. L. *Eficácia da intervenção fonoaudiológica em crianças com distúrbio específico de linguagem*. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo, Bauru, 2007.

HAGE, S. R. V. et al. Specific language impairment. *Arq Neuropsiquiatr*, v. 64, no. 2, p. 173-180, 2006.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*. As últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MASSI, G. et al. Análise clínico-qualitativa do discurso de uma criança com paralisia cerebral. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 4, p. 797-806, 2009.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (Org.) *A exclusão dos “incluídos” uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: Eduem, 2012. p. 91-132.

OLIVEIRA, E. P. M. et al. Caracterização das manifestações linguísticas de uma família com Síndrome Perisylviana. *Revista Cefac*, Maringá, v. 17, n. 3, p. 393-402, 2005.



OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

TULESKI, S. C. *A unidade dialética entre corpo e mente na obra de A. R. Luria: implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização*. Tese (Doutorado)-Faculdade de Psicologia, Universidade Estadual Paulista de Araraquara, Araraquara, 2007.

TULESKI, S. C. *Vigotski: a construção da psicologia Marxista*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto et al. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



A TECNOLOGIA PODE SER UM RISCO PARA A PROFISSÃO DO PROFESSOR? UMA VISÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Luciana Mara Tachini Barbosa¹ - UEM
Raquel de Araújo Bomfim Garcia² - UEM
Marilda Gonçalves Silva Facci³ - UEM
Nilza Sanches Tessaro Leonardo⁴ - UEM

INTRODUÇÃO

Este estudo se propõe a refletir sobre educação escolar como espaço de humanização para cada geração, destacando a importância do professor neste processo a partir da perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. O enfoque principal deste é o trabalho do professor como mediador neste processo de humanização, averiguando se os avanços tecnológicos podem ser ou não uma ameaça ao trabalho deste profissional. Nossa experiência profissional no trabalho em escolas regulares e especial, como também nossa formação em Pedagogia e Psicologia, ciências que trabalham de forma muito aproximada no campo escolar, nos possibilita lançar um olhar sobre a educação escolar demonstrando, como apesar da visível desvalorização, marginalização do espaço escolar e do trabalho do professor, ambos ocupam um papel significativo para o processo de humanização das novas gerações, crianças e jovens.

A pesquisa realizada na Universidade de Oxford sobre o impacto da tecnologia sobre as profissões, procurou saber quais as profissões que poderiam ser substituídas por avanços na tecnologia. Segundo dados veiculados em rede nacional os pesquisadores Carl Benedikt Frey, do Departamento de Filosofia, e Michael A. Osborne, do Departamento de Engenharia, analisaram 702 profissões – retiradas de uma classificação americana - segundo a probabilidade de perdas de postos de trabalho

¹lucianatachini@gmail.com

²quelbomfim@ibest.com.br

³marildafacci@gmail.com

⁴nilza_sanches@yahoo.com



devido aos avanços tecnológicos. Aplicando fórmulas estatísticas, eles deram notas entre 0 e 1 para essas profissões – quanto maior a classificação, maior o risco de desaparecimento. A fórmula aplicada levou em conta o quanto essas atividades demandam criatividade, interação social, percepção espacial e atividades manuais complexas. Para ilustrar tal classificação observou-se as seguintes profissões: modelos (0,98), padeiros (0,89), trabalhadores de construção (0,88), advogados (0,035), arquitetos (0,018), professores (0,009), médicos(0,004).

Ao observarmos alguns índices apresentados podemos comprovar como o trabalho do professor encontra-se localizado no grupo dos que não correm riscos de serem substituídos pelo avanço da tecnologia, pois "profissões que exigem habilidades criativas e sociais estão imunes à informatização", disse Osborne, em entrevista à BBC Brasil. O artigo que apresenta a pesquisa explica que a criatividade depende de valores humanos que variam muito no tempo e em diferentes culturas, o que torna difícil reproduzi-los em uma máquina. Já as habilidades sociais que não podem, ao menos por enquanto, ser informatizadas incluem a capacidade de perceber a reação das pessoas e entender suas causas, de negociar, reconciliar e persuadir, e de cuidar dos outros, dando suporte emocional e médico.

Os trabalhos mais ameaçados com a contínua evolução tecnológica são trabalhos de baixa qualificação. Entre eles estão o telemarketing, caixas e corretores de imóveis. No caso da construção civil, por exemplo, os pesquisadores de Oxford acreditam que o aumento do uso de partes pré-fabricadas vai eliminar algumas etapas do processo. O principal desafio para evitar o aumento do desemprego com a perda dessas vagas, portanto, é o investimento na educação para desenvolver as habilidades criativas e sociais das pessoas, diz Osborne.

1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO

Inicialmente é fundamental demonstrarmos o conceito de educação e educação escolar que nos apropriaremos para desenvolver nossa reflexão. A orientação da Pedagogia Histórico-Crítica nos permite situar como a educação torna-se fundamental para o processo de humanização. Entende-se que este processo histórico de



humanização ocorre, como demonstra Saviani (2013, p.103), quando o homem se “destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida”, ou seja, diferentemente dos animais o homem “tem de adaptar a natureza a si”. Esta possibilidade e necessidade de “domínio” da natureza, por meio do trabalho, no decorrer do processo histórico, leva os homens a assumirem uma posição ereta que os libera para o uso das mãos, uso este que os permitem manipular a natureza. Como afirma Engels (2004)

Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como parte da magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsem e à música de Paganini. (p. 3)

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. (p.8)

De acordo com Saviani (2013, p. 79), “Com a liberação das mãos e o ato de manipulação, isto é, o trabalho sobre a natureza, emerge também a consciência, ou seja, a percepção do uso de certos meios para chegar a determinado resultado”. Desta forma o homem passa a produzir sua existência fazendo-a no próprio existir, impulsionado pelas suas necessidades de sobrevivência. Este movimento de satisfação das necessidades permite a cada ser humano o que denominamos aprendizagem. Tal aprendizagem pode ser caracterizada como a educação, ou seja, como “processo educativo”.

Saviani (2013, p. 79) afirma:

Ora, se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se homem como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é um processo educativo. A origem da educação coincide, então com a origem do homem mesmo.



O conceito de educação tomado por este texto está atrelado ao conceito aqui explícito pelos escritos da Pedagogia Histórico-Crítica. De acordo com Leontiev (1978, p. 264, 265), as “mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade”. A partir do desenvolvimento da “*cultura material e intelectual*”, no processo educativo – uma atividade humana – é que se permite a humanização de cada sujeito e de sua espécie. Para Saviani (2013- p.79), “as relações que o homem estabelece com a natureza o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência” configuram-se em um processo de aprendizagem.

Desde a origem do homem são apresentadas relações educativas que coincidem com o próprio ato de viver, que foram, como expressa Saviani (2012, p.7) “(...) diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola (...)”. A educação escolar assume neste texto uma importância característica, pois tem um papel decisivo no processo de humanização das gerações.

O filósofo e Pesquisador Dermeval Saviani (2013) em seus escritos “Educação e Contemporaneidade” resultado de um seminário proferido em 2009 aos alunos do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, demonstra como a educação historicamente torna-se contemporânea e afirma “é papel da educação tornar cada homem contemporâneo à sua época pela apropriação dos elementos essenciais acumulados historicamente” (SAVIANI, 2013,p.80).

É curioso pensar que a escola tem a sua gênese no ócio e que historicamente tal característica vai sendo substituída por outras necessidades. Segundo Saviani (2012), a partir da apropriação da terra considerado meio de produção fundamental e que assume a forma privada, os proprietários de terra colocavam para trabalhar os não proprietários. Sob esta base estão localizados os modos de produção escravista e feudal, propiciando o surgimento de uma “classe ociosa”, que não precisava trabalhar para sobreviver. A maioria, portanto, (os não proprietários, escravos e servos), como afirma Saviani (2012), educavam-se pelo trabalho. Com a época moderna, em que a terra não é mais a principal força produtiva e na acumulação de recursos pela atividade mercantil os meios



de produção passam a assumir uma organização diferente da até então desenvolvida, em que o processo produtivo desloca-se para as cidades, da agricultura para a indústria, apresenta-se uma nova sociedade a capitalista ou burguesa.

Como afirma Saviani (2012, p. 86):

Os ideólogos da burguesia colocavam a necessidade de educação de forma mais geral e, nesse sentido, cumpriram o papel de hegemonia, ou seja, de articular toda a sociedade em torno dos interesses que se contrapunham à dominação feudal. Enquanto a burguesia era revolucionária, isso fazia sentido; quando ela se consolidou no poder, a questão principal já não era superar a velha ordem, o Antigo Regime. Esse, com efeito, já fora superado, e a burguesia, em consequência, já se tornará classe dominante; nesse momento, o problema principal da burguesia passa a ser evitar as ameaças e neutralizar as pressões para que se avance no processo revolucionário e se chegue a uma sociedade socialista. A burguesia, então, torna-se conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária.

Tal contradição, apresenta-se também hoje, já que estamos em uma sociedade de classes, lutando por uma escola democrática e igualitária. Em que pese à situação econômica, social de uma criança, torna-se evidentemente desconexo atenuá-la pela proposta educacional desta mesma sociedade. Mesmo diante desta limitação histórica, e considerando os postulados da Psicologia Histórico-Cultural, tem a educação escolar a possibilidade de favorecer o processo de humanização de cada indivíduo, contribuindo para a construção de sua consciência.

O homem traz ao nascer um substrato biológico que em nenhum momento é negado pela Psicologia Histórico-Cultural; o que ocorre é a compreensão que estas características biológicas são parte do processo de desenvolvimento o qual será superado pela apropriação da cultura. Observemos o cérebro: ele se constitui como aparato biológico dos homens, para além da adaptação individual característica dos animais. No homem o cérebro é o órgão material das aptidões e funções, que se formam pelo que Leontiev denominou neoformações. Esta característica biológica, própria dos seres humanos, foi estudada por Leontiev (1978, p. 27) que afirma

podemos doravante representar com mais clareza como se efetuou a hominização do cérebro, aquilo que permitiu ao desenvolvimento do homem obedecer as leis sócio-históricas e acelerar-se assim de modo considerável: essa hominização traduz-se pelo facto de que o córtex do cérebro humano,



com os seus 15 bilhões de células nervosas, se tornou num grau bem mais elevado que nos animais superiores, um órgão capaz de formar órgãos funcionais.

É fundamental destacar que a humanização do cérebro humano se deu pela apropriação da cultura que é de forma muito específica expressa na organização da vida dos homens como já afirmado anteriormente por Saviani e que se objetiva na formulação de instrumentos e signos. Vigotski (2000) afirma que existe um princípio regulador da conduta humana que se efetiva por uma atividade mediadora na qual instrumentos e signos estão presentes. O domínio de instrumentos e de signos estão reciprocamente relacionados. É como dizer que o domínio da natureza (externa caracterizada por ferramentas, instrumentos) e da conduta (interna caracterizada por signos como a linguagem escrita, por exemplo) estão relacionados dialeticamente, são interdependente causando um nexos real entre a filogênese (herança biológica da espécie) e a ontogênese (constructo cultural) do sujeito.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento do psiquismo humano em suas capacidades mentais, sociais, afetivas, psicomotoras e outros, antes de serem desenvolvidos na criança existem na sociedade, na cultura. E é na relação com outros membros desta, por meio da aprendizagem que estas capacidades vão se desenvolver, existindo primeiramente no plano interpsicológico (encontra-se fora, no meio, na cultura) para tornar-se intrapsicológico (internalizado, tornando-se seu).

Nesta perspectiva, a aprendizagem constitui-se no processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, não sendo imanente ao sujeito, mas construída na relação mediada pelo outro e pela cultura (PALANGANA, GALUCH E SFORNI, 2002, p.113).

Percebe-se aqui a menção da mediação como aspecto fundamental no processo de apropriação do conhecimento. Ou seja, para que o homem desenvolva suas capacidades psíquicas é fundamental que estabeleça uma relação social. E é através desta, orientada por outros, que a criança toma para si a linguagem, com seus signos e significados. A mediação simbólica é o que possibilita ao homem a superação de suas reações instintivas, ela interpõe entre o estímulo e a resposta, através dos signos (tudo o que o homem utiliza para modificar seu comportamento) e instrumentos (tudo que o



homem utiliza para transformar a realidade externa), é possível mediar o comportamento. Indivíduos que estejam desprovidos destas relações terão comprometido o desenvolvimento de suas capacidades (VIGOTSKI, 2001).

Podemos ressaltar aqui a importância da linguagem como ferramenta fundamental de mediação, pois por meio dela torna-se possível representar o que não está presente, facilitando as atividades desenvolvidas pelo professor, com o aluno. Segundo Redmerski (2003), a linguagem é fator indispensável no desenvolvimento dos processos psíquicos. Para Vigotsky (apud REDMERSKI, 2003, p.71), é através da linguagem que a criança “concretiza e dá forma aos pensamentos”.

O conceito de mediação baseia-se no “(...) ato de intervir no aprendizado do sujeito, ou seja, é a interação entre professor, aluno e conhecimento, uma vez que o processo cognitivo é composto por três elementos: quem aprende, o que se aprende e o elemento que medeia” (REDMERSKI, 2003, p. 67). Neste processo, o papel do professor é relevante, suas intervenções devem estar repletas de intencionalidade. O professor, por meio da mediação, partirá dos conceitos já adquiridos anteriormente para introduzir um novo, ou aprimorar o já existente. A mediação possibilita ao aluno apropriar-se do conhecimento produzido pela humanidade.

A aprendizagem é o que provoca o desenvolvimento, ressaltando que a zona de desenvolvimento próximo (ZDP); é o ponto de transição fundamental neste processo, sendo efetivada através da colaboração e a imitação. Estas levam o indivíduo a novas possibilidades intelectuais, (VIGOTSKI, 2001, p.331), isto é, “(...) a possibilidade de passar daquilo que ela consegue fazer, para aquilo que ela não consegue, por meio da imitação”. Ou seja, só é possível imitar algo que já esteja na zona de desenvolvimento próximo.

Quando a criança chega à escola ela trás consigo todo um conhecimento empírico adquirido com seus familiares e outras instituições, que foram construídos por meio de observações e impressões sensoriais. É preciso que a escola vá para além destes, propiciando ao aluno aquisição de conceitos científicos. Para que isso ocorra é necessário que a criança faça uso de operações mentais complexas, tomando consciência do conceito, ato do pensamento; levando a generalizações, fundamentais



para o desenvolvimento do pensamento abstrato e teórico (PALANGANA; GALUCH; SFORNI, 2002).

O desenvolvimento do conceito científico para Vigotski (2001) está atrelado a um processo educacional, numa relação sistematizada entre o professor e o aluno, possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do último. O conceito científico desenvolve-se a partir da sistematização de conceitos espontâneos, estes por sua vez são alterados no contato com o conhecimento científico. O domínio de um conceito só ocorre quando se é capaz de realizar generalizações, sendo considerado como uma tomada de consciência. “Se a tomada de consciência significa generalização, então é evidente que a generalização, por sua vez, não significa nada senão formação de um conceito superior” (VIGOTSKI, 2001, p.292).

Para Leontiev (1978), a escola tem um papel fundamental, no processo de apropriação do desenvolvimento histórico das capacidades humanas, que só ocorre na comunicação com os outros. Este autor destaca ainda, a importância desta transmissão às novas gerações do que foi desenvolvido sócio historicamente, levando ao crescimento histórico e da cultura humana. “Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”(LEONTIEV, 1978, P.273).

Entende-se que as formas de pensar e agir de uma sociedade não se mantêm estática, elas vão alterando-se de acordo com as mudanças ocorridas nas necessidades criadas pelos homens em cada momento histórico e como ele faz para superá-las. Com isso as capacidades e o comportamento humano também vão se transformando por meio das mudanças sociais. Segundo Palangana, Galuch e Sforini (2012):

Se as funções mentais são socializadas e reconstruídas por meio da comunicação, do inter-relacionamento, então, na escola, é preciso estar atento à qualidade das informações, do saber mediado na relação professor/aluno, uma vez que esse saber carrega em si potencialidades em termos de formação. O conteúdo escolar transforma-se em funções mentais, afetivas, psíquicas em geral, as quais compõem os fundamentos do pensamento (p.115).



Com essa afirmação compreendemos que a responsabilidade da educação escolar não se restringe à formação de conceitos científicos, mas também tem importância no desenvolvimento das funções psíquicas superiores do aluno.

2- TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Como vimos até o momento, a mediação tem um papel fundamental na transmissão e apropriação do conhecimento já desenvolvido pela humanidade e que se encontra disponíveis para todos os sujeitos de uma sociedade. É justamente esta característica de mediação do conhecimento que faz do professor um profissional importante para a formação da consciência do sujeito, pois ele tem dentro de uma área de conhecimento as possibilidades de mediação do mesmo, por meio das práticas educativas como: as metodologias, o uso dos instrumentos, a linguagem adequada, entre outras. Estas por sua vez vão modificando-se de acordo com as mudanças ocorridas nas relações sociais, como também no aprimoramento dos recursos já existentes na sociedade.

Segundo Costa (2001), não há como contestar a importância da exposição do conteúdo do professor como também do registro escrito, no entanto, não podemos negar que o aluno tem neste momento ao seu dispor uma diversidade de tecnologias, que já faz parte de seu cotidiano e o influencia.

Como a escola não pode ficar à margem do processo e sendo o professor a figura que mais representa a educação, naturalmente ele precisa atualizar-se constantemente, buscando adequar-se ao novo perfil do professor na sociedade tecnológica, proporcionando aos seus alunos uma formação crítica e cidadã que lhes possibilite dominar, compreender e utilizar esses avanços em seu benefício, em benefício de suas famílias e de toda a sociedade. (COSTA, 2001, p.69).

No momento o aluno tem tido acesso a um volume grande de informações, que chegam até ele de forma rápida, por meio destes recursos tecnológicos; ao professor cabe instrumentalizar o aluno para que ele seja capaz de analisá-las e desenvolver um pensamento crítico.

Uma das tecnologias mais utilizadas no momento é a internet, que pode ser um instrumento que abre muitas oportunidades no processo ensino aprendizagem, pois



através dela podem-se inserir novas formas de pesquisa e comunicação não presencial; abrindo diferentes possibilidades de trabalho em sala de aula e facilitando na motivação dos alunos. Esta por sua vez dependerá do clima que o professor estabelecerá neste processo (MORAN,1997).

Ao usar a internet como um recurso, o professor deve ter a compreensão de que ele não é mais o detentor da informação, esta está armazenada em bancos de dados e endereços espalhados pelo mundo inteiro. Neste processo o professor passa a ser o coordenador, tendo como objetivo “(...) sensibilizar os alunos, motivá-los para a importância da matéria, mostrando entusiasmo, ligação da matéria com os interesses dos alunos, com a totalidade da habilitação escolhida (MORAN,1997, p.4). Para que isso ocorra ele deve estar atento as diferenças individuais quanto ao ritmo e forma de navegação. Sendo importante o acompanhamento com questionamentos, sugestões e incentivos.

Sobre estes aspectos, Moran (1997, p.6) contribui com a reflexão expondo que o uso da internet como recurso permite que

O aluno aumenta as conexões lingüísticas, as geográficas e as interpessoais. As lingüísticas, porque interage com inúmeros textos, imagens, narrativas, formas coloquiais e formas elaboradas, com textos sisudos e textos populares. As geográficas, porque se desloca continuamente em diferentes espaços, culturas, tempos e adquire uma visão mais ecológica sobre os problemas da cidade. As interpessoais, porque se comunica e conhece pessoas próximas e distantes, da sua idade e de outras idades, *on-line* e *offline*.

Concordamos com o exposto pelo autor, no entanto, consideramos importante destacar o quanto é fundamental o papel do professor supervisionando e ajudando o aluno a encontrar os melhores resultados. Pois a internet oferece muitas informações, mas é preciso orientar o aluno para que não fique apenas com o que é superficial e sim, buscar o essencial; para que possa ir além daquilo que exhibe imagens e sons, não perdendo informações importantes, mas não tão atraentes.

Todavia, como muito bem aponta Moran (1997), há de se considerar que existem algumas dificuldades das quais o professor deve estar atento como: a facilidade de dispersão, o tempo gasto na rede, a impaciência dos alunos por mudar de um



endereço para outro, como também ajustar as diferenças individuais quanto ao tempo de execução. Outro aspecto bastante frisado pelo autor é a compreensão distorcida entre o que é informação e o que é conhecimento. Esclarece que conhecimento é quando a informação passa a fazer parte do referencial do indivíduo, tendo um significado para o mesmo.

Outro exemplo de uso de tecnologias na educação escolar é o trabalho realizado por Rancan (2011,p.8) que demonstra como esta pode ser usada no ensino de geometria. Na apresentação de sua pesquisa no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que teve como objetivo “investigar as possibilidades de se utilizar técnicas de dobradura (Origami) como apoio ao ensino de geometria, utilizando ainda um Blog criado como elemento articulador da metodologia proposta”. A pesquisa se desenvolveu na criação de atividades com materiais concretos e virtuais que serviram de base para o trabalho com alunos de 7ª série do ensino fundamental para o trabalho com o conteúdo geometria plana com elementos de espaço 2D e observação de espaço 3D. Tal estudo demonstrou:

Este estudo demonstrou as possibilidades de interação entre os sujeitos, o trabalho cooperativo e colaborativo, por meio do uso de Blog, sendo este elemento apoiador das atividades fora do espaço da aula presencial. Evidencia-se que o espaço virtual estabelecido no Blog auxiliou a expandir a rede de novos conhecimentos elaborados na sala de aula e as contribuições dos alunos auxiliam no desenvolvimento da sua autoestima e autonomia. Os resultados obtidos com esta proposta indicam que a criação de propostas metodológicas que incluam os recursos de comunicação utilizados por esta geração digital associados a materiais concretos facilitam o entendimento e o estudo dos alunos, além de facilitarem e aproximarem a comunicação da turma entre si e com o professor. (Rancan, 2011,p.8)

A inserção de tecnologias no ambiente escolar foi estudado por Silva (2011), que buscou compreender se a instalação de computadores nas escolas, como também o acesso à rede poderiam influenciar na qualidade da educação oferecida nas escolas. Teve como foco o Programa de Governo Federal denominado Proinfo. Curiosamente as conclusões apresentadas demonstraram a necessidade da reflexão sobre o analfabetismo e que não se pode reduzir o debate da qualidade da Educação à questão da inserção ou



não das mídias em seu cotidiano, observe a afirmativa de Silva (2011, p. 22) “*A utilização pedagógica da informática depende, sim, de computadores e laboratórios, isso é óbvio; mas depende, principalmente, do papel do professor.*” (grifo nosso)

Fica evidente que a mediação entre professor e alunos e a interação entre os alunos não foi substituída pela tecnologia pelo contrário foi fortalecida, facilitando o processo de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de nosso estudo verificamos que a aprendizagem da criança acontece por meio da apropriação e transformação daquilo que já foi desenvolvido pela sociedade e este processo dependerá da mediação realizada com os outros. A mediação intervém de forma direta na aprendizagem e desenvolvimento da criança, sendo o professor seu principal agente. Pois segundo a teoria histórico-cultural, o homem transforma a sociedade constantemente de acordo com as necessidades criadas por ele em cada momento histórico e como ele faz para superá-las. Nesse processo a tecnologia, que faz parte das necessidades do homem contemporâneo; torna-se um recurso a mais, disponível nesta sociedade, que pode auxiliar o processo de mediação do professor. Assim, ela não ameaça o trabalho do professor, e pode, sim, constituir em ferramenta que pode contribuir na mediação entre os conteúdos construídos pela humanidade e o sujeito em desenvolvimento.

Com este estudo pudemos concluir, que tanto do ponto de vista daqueles que ensinam como dos que aprendem a educação é fundamental inclusive para manutenção de postos de trabalho. Contudo, consideramos relevante destacar que o trabalho do professor é indispensável para o processo de humanização do sujeito. Salientamos ainda, que mesmo o acesso a tecnologia através de redes sociais, de páginas com tutoriais de conteúdos das mais variadas áreas, com acesso a livros digitais, é na mediação com o outro que o conhecimento se efetiva, com o desenvolvimento de habilidades como a criatividade, a autonomia, as relações pessoais e de convivência, a



atenção, a concentração, todas as capacidades que necessitam ser desenvolvidas culturalmente e que dependem, portanto, do outro sujeito que já se apropriou de tais conhecimentos.

Na escola, o professor pode fazer uso das tecnologias a favor da aprendizagem que foi previamente organizada e planejada, no entanto deve respeitar o nível de desenvolvimento próximo do aluno, mediando e aproximando-o do conhecimento sistematizado.

Como vimos na pesquisa o que faz a profissão de professor não ser ameaçada pela tecnologia é justamente a sua capacidade de interação social e criatividade. Isto reafirma o que a Teoria Histórico-Cultural apresenta como fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades psíquicas do homem, ou seja, estas ocorrerão por meio das relações sociais, que na educação escolar faz-se na mediação do professor com o aluno.

REFERENCIA

Costa, L. Tecnologia Educacional. **Psicologia Escolar Educacional**. V.5, n.2, p.69-71, 2001 Disponível em: www.scielo.br/pdf/pee/v5n2/v5n2a09.pdf. Acesso em: 01/julho/2014.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 2004) <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>-pesquisa realizada em 03/07/2014- 08:54 <http://opovocomanoticia.blogspot.com.br/2014/02/pesquisa-aponta-profissoes-mais.html>

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte. 1978

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. **Ci. Inf.**, v.26, n.2, 1997. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19651997000200006>.>

REDMERSKI, D. M. **O processo de mediação pedagógica na perspectiva histórico-cultural**. 2003. Dissertação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2003

RANCAN, G. Origami e Tecnologia: Investigando Possibilidades para Ensinar Geometria no Ensino Fundamental. Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática: PUC- Rio Grande do Sul. 2011. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br>.>



SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev.-Autores Associados, Campinas, SP, 2012.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação do Brasil**. Autores Associados, Campinas, SP. 2013

Silva, A. C. **Educação e Tecnologia: entre o discurso e a prática**. RJ. 2011. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo. Martins Fontes. 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A Transformação Socialista do Homem**. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, NilsonDória, Julho.2007

VIGOTSKI, L, S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. 1996



ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES

Ana Paula Siltrão Bacarin¹ - UEM
Nilza Sanches Tessaro Leonardo² - UEM
Raquel de Araújo Bomfim Garcia³ - UEM
Waleria Herinque dos Santos Leonel⁴ - UNICESUMAR

INTRODUÇÃO

A acessibilidade é um tema que de grande visibilidade no momento e vem sendo ao longo dos anos regulamentada pelas legislações, inclusive na educação. No que se refere a esta percebemos que ainda há muitos questionamentos a serem realizados, principalmente na modalidade de ensino superior. A legislação brasileira assegura o direito à educação para todos, garantindo o acesso e a permanência do aluno, como também, atendendo-o em suas especificidades.

Entretanto, temos claro que ainda não estão sanadas e resolvidas as questões conflitantes que envolvem essa temática, pois pudemos perceber, após o levantamento bibliográfico, que apesar de existirem leis que garantem o acesso e permanência de alunos com deficiência em todas as modalidades de ensino, inclusive no ensino superior, o acesso esta ainda muito aquém do esperado, e do que está previsto na legislação, sendo que muitas questões não tiveram e não estão tendo a merecida atenção dos governantes e pesquisadores.

Com este texto buscamos promover uma discussão, a partir de pesquisa bibliográfica e de um levantamento das teses e dissertações que tratam da acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior, investigando como os autores

¹ anabacarin@hotmail.com

² nilza_sanches@yahoo.com

³ quelbomfim@ibest.com.br

⁴ waleriahleonel@gmail.com



compreendem a acessibilidade e quais dimensões desses conceitos são utilizadas em seus estudos.

É importante destacar que o presente estudo está vinculado a um Projeto maior - “ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no Programa Observatório em Educação – OBEDUC/CAPES. Este projeto vem sendo desenvolvido em parceria com programas de pós- graduação de universidades brasileiras estaduais e federais, dentre elas a Universidade Estadual de Maringá, na qual as autoras do presente trabalho fazem parte.

1. Acessibilidade no ensino superior

Podemos dizer, respaldados em Oliveira (2003), que o tema acessibilidade é atual e está sendo discutido no contexto educacional. No âmbito da legislação, a autora afirma que a acessibilidade pode ser compreendida como a eliminação de barreiras arquitetônicas ambientais, desenvolvimento de recursos e equipamentos para promover às pessoas com deficiência o acesso a informações, adequação dos meios de transporte, de comunicação e de sinalização. Ainda a mesma autora afirma que as discussões sobre essa temática surgiram nos Estados Unidos, após a Guerra do Vietnã, com o intuito de promover condições para que os soldados que haviam retornado da guerra, mutilados ou com alguma deficiência, pudessem ter uma vida autônoma e digna.

Ruivo (2010) acrescenta que, embora o termo acessibilidade seja recente, as reivindicações por acesso são uma das iniciativas mais antigas dos movimentos realizados pelas pessoas com deficiência. A autora discorre que a discussão sobre esta temática vem mudando ao longo da história. Como exemplo, surge uma mudança na compreensão do sentido das barreiras arquitetônica, nos anos de 1950, a partir de 1970 as discussões sobre a eliminação dessas barreiras tiveram uma expansão. Em 1981 ocorreu o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (RUIVO, 2010,p. 45), sendo considerado um grande marco para a história.



Ruivo (2010) ainda destaca que nos anos 1990, começou a se enfatizar que a acessibilidade deveria adotar o modelo do desenho universal, ou seja, os meios de transportes e equipamentos devem ser criados para todos, de forma que as características dos indivíduos, com ou sem deficiência, fossem atendidas. Para esta autora, com o desenvolvimento da fase da inclusão, compreende-se que a acessibilidade não se traduz apenas em mudanças arquitetônicas, pois há uma variedade de barreiras que dificultam o acesso de muitas pessoas aos bancos escolares, em especial no que se refere ao acesso as universidades, quer sejam públicas ou privadas.

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT de 2006, o conceito de acessibilidade refere-se como acessível, o espaço ou elemento que possa ser utilizado por qualquer pessoa, com ou sem deficiência, como aponta Morejón (2009). Ainda a mesma autora, pautada na ABNT, afirma também que o termo acessível compreende acessibilidade física e de comunicação. Para esta autora, acessibilidade representa a possibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida utilizarem os espaços mobiliários, transportes, equipamentos, meios de comunicação com independência e segurança.

Em relação à acessibilidade da pessoa que apresenta algum tipo de Necessidade Educacional Especial (NEE), deficiência ou mobilidade reduzida, o Brasil conta com a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro 2000, que em seu art. 1º estabelece a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Para fins de compreensão, a Lei n.º 10.098/2000, regulamentada pelo Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, assim define, em seu art. 8º, o que se deve entender por acessibilidade e as barreiras que a impedem ou dificultam:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público; b) barreiras nas edificações: as existentes no



entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar; c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação (BRASIL, 2004).

De acordo com Manzini (2006, apud Morejón, 2009), a acessibilidade diz respeito não somente a possibilitar a participação das pessoas com deficiência nesses contextos já descritos, mas também é um processo de transformação das atitudes, dos comportamentos e da organização das atividades humanas a fim de diminuir o impacto de uma deficiência. Dessa forma, acessibilidade se relaciona com o conceito de cidadania, ou seja, todas as pessoas têm direitos garantidos por lei, mas que muitas vezes não são respeitados por causa das barreiras arquitetônicas e sociais.

O Brasil amparado por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca de 1994, busca atender o seu princípio fundamental, por meio da educação inclusiva, isto é, que todos alunos possam aprender juntos. As políticas públicas brasileiras na tentativa de atender as legislações, como a Constituição Federal de 1988, e a LDB (9394/96), oferta a educação inclusiva para todos os alunos e em todos os níveis de ensino, isso nos leva a um repensar sobre a acessibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no que tange o ensino superior.

Em relação ao ensino superior, pensando na inclusão das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, o Governo Federal, segundo Oliveira (2003), determinou a partir da legislação específica – Portaria nº 1.679/99 - a promoção de condições para o acesso das pessoas com deficiência no ensino superior. Pela primeira vez, o termo acessibilidade foi direcionado para o contexto da universidade. Esta portaria específica estabeleceu, ainda, quais procedimentos devem ser utilizados para cada deficiência, de maneira a promover a acessibilidade dos estudantes. Em um contexto universitário, a acessibilidade compreende todas essas mudanças, com o intuito de promover aprendizagem, ensino e formação profissional com qualidade (OLIVEIRA, 2003).



Nesta modalidade de ensino, conforme as políticas públicas preveem, deve-se oportunizar a eliminação de qualquer tipo de barreiras para estes alunos, entretanto, Moreira, Bolsanello e Seger (2011) apontam em suas pesquisas, que a realidade encontra-se distante do que preconiza os documentos oficiais. Para estes autores, ao se discutir a acessibilidade no ensino superior, pouco se evidencia em número de matrículas, retratando que o acesso a níveis mais elevados de ensino não acontece para todos, especialmente os deficientes intelectuais.

Pesquisas como as de Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Rambo (2010), Casarin e Oliveira (2008), Morejón (2009) demonstram que ainda há um longo caminho a se percorrer no âmbito da acessibilidade. Conforme Moreira, Bolsanello e Seger (2011), as matrículas de alunos com deficiência no ensino superior é pouco significativa, apontando que a inclusão não está acontecendo para estes alunos. Ainda nesta questão, Duarte (2009), Casarin e Oliveira (2008) contribuem apontando que, em geral, as instituições de ensino superior não estão preparadas para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, particularmente os que apresentam deficiências. Os autores destacam algumas dificuldades vivenciadas pelas Instituições de Ensino Superior, como a falta de preparo e insegurança dos profissionais, pouco conhecimento sobre as necessidades educacionais especiais (NEEs), e quanto as adequações necessárias para inclusão dos alunos. Complementando, Casarin e Oliveira (2008) apontam que as legislações brasileiras dão margem para interpretações equivocadas sobre o acesso dos alunos com NEEs no ensino superior, constituindo-se em um fator que dificulta o acesso dos alunos no âmbito acadêmico e também favorece preconceitos frente a potencialidade do aluno com deficiência.

Sasazawa (2005) acrescenta que mesmo com a Portaria 3284/03, que garante a eliminação das barreiras arquitetônicas, as barreiras físicas ainda são um dos grandes obstáculos para as pessoas com deficiência. A autora aponta que o atendimento das pessoas com deficiência em instituições especiais impossibilitou as mesmas de conviver em sociedade, levando à falta de compreensão desta sobre as limitações e potencialidades das pessoas com necessidades especiais, deixando de ocorrer uma relação de troca que enriquece os pares.



Neste sentido, Rambo (2010) também argumenta que a existência por um longo tempo de um segundo sistema de educação, a educação especial, contribuiu para uma realidade em que muitas escolas na rede regular não sabem como transformar os currículos e metodologias de ensino, de forma a atender as diferentes necessidades dos alunos, estendendo-se também a outros níveis de ensino, inclusive no ensino superior.

Quanto à importância de reflexões sobre o currículo para a prática pedagógica, Leite e Martins (2012,p.87) afirmam que aos educadores compete “repensá-lo como o centro das ações que orientará os programas educacionais da escola”. Dessa forma, o currículo na escola inclusiva deve oportunizar o acesso ao conhecimento, isto é, aos bens culturais e sociais que a humanidade produziu ao longo dos tempos, com isso contribuindo para a construção de um indivíduo crítico.

Por fim, é importante pensar que as escolas também têm o compromisso de transformar a história de muitos alunos no qual vivenciam a exclusão educacional, em uma escola que oportunize a todos, independente de suas particularidades, o acesso ao saber acumulado, transformando o ambiente escolar em verdadeiramente inclusivo. Dessa forma, podemos inferir frente aos nossos estudos, que as escolas e a sociedade como um todo têm de refletir sobre os direitos de todas as pessoas que ainda não estão sendo garantidos, entre eles, e aqui especialmente, o direito à educação de qualidade.

Complementando, Rambo (2010) discorre que a igualdade para todos pretendida, é a de direitos e deveres, e ainda, que não se deve desconsiderar as diferenças, pois cada indivíduo é único e particular, mas é necessário compreender que as pessoas com deficiência são cidadãos como qualquer outro e devem ter seus direitos sociais garantidos, inclusive de acessibilidade em todos os contextos, particularmente no contexto educacional.

METODOLOGIA

O conceito de acessibilidade nas teses e dissertações.

O material encontrado foi analisado tendo por base os pressupostos de Romeu Sassaki (2009). Na compreensão deste autor, o conceito de acessibilidade deve abranger



6 dimensões. A primeira refere-se à acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo.

A segunda constitui-se na acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil), virtual (acessibilidade digital).

A terceira refere-se à acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar).

A quarta diz respeito à acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva etc.).

A quinta trata da acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias etc.), normas e regulamentos (institucionais, empresariais etc.).

A sexta é a acessibilidade atitudinal: sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, nas pessoas em geral.

O critério utilizado para seleção das teses analisadas foi de conter um conceito sistematizado de acessibilidade. A pesquisa foi concretizada em três etapas. Na primeira etapa, foi realizada uma pesquisa de teses, no banco de teses da capes, sob a palavra-chave “acessibilidade e deficiência no ensino superior”. Na segunda etapa, foi feita a leitura de todas as teses encontradas. Após, foram selecionadas as teses que possuíam conceito de acessibilidade sistematizado e as que não possuíam este conceito foram descartadas. Na última etapa, foi efetuada uma análise para averiguar quais dimensões do termo acessibilidade eram o foco dos conceitos apresentados nessas teses selecionadas, classificando-as conforme as dimensões: atitudinal, comunicacional, arquitetônica, programática, instrumental, metodológica; de acordo com Romeu Sassaki (2009).



RESULTADOS

Foram encontradas no banco de teses da Capes 16 teses sob os descritores "acessibilidade e deficiência no ensino superior". Dentre as 16 teses encontradas, 14 continham o critério de seleção definido, isto é, possuem a definição de acessibilidade; e 2 teses, ainda que discorressem sobre o tema, não apresentaram um conceito estabelecido. Entre as teses encontradas, o ano de publicação variou entre 2011 e 2012.

Dentre as 14 teses que continham um conceito de acessibilidade, 7 delas abordaram todas as dimensões citadas por Sassaki (2009), sem priorizar alguma. Das 7 teses restantes, 6 enfatizaram a dimensão arquitetônica; 4 teses priorizavam a dimensão metodológica da acessibilidade, 3 tinham como foco aspectos atitudinais, 2 ressaltaram a dimensão comunicacional, 2 destacaram a dimensão instrumental, e 1 a dimensão programática. É necessário considerar que, na maioria dos casos, um mesmo conceito de acessibilidade apresentou ênfase em mais de uma dimensão.

Incidência das dimensões de acessibilidade nas teses analisadas, segundo Sassaki (2009)

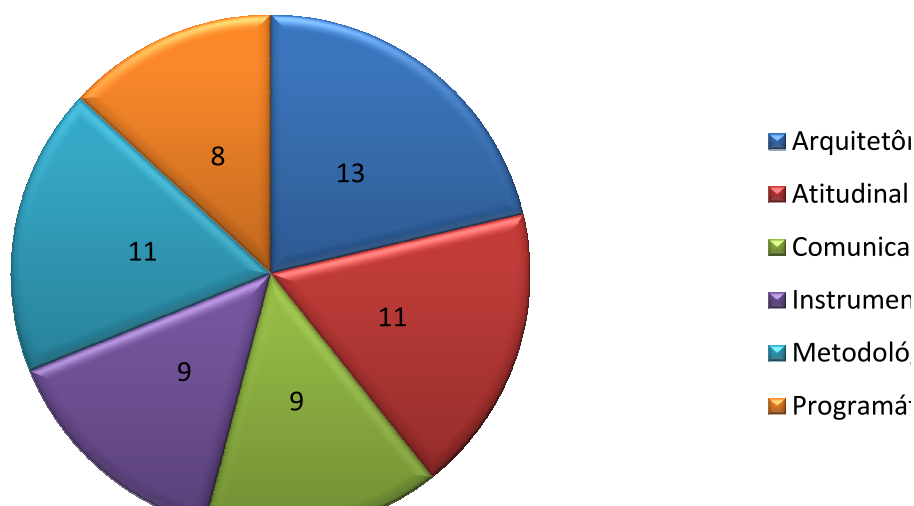


Gráfico 1: Dimensões de acessibilidade encontradas nas teses do banco de teses da Capes

TABELA DE ANÁLISE DAS TESES SOBRE ACESSIBILIDADE



	Conceito de Acessibilidade (quais dimensões foram enfatizadas no estudo dos autores)	Tipos de Deficiências Elencadas
01	Sim. Acessibilidade arquitetônica; comunicacional; metodológica; instrumental; programática e atitudinal (todas).	Deficiências: visual, física, auditiva.
02	Sim. Acessibilidade arquitetônica; comunicacional; metodológica; instrumental; programática e atitudinal (todas).	Deficiências: física, auditiva (surdez), visual (cegueira e baixa visão), e intelectual (síndrome de down).
03	Sim. Acessibilidade arquitetônica; comunicacional; metodológica; instrumental; programática e atitudinal (todas).	Deficiências: visual, física (PC, paraplegia, degeneração no cerebelo, má formação congênita, osteogênese imperfeita, e lesão cirúrgica), surdez, e intelectual.
04	Sim. Acessibilidade arquitetônica; comunicacional; metodológica; instrumental; programática e atitudinal (todas).	Não especificou
05	Sim. Acessibilidade arquitetônica; comunicacional; metodológica; instrumental; programática; e atitudinal (todas).	Deficiência física
06	Sim. Acessibilidade arquitetônica; comunicacional; metodológica; instrumental; programática e atitudinal (todas).	Deficiências: física, auditiva, visual e intelectual.
07	Sim, Acessibilidade arquitetônica; comunicacional; metodológica; instrumental; programática e atitudinal (todas).	Deficiência visual
08	Sim. Acessibilidade arquitetônica; comunicacional; metodológica, instrumental:	Deficiência visual
09	Sim. Acessibilidade arquitetônica; comunicacional, programática e atitudinal.	Não especificou
10	Sim. Acessibilidade arquitetônica; metodológica.	Deficiência Visual
11	Sim. Acessibilidade arquitetônica; metodológica e atitudinal.	Deficiência visual
12	Sim. Acessibilidade arquitetônica; metodológica e atitudinal.	Deficiência física
13	Sim. Acessibilidade instrumental	Deficiência física
14	Sim.	Deficiência física



	Acessibilidade arquitetônica	

Tabela 1: análise das teses encontradas no banco de teses da Capes, de acordo com as dimensões de acessibilidade e das deficiências estudadas.

Dentre as 14 teses pesquisadas no banco de teses da Capes, 3 abordaram todas as deficiências, 1 mencionou 3 tipos de deficiências, e as demais trataram apenas 1 tipo de deficiência. Verificamos que as deficiências mais discutidas foram: a deficiência física e visual.

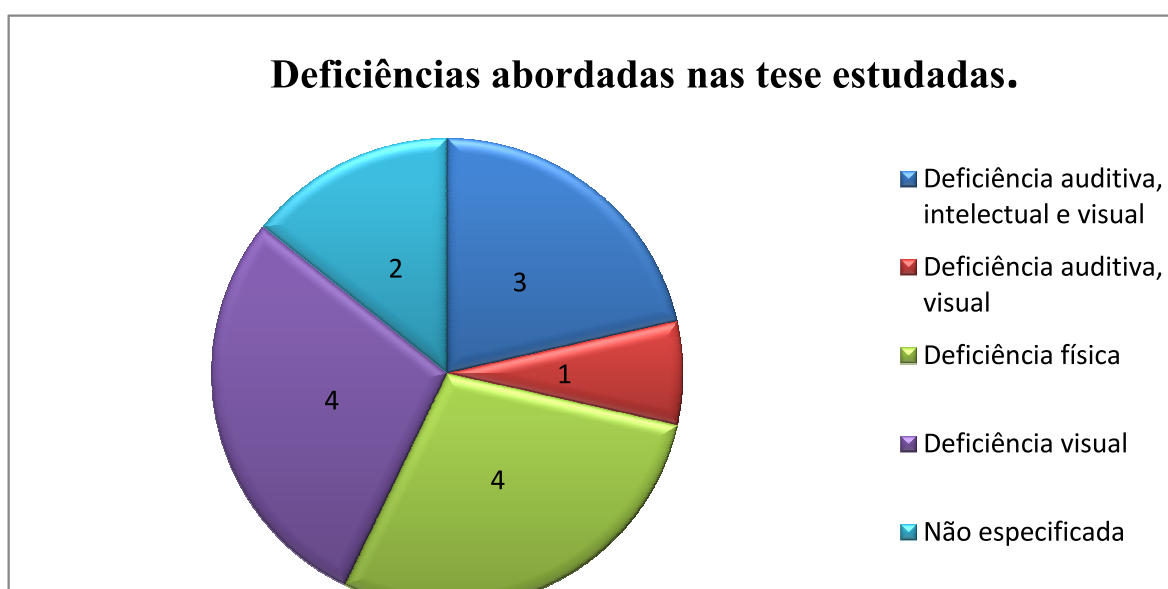


Gráfico 2. Tipos de deficiência abordadas nas teses do banco de teses da Capes

DISCUSSÃO

Tendo como referência as dimensões de acessibilidade propostas por Romeu Sasaki (2009), verificamos que nas teses analisadas a maioria dos autores abordou, mesmo que de uma forma não sistematizada, as seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal; evidenciando aqui mudanças na compreensão da amplitude do termo acessibilidade, já que está havendo uma reflexão mais profunda sobre a necessidade de transformações em todos esses aspectos. No entanto, percebemos que a ainda as questões arquitetônicas são mais enfatizadas, em conformidade com as legislações brasileiras. Um aspecto relevante foi que na estruturação do conceito de acessibilidade, percebemos que o termo barreiras



vem sendo bastante utilizado. Outro dado relevante foi que os autores em sua maioria utilizaram a legislação brasileira para respaldar seus estudos, conceituando a acessibilidade nos termos da lei; contudo, a maioria deles vão além destas, desenvolvendo discussões a partir dos dados encontrados em suas pesquisas.

Refletindo sobre os tipos de deficiências, o que chamou a atenção é que as pesquisas enfatizaram os alunos que apresentam deficiências visuais, auditivas, e particularmente os que apresentam deficiências físicas, revelando que ainda há um distanciamento dos bancos acadêmicos dos alunos que apresentam a deficiência intelectual, esta sendo apresentada em apenas 3 pesquisas.

Ainda é relevante destacar que nas teses analisadas, as deficiências mais estudadas foram a física e a visual, levantando uma hipótese de que pessoas com estas deficiências tem tido um maior acesso à modalidade de ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior é uma realidade que vem sendo conquistada por este público, fortalecida por meio das legislações brasileiras. Isto tem despertado o interesse de pesquisadores para discussão da temática, buscando contribuir para a efetivação do que já é garantido pela legislação. Dessa forma a acessibilidade é um tema relevante frente às discussões atuais.

Este estudo, a partir de bibliografias sobre a temática, evidenciou que o conceito de acessibilidade pode ser compreendido e entendido em diferentes dimensões, destacando algumas, como as que se referem a arquitetônica e instrumental. Contudo, apesar de haver atualmente discussões e legislações que determinam o acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, os alunos incluídos neste ainda passam por diversas dificuldades, como por exemplo: barreiras físicas; falta de preparo de profissionais e pouco conhecimento sobre as deficiências para melhor atender as necessidades educacionais especiais dos alunos; preconceitos de profissionais, alunos e funcionários; ausência de instrumentos necessários para uma educação de qualidade. Constatamos a partir da concepção dos autores, que a acessibilidade não se restringe apenas à supressão de barreiras arquitetônicas e



conquistas de espaços físicos, também inclui todas as dimensões já discutidas, e para tanto, é fundamental que haja mais informações por parte de profissionais da educação e da comunidade em geral sobre a pessoa com deficiência e as suas especificidades.

REFERENCIAS

BRASIL (2004). Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Decreto 5296/2004. Recuperado em 11 de março de 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

CASARIN, R.G.; OLIVEIRA, M.A. Incluir ou excluir: a educação para o aluno com necessidades especiais chega ao ensino superior? **Travessias** – Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagem e Arte, n. 2, p. 1-19, 2008.

DUARTE, E, R. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem. E agora?**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Juiz de Fora/ Universidade Federal de Viçosa, Juiz de Fora, 2009.

LEITE, L.P; MARTINS, S.E.S.O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola**. São Paulo: cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2012.

MOREIRA, L.C; BOLSANELLO, M.A; SEGER, R.G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiência em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul/set. 2011.

MOREJÓN, K. **O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no estado do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/FFCLRP/USP. Ribeirão Preto, 2009.

OLIVEIRA, E, T, G, de. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

RAMBO, C. P. **A Inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.



RUIVO, T. M. **Políticas Institucionais de Acessibilidade da Pessoa com Deficiência Física**: desafios e experiências em instituição de educação superior. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2010.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. p. 10-16. 2009.

SASAZAWA, F. H. **Ensino superior e educação especial**: algumas reflexões. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.



AS BASES MATERIAIS DA VIOLÊNCIA: PENSANDO ALTERNATIVAS PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Alexander Robert Kutzke
Amanda Tintori
Ana Flávia Maschio
Bruno Daniel Bianchi
Emanuelle C. de A. Silva¹
Juliana Silva Ribeiro
Luiz Felipe Cortez
Patricia Verlingue Ramires Monteiro
Prof^a. Dr^a. Graziela Lucchesi Rosa da Silva
Universidade Federal do Paraná – UFPR
Agência financiadora: Fundação Araucária

INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a analisar que a violência só adquire significação real se entendida no quadro histórico-concreto do modo de produção capitalista. Tal análise é fundamental para a proposição de alternativas à forma pela qual a questão da violência ocorrida nas escolas é abordada, a qual, por vezes, é entendida como um problema pontual.

Para tanto, apresenta-se, inicialmente, diferentes facetas da violência presentes na sociedade atual, desde o uso massivo de armas que mutilam e matam, do aumento exponencial das forças policiais e da segurança privada até atos de incivilidade crescentes.

Após a explicitação de tal contexto, serão discutidos aspectos específicos que compõem a violência, bem como as bases materiais da violência, enfatizando-se o seu papel histórico a fim de desnaturalizar este fenômeno. Isto porque apesar de ser um produto unicamente humano, a violência não é um atributo natural e individual, mas sim uma construção social que se constitui como expressão da alienação decorrente da propriedade privada e da divisão social do trabalho, sob relações sociais de produção

¹ emanuellecas@hotmail.com.



capitalista. Assim, as diferentes manifestações da violência e seus impactos na formação do homem não podem ser compreendidas senão como um aspecto da estrutura da ordem econômico-social estabelecida.

A partir da análise realizada acerca das bases materiais da violência, busca-se compreender como se dá a violência no contexto escolar, entendendo que esta não surge a partir da escola, mas que, sendo esta uma instituição marcada social e historicamente, encontra-se essencialmente relacionada com o contexto econômico e político no qual está inserida. Compreender a totalidade das relações sociais impede que a violência que se expressa no contexto escolar seja entendida como algo a ser combatido em si mesma e possibilita enfrentamentos respaldados no exercício crítico em vias de provocar mudanças na forma como essas relações sociais se configuram hodiernamente.

1. EM MEIO AO HORROR E A INCIVILIDADE: DIFERENTES FACETAS DA VIOLÊNCIA NA ATUALIDADE

Oliveira e Martins (2007) pontuam que a violência faz parte de uma trama complexa e antiga, uma vez que se trata de um fenômeno intrincado e multifacetado que encorpa a história da humanidade, datando-se de séculos.

Na atualidade, tal como assinala Hobsbawm (2007), a violência se manifesta de inúmeras formas – de violências individuais até mesmo grandiosos atos terroristas e guerras bárbaras. Desde a Primeira Guerra Mundial as manifestações de violência estão ficando frequentes e mais cruéis.

É a convicção ideológica, que desde 1914 domina tantos os conflitos internos quanto os internacionais, de que a causa defendida é tão justa, e a do adversário é tão terrível, que todos os meios para conquistar a vitória e evitar a derrota não só são válidos como necessários. Isso significa que tanto os Estados quanto os insurgentes sentem ter uma justificativa moral para o barbarismo. (HOBSBAWM, 2007, p. 127)

Diante da objetivação tecnológica presente nestes conflitos não é possível minimizar, tal como aponta Barroco (2004), o horror disseminado pelas guerras, nas quais foi mobilizado um grande aparato tecnológico e ideológico. Hobsbawm (2007) nos chama atenção ao salientar que, indubitavelmente, a nossa era tornou-se mais



violenta, inclusive nas imagens veiculadas, e que tal problema não é peculiar a um ou a poucos países, bem como não se restringe ao terrorismo.

É preciso levar em consideração, conforme aponta o autor, que a oferta e a disponibilidade global de armas destrutivas ao alcance de pessoas ou grupos privados potencializam grande parte da violência existente em nossa sociedade. “Originalmente, isso era uma consequência da Guerra Fria, mas, como esse é um negócio lucrativo, a produção continuou a aumentar.” (HOBSBAWM, 2007, p. 139). Ante o desenvolvimento tecnológico, nunca se produziu tantas armas em outro período da história. No entanto, o uso de armas não se baliza somente por equipamentos caros e de alta tecnologia, haja vista o número de equipamentos caseiros produzidos. O incremento de objetos que matam e mutilam – seja em escala industrial, seja por fabricação caseira –, é, contudo, somente um dos dados do problema (HOBSBAWM, 2007).

O aumento das forças policiais e da segurança privada², nas últimas décadas, revela outra esfera do fenômeno da violência.

O mundo de hoje – e não apenas fora da Europa – está cheio de aparelhos e serviços de segurança que estão convencidos de que, independentemente do que os governos e a imprensa digam em público, não é o estado de direito e sim a força (e, se for necessário, a violência) o que assegura a manutenção da ordem, e também de que essa atitude tem o apoio pelo menos tácito tanto dos governos quanto da opinião pública. (HOBSBAWM, 2007, p. 147-148).

Concomitante ao crescimento exponencial de emprego de mão de obra há, ainda, o aumento da força para controle de massas, por meio de instrumentos químicos (como gás lacrimogêneo), “cinéticos” (como armas de dispersão, balas de borracha etc.), jatos de água e tecnologias de atordoamento. (HOBSBAWM, 2007).

² Hobsbawn (2007, p. 140) assinala para o fato de que este é um setor da economia que se multiplicou nos últimos trinta anos. No caso da Grã-Bretanha, a desindustrialização “[...] gerou um número de pessoas sadias para as quais conseguir um emprego como guarda de segurança é uma das poucas oportunidades de trabalho disponíveis. Pode-se dizer que a economia, em vez de basear-se no princípio de que um ‘ajuda o outro’, pode um dia basear-se na oferta maciça de empregos em que ‘um vigia o outro’. A esse respeito, José Paulo Netto (2012, p. 219, grifos do autor) pondera que atividades econômicas ligadas à guerra – a *indústria bélica* – sempre constituíram um elemento dinamizador da economia capitalista. [...] No tardocapitalismo esta funcionalidade “não só se mantém, mas se acentua, inclusive porque, na verificação de Chossudovski, ‘a guerra e a globalização caminham juntas’. O belicismo passa a incluir as políticas de *segurança pública* em períodos de paz formal e se estende como *grande negócio capitalista privado* à vida na paz e na guerra, configurando a emergência da *militarização da vida social*”.



Este fato está atrelado, também, à crise do Estado e na atualidade percebe-se, a indisponibilidade dos cidadãos, por várias razões, “[...] a respeitar a lei e as convenções informais do comportamento social do que antes.” (HOBSBAWM, 2007, p. 144). De forma geral, os Estados ajustaram-se a um grau mais elevado de violência não oficial do que no passado.

Ao mesmo tempo em que as regras e convenções sociais enfraqueceram-se, constata-se, nas últimas décadas, que xingamentos em público e o uso deliberado de linguagem rude e ofensiva cresceram. (HOBSBAWM, 2007). Atos típicos e, por vezes banalizados, de incivilidade crescente. Incivilidade que também se expressa, por exemplo, nos perturbadores índices de homicídios, na crescente taxa de criminalidade, nos conflitos étnicos, religiosos e raciais.

A título de exemplo, a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2010, numa amostra nacional, questionou se entrevistados tinham medo de serem vítimas de assassinato, categorizando as respostas em muito medo, pouco medo e nenhum medo. O resultado demonstrou que apenas um em cada dez sujeitos não tem temor de ser assassinado e oito em cada dez têm muito medo (WAISELFISZ, 2012). Não ao acaso o número de segurança privada, conforme já salientado, cresce vertiginosamente, bem como “Em todo o mundo os ricos ajustam-se à ameaça dos pobres violentos formando condomínios fechados, mais visíveis em áreas de expansão imobiliária recente.” (HOBSBAWM, 2007, p. 146).

É importante destacar, conforme Barroco e Franco (2013, p. 5), que esta lógica instituída não ocorre pela pobreza em si, mas, fundamentalmente, “[...] pelas condições que a geram ou que dela decorrem, estreitamente relacionadas com o modo como a sociedade se organiza e disponibiliza ou não os recursos que cria (a sua riqueza), no campo físico-material ou cultural”.

Não podemos deixar de mencionar que a violência também se expressa de modo velada, por meio da fome, da miséria e da indigência, por exemplo. A imposição de limites abissais ao acesso dos bens produzidos a grande parcela da humanidade revela uma lógica de extrema crueldade (BARROCO, 2004).



Martín-Baró denuncia que na América Central³ grande parte da população

[...] nunca teve suas necessidades mais básicas de alimentação, moradia, saúde e educação satisfeitas, e o contraste entre essa situação miserável e a superabundância das minorias oligárquicas constitui-se na primeira e fundamental violação aos direitos humanos em nossos países. A manutenção secular desta situação só tem sido possível graças à aplicação de mecanismos violentos de controle e repressão social, que tem impedido ou frustrado todo esforço histórico para mudar e mesmo reformar estruturas sociais mais opressivas e injustas. (MARTÍN-BARÓ, 1996, p. 8-9).

Ante o contexto em que a violência se expressa por meio de comportamentos indesejados e situações cada vez mais cruéis e barbarizadas, estes começam a ser descritos como típicos de uma época e suas causas começam a ser questionadas, com maior intensidade (NAGEL, [200-]).

Geralmente a resposta a tal questionamento envereda o entendimento de que a violência é uma característica inerente ao ser humano e, portanto, natural, condição ineliminável do ser humano. Resulta desta concepção que pouco ou nada se tem a fazer, a não ser lamentar e se conformar com tal estado de barbarização.

Sob esta lógica, Santiago (2009), fundamentando-se nos estudos de Martín-Baró acerca da violência estrutural, explica que as mais diferentes expressões da violência são entendidas como um estado natural, esperadas por aquela sociedade, tidas como normais. Torna-se, portanto, uma peculiaridade da violência a “[...] ‘valorização social’ ou ‘justificação’, isto é, o valor que é dado a um ato e que o faz ser aceito, em uma determinada sociedade, sem que seja interpretado como violência, ou então algo que venha a ‘justificá-lo.’” (SANTIAGO, 2009, p. 4).

No entanto, outra perspectiva, contrária à naturalização da violência, se apresenta: tais fenômenos não ocorrem ao acaso, mas são produzidos no seio das relações de produção capitalista que têm por base a propriedade privada dos meios de produção. Diferentes manifestações da violência – como é o caso da violência no contexto escolar – decorrem da estrutura social e, sendo assim, não são estáticas, manifestando-se constantemente no cotidiano (SANTIAGO, 2009).

³ Por óbvio, esta não é uma questão específica dos países da América Central. No entanto, a ênfase dada pelo autor a esta região tem relação direta com as pesquisas e denúncias realizadas em seus estudos.



Assim, a violência, enquanto fenômeno de múltiplas expressões, tem em sua base a estrutura social e econômica que fomenta a exploração do homem pelo próprio homem e a divisão de classes. Trataremos desta questão basilar no próximo item.

3. AS BASES MATERIAIS DA VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Entender a base material da violência implica em compreender que sua manifestação não se restringe ao aspecto físico, bem como não se resume à dicotomia “violência” e “não-violência” – não havendo, também, uma valoração inerente do primeiro como algo negativo/ruim e o segundo como algo positivo/bom.

Segundo Vázquez (1977), violência é definida como o uso da força direcionado à alteração ou destruição da identidade ou estabilidade de determinado objeto. Ressalta-se que a violência não é a força em si, mas o uso dela; sendo assim, um atributo exclusivamente humano, haja vista que os demais animais submetem-se à ordem natural existente, diferentemente do homem que por meio do trabalho – atividade vital humana – transforma a natureza intencionalmente produzindo os meios para a satisfação de necessidades de existência. Dessa forma, a própria civilização humana é uma constante violação da natureza, pois a transformação desta pelo homem é, por si só, um ato violento, porém imprescindível para suprir as necessidades humanas criadas historicamente.

A violência, portanto, está presente não só naquilo onde a identificamos facilmente, como em casos de agressão física ou verbal (ofensas, ameaças etc.). O próprio conceito de agressão, aliás, não corresponde totalmente ao de violência. Segundo Martín-Baró (1997 apud SILVA, 2006), o fenômeno da violência expressa atos ou fenômenos em que um excesso de força é usado contra algo ou alguém – correlacionando à definição dada por Vázquez, entende-se que não se trata exatamente de força física, mas todo tipo de força que visa a alteração de certa estabilidade – e, por sua vez, agressão seria a violência dirigida a alguém com o intuito de causar-lhe dano. Santiago (2009, p. 5) explica, ainda, que “[...] o que estrutura o ato como agressivo não é o uso da força física, mas sim a opressão, a submissão que o ato condiciona e o fato de



tal ato possuir um objetivo, uma finalidade”. Outra expressão da violência, sem o uso da força física, são os atos coercitivos – como violência psicológica e negligência.

De forma geral, um elemento constitutivo da violência em determinados atos, segundo Martín-Baró (2003 apud SANTIAGO, 2009), refere-se ao fato de possuir alguma finalidade a ser alcançada, a qual sempre estará atrelada ao prejuízo do lado agredido. Sendo assim, a agressão é a força aplicada contra alguém de forma intencional e que pretende causar dano; já o conceito de violência é mais abrangente, por envolver todo ato em que exista uma dose de força excessiva.

Vale frisar que Martín-Baró compreende a violência enquanto fenômeno de múltiplas formas de expressões, mas que possui algumas peculiaridades, sendo que uma delas é que a violência, “independentemente de se tratar de atos agressivos ou da coerção, e independente de onde aconteça, sempre está relacionada à estrutura social.” (SANTIAGO, 2009, p. 3). Desta forma, a violência tem um caráter histórico, sendo impossível compreendê-la, em sua essência, apartada do contexto social em que é produzida.

Para tanto, é essencial compreender que “O aparecimento e o desenvolvimento da violência nas relações sociais estão ligados a fatores objetivos – o império da propriedade privada e a divisão da sociedade em classes⁴.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 381).

Especificamente na sociedade capitalista⁵, a propriedade privada dos meios de produção determina uma desigual participação na produção, bem como uma desigual apropriação individual da riqueza social, gerando brutalização e alienação dos sujeitos em relação às produções humanas presentes, como realidade concreta, no interior da sociedade (KLEIN, SILVA, DA MATA 2012).

Com efeito, a alienação produzida na sociedade capitalista realiza-se por meio da transformação de todas as coisas em objetos vendáveis, incluindo a própria força de trabalho do homem, que de acordo com Marx (1998), refere-se ao conjunto de

⁴ Pontua-se que a violência sempre esteve presente nas sociedades humanas divididas em classes antagônicas, assumindo diferentes graus e formas, cumprindo uma função crucial no desenrolar da história, constantemente sendo utilizada como um meio para se atingir determinados fins.

⁵ É sabido, de fato, que formas sociais assentadas na propriedade privada e na divisão social do trabalho, bem como na exploração humana precederam a ordem burguesa.



faculdades físicas e mentais do ser humano que, postas em ação, produzem objetos úteis, valores de uso. Na sociedade capitalista, a força de trabalho ganha a especificidade de ser mercadoria na divisão social de produção capitalista, cuja utilização gera valor nas outras mercadorias (KLEIN, SILVA, DA MATA 2012). Marx (2010) afirma que a venda é a prática da alienação, transformando todas as coisas em objetos vendáveis, em mercadorias, pondo em relevo o princípio *bellum omnium contra omne* (guerra de todos contra todos).

Não obstante vivenciarmos uma época sem precedentes na história da humanidade no que tange à criação de bens materiais e simbólicos – que potencializam extraordinariamente os recursos da ação do homem sobre os objetos de seu trabalho – verificamos, simultaneamente, a mais extremada situação de privação de acesso das potencialidades criadas socialmente (KLEIN, SILVA, DA MATA 2012). Não ao acaso, é justamente com a industrialização, iniciada na Inglaterra no último quartel do século XVIII, que surge um fenômeno sem precedentes na história anterior conhecida: se não era inédita a polarização entre ricos e pobres e as desigualdades sociais, era radicalmente nova a *dinâmica da pobreza* que então se generalizava (NETTO, 2012). O autor enfatiza, ainda que

Pela primeira vez na história registrada, *a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas*. Tanto mais a sociedade se revelava capaz de progressivamente produzir mais bens e serviços, tanto mais aumentava o contingente dos seus membros que, além de não terem acesso efetivo a tais bens e serviços, viam-se despossuídos até das condições materiais de vida de que dispunham anteriormente. [...] Este pauperismo marca a emergência imediatamente visível da dimensão mais evidente da *moderna* barbárie, a barbárie capitalista. (NETTO, 2012, p. 203-204).

Na sociedade capitalista, a barbárie existente decorre necessariamente da contradição “[...] entre as forças produtivas (crescentemente socializadas) e as relações sociais de produção (que garantem a apropriação privada do excedente e a decisão privada da sua destinação) e do caráter mercantil que reveste obrigatoriamente os valores de uso.” (NETTO, 2012, p. 206). Trata-se de uma lógica extremamente cruel, pois ao mesmo tempo em que há um massivo aumento qualitativo e quantitativo de



produção de bens que possibilitariam a amenização para a sobrevivência, impõe-se limites para seu acesso a grande parte da humanidade (BARROCO, 2004).

É sob esta lógica que se instaura as diferentes manifestações da violência, as quais não são geradas pela pobreza em si, mas “[...] pelas condições que a geram ou que dela decorrem, estreitamente relacionadas com o modo como a sociedade se organiza e disponibiliza ou não os recursos que cria (a sua riqueza), no campo físico-material ou cultural” (BARROCO, FRANCO, 2013, p. 5).

Destaque-se que em uma sociedade regida pela propriedade privada dos meios de produção, os bens distribuem-se segundo a lógica do mercado e por consequência as potencialidades desenvolvidas não estão disponíveis a todos os seres humanos. Intensifica-se, aqui, “[...] um processo de alienação, que afasta, distancia e aparta o homem daquilo que o constitui como ser social” (KLEIN, SILVA, DA MATA 2012, p. 229). A violência se constitui, portanto, como expressão da alienação⁶.

Sob esta lógica, uma forma de violência, que pode escapar à observação superficial, está “vinculada ao caráter alienante e explorador das relações humanas.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 382). Esta violência velada diz respeito, como já salientado, à expropriação dos meios de produção, à fome, à miséria, à violência potencial do Estado (com o direito/monopólio da violência garantido às forças armadas). Ela está, portanto, no cerne da organização da sociedade capitalista, como um *modo de vida*. Por isso a importância de se levar em consideração a dimensão histórica da violência, “pois o que

⁶ Há de se ressaltar, mesmo que de forma breve, a diferença entre a violência exercida com a finalidade de se manter uma dominação ou obter privilégios (como a expropriação dos meios de produção faz à classe detentora destes meios) e a violência exercida com a finalidade de transformação social, de destruição de determinada ordem de dominação, entendida, por sua vez, como uma contraviolência. A violência pode se manifestar como um instrumento não de destruição e/ou dominação, mas de transformação social. Segundo Engels (1979, p. 161) apud Lombardi (2010, p. 218), “sabemos que ela é, também, [...] a parteira de toda a sociedade antiga, que traz em suas entranhas uma outra nova: que é ela um instrumento por meio do qual se faz efetiva a dinâmica social, fazendo saltar aos pedaços as formas políticas fossilizadas e mortas”. Essa violência revolucionária mostra-se necessária ao se observar a história das sociedades humanas, afinal, como destacado por Vázquez (1977, p. 401), “quando se trata de mudanças radicais, qualitativas, a violência continua sendo a regra geral”, no sentido de que em todas as transformações sociais significativas, especialmente naquelas que implicaram a destituição de uma classe dominadora, fez-se necessário o uso da violência - no sentido de uso de força voltado à alteração de determinada estabilidade ou identidade - como reação das classes dominadas.



é reconhecido como violento, muda de acordo com o contexto e a história” (SILVA, 2006, p. 41)

Com efeito, a sociabilidade erguida sob a lógica do capital é guiada, em grande medida, pela busca do prazer imediato, pelo descompromisso com o outro, pela ausência de perspectiva para si mesmo, ou a apatia diante de seu futuro, pela banalização da morte (NAGEL, [2000-]). É neste sentido que

No limite da convivência real, os indivíduos não se reconhecem. Os atos em sociedade deixam de ser percebidos como mediações que dão forma e conteúdo aos homens. A coletividade, transformando-se em mero somatório de indivíduos, deixa de ser referência para análises comportamentais. A consciência do homem como ser social desaparece” (NAGEL, [2000-], p. 2).

Tais características que compõem as relações interpessoais e formam a personalidade não podem ser consideradas sem levarmos em conta as condições que as fizeram emergir.

Isso porque a formação da personalidade não é dada *a priori*, pois está intrinsecamente relacionada ao modo como estão organizadas as relações sociais de produção (BARROCO, FRANCO, 2013). O homem é um ser histórico e, dada esta condição, sua personalidade é dependente das condições objetivas de vida. Assim, “[...] Ao admitirmos que a personalidade é socialmente construída, e ao considerarmos as condições da sociedade de classes no capitalismo, podemos reconhecer quanto a fragmentação no desenvolvimento da personalidade faz-se presente” (BARROCO, FRANCO, 2013, p. 14).

Martins (2011) especifica certas consequências da alienação na configuração da personalidade do indivíduo, dentre as quais podemos destacar o “isolamento”, ou seja, uma valorização negativa acerca dos objetivos e valores sociais, o “auto estranhamento”, que produz uma seleção viciada da experiência em relação aos valores, significados e sentidos pessoais, e a “ausência de normas”, o rompimento dos vínculos com o sistema ao qual o indivíduo pertence. Estas consequências se relacionam diretamente com a atividade do indivíduo e, portanto, com a formação de sua personalidade.



Sob tais pressupostos, entende-se que “ninguém nasce violento e, deste modo, as formas de manifestação da violência expostas inicialmente, não podem ser atribuídos à ‘personalidade’ dos sujeitos que os ‘praticam’, como se eles já nascessem violentos (BARROCO, FRANCO, 2013, p. 12).

Isto se mostra nas próprias interações entre os indivíduos. A agressão, a indiferença, a violência – de forma direta ou indireta – são manifestações da alienação e da personalidade alienada. Uma das manifestações mais expressivas deste fenômeno é o não-reconhecimento do gênero humano e, conseqüentemente, do outro.

Reforça-se que, para a Psicologia Histórico-Cultural, a violência é compreendida como um fenômeno social, no sentido de que ela não é um atributo individualizado, que se manifesta “naturalmente” na personalidade e/ou na atitude de alguns indivíduos e não na de outros, como se não tendo importância as condições materiais nas quais tais indivíduos estão inseridos. Assim, compreendendo o papel da violência na história e, mais especificamente, na atual sociedade de classes antagônicas, aproxima-se a possibilidade de, de fato, ser feito um enfrentamento aos casos de violência nas escolas, não se buscando uma culpabilização de cada indivíduo por seus atos violentos – o que acaba se mostrando não mais que uma tentativa ilusória e fadada ao fracasso de enfrentar o problema da violência como um todo.

4. VIOLÊNCIA QUE SE MANIFESTA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO

Os atos e/ou ameaças de violência que acontecem sob diversas formas (violência física, verbal, psicológica) no contexto escolar são apenas uma manifestação específica a tal contexto do fenômeno da violência na sociedade como um todo. Como já afirmado, a violência tem, historicamente, um papel fundamental no desenvolvimento das civilizações humanas e, principalmente, está no cerne da organização, como modo de vida, da atual sociedade capitalista.

A escola, assim como demais instituições sociais, não é neutra (MIRANDA, 1989). A instituição escolar reproduz, como instrumento para manutenção do *status quo*, a ideologia vigente no atual modelo econômico e social, que marca, inclusive, as



relações estabelecidas entre os indivíduos dentro dela. Assim, o fenômeno a que se refere o termo “violência escolar”, não é algo que surge *da* escola isoladamente; trata-se, de fato, de uma violência *na* escola, cujo fundamento é encontrado a partir da explicitação e compreensão das raízes econômicas e de classe da violência em nossa sociedade. Não cabe, portanto, a supostos problemas nas famílias, nos professores ou até mesmo na genética dos indivíduos, a explicação – e, da mesma forma, a resolução – para o problema da violência nas escolas, mesmo que estes fatores sejam comumente apontados numa tentativa de explicar casos de violência.

Desta forma, a violência no contexto escolar é apenas um reflexo, uma forma específica de manifestação, de um fenômeno muito mais amplo e enraizado em nossa sociedade. A violência, então, não é *da* escola, mas também não é *do* indivíduo, como algo natural e individual. É importante ressaltar que a violência não está associada à personalidade de forma inerente, uma vez que nem mesmo a personalidade, com quaisquer atributos, é natural, existindo descolada da sociedade. Ela é socialmente construída como mais ou menos violenta, em acordo com as condições materiais postas. Dessa forma, antes de se falar de uma “personalidade violenta”, é preciso entender como as condições materiais que estão postas na sociedade propiciam a manifestação da violência entre os indivíduos, inclusive – e de maneiras específicas – no contexto escolar.

Ao retomar-se as consequências da alienação na subjetividade e na formação da personalidade dos indivíduos, como trazido por Martins (2011), fica claro que o fenômeno da violência é uma manifestação da condição de alienação – no sentido do não-reconhecimento do gênero humano, tão logo, do outro enquanto ser humano – que é imposta, em maior ou menor grau, aos indivíduos desta sociedade.

Em um contexto mais específico, ou seja, a escola, não é difícil perceber estas consequências da alienação nas interações sociais. O *bullying*, fenômeno que aparenta limitar-se ao contexto escolar, reflete a lógica das relações capitalistas e de um contexto histórico e social mais amplo. Como apontado por Barroco e Franco (2013, p. 11), “aprendemos a ser violentos ou a não usarmos da violência como recurso para sermos e estarmos no mundo, na escola”.



Podemos considerar a escola como uma instituição que, atualmente, volta-se para a formação de uma força de trabalho, ou seja, a educação é reduzida a uma formação de competências a serviço do mercado de trabalho (MARTINS, 2012). Adaptada a essa lógica, que perpetua relações violentas entre indivíduos, a escola não pode – e não deve – ser vista como uma instituição desvinculada das relações sociais mais amplas e não se pode lidar com a violência no contexto escolar como um fenômeno isolado destas relações. Isto é ainda mais evidente se considerarmos que:

Numa sociedade em que as relações capitalistas predominam de uma forma quase universal, o sistema de atividades configurador da personalidade encontra-se, para a grande maioria das pessoas, marcado pelo hiato entre atividades concretas e abstratas com decisivo predomínio das segundas sobre as primeiras. Se temos que as atividades concretas se caracterizam pelas possibilidades que encerram de humanização dos indivíduos, permitindo-lhes a plena manifestação de si e as atividades abstratas pelas possibilidades que ensejam de meramente garantir sua sobrevivência e reprodução (e pelas quais a sua força de trabalho, a sua existência produtiva, converte-se em mercadoria), esse predomínio outra coisa não representa senão o impedimento de que os indivíduos sejam sujeitos inteiros e existam, portanto, inteiramente humanos. (MARTINS, 2004. p. 98).

Logo, para o entendimento de uma personalidade violenta, é necessário abandonar uma concepção naturalizante que individualiza e restringe as possibilidades de atuação, mantendo o foco somente no sujeito ou no seu contexto social imediato. A personalidade e, portanto, as manifestações violentas desta, são construções sociais e históricas e que se relacionam com o modo de produção capitalista e com as diferentes formas de violência infligidas de forma direta ou indireta.

Ante o exposto, é preciso assinalar, de acordo com Nagel (2011, p. 7, grifo nosso), que “[...] o homem desse momento precisa reconhecer-se para lutar para contra a sociedade violenta, mas só o fará caso abra sua *sensibilidade* para revoltar-se, inclusive, contra si mesmo, contra aquele modo próprio de viver regulado pelos próprios desejos”. Isso significa que possibilidades reais de enfrentamento da violência, de forma geral, e no contexto escolar, de modo específico, demandam tomar consciência de como os indivíduos estão se construindo, se realizando, o que, por sua



vez exige coragem e paciência para analisar em profundidade a forma como cada um está a se fazer humano (NAGEL, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das bases materiais da violência é fundamental ante a cotidiana manifestação no contexto escolar de atos violentos que, por vezes, são entendidos como um problema pontual. Ao não serem reconhecidas as origens efetivas dos problemas vividos, intensificam-se soluções abstratas e morais, sem a análise do contexto que produz tal estado de coisas, o que incorre na impropriedade de responsabilizar indivíduos ou grupos por situações que vão além dos seus próprios limites.

Para tanto, é preciso, tal como salienta Barroco (2004, p. 4), lidar com as contradições. “Trabalhar pelas contradições significa retirar dos homens gessos que os impedem de ser algo que ainda não são”. Significa pensar que

[...] nem sempre uma dada ação resulta em uma resposta única e previsível, que a produção humana expressa não só os autores imediatos, mas a consciência e as possibilidades de uma época. Isso nos leva a superar a busca de culpados, e ao mesmo tempo, chama-nos a responsabilidade, ao compromisso com a autoria coletiva. (BARROCO, 2004, p. 4).

Sendo assim, compreender as bases reais e concretas que geram a violência, de forma geral, e a que se manifesta no contexto escolar, em específico, propicia enfrentamentos que vão além de proposições superficiais e efêmeras, potencializando o exercício crítico que supere a apreensão aparente dos fenômenos recorrentes na escola e que promova a valorização da escola como espaço de luta para a *humanização*, de transformação qualitativa da consciência tanto de professores quanto de estudantes e demais envolvidos com o processo educacional formal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROCO, S. M. S. A formação do psicólogo escolar e o estudo do homem contemporâneo: apontamentos de uma supervisora. In: Encontro Paranaense de



Psicologia Escolar e Educacional: da teoria à prática escolar. **Anais...** Maringá-UEM, 2004.

BARROCO, S. M. S.; FRANCO, A. F. A formação social da personalidade violenta: uma explicitação educacional. In: XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: Compromisso Ético-Político com a Educação. **Anais...** Uberlândia – UFU, 2013. Disponível em <http://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>. Acesso em julho de 2014.

HOBBSAWM, E. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

KLEIN, L. R; SILVA, G. L. R. da; DA MATA, V. A. Alienação ou exclusão: refletindo o processo de “inclusão” na Educação de Jovens e Adultos. In: FACCI, M. G; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.). **A Exclusão dos “Incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. E. Maringá: EDUEM, 2012.

LOMBARDI, J. C. Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. In: **Estudos de Psicologia**, 2(1), 7-27, 1996. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>. Acesso em julho de 2014.

MARTINS, L. M. **A natureza histórico-social da personalidade**. Cadernos CEDES, 24(62), 82-99, 2004.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1, v. I e II. Trad. Reginaldo Sant’Anna, 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, Karl. **Sobre a Questão Judaica**. Trad Nélcio Schneider, Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S.; CODO, W. (orgs.) **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1989.



NAGEL, L. H. **Educação dos filhos na pós-modernidade**. [200-]. Disponível em <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel>. Acesso em julho de 2014.

NAGEL, L. H. Alternativas de enfrentamento do bullying. In: X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. **Anais...** Maringá – UEM, 2011. Disponível em <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/44.pdf>. Acesso em julho de 2014

NETTO, J. P. Capitalismo e barbárie contemporânea. In: **Argumentum**, Vitória (ES), v. 4, n.1, p. 202-222, jan./jun, 2012. Disponível em <http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/viewFile/2028/2717>. Acesso em julho de 2014.

OLIVEIRA, É. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. In: **Psicologia & Sociedade**; 19 (1): 90-98; jan/abr, 2007.

SANTIAGO, D. E. A violência segundo a perspectiva de Martin-Baró: possíveis contribuições ao serviço social. In: **ETIC - Encontro De Iniciação Científica**, Vol. 5, nº 5, 2009. Disponível em: <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/2091/2237>. Acesso em julho de 2014.

SILVA, N. R. **Relações sociais para superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

VÁZQUEZ, A. S. Práxis e Violência. In: **Filosofia da Práxis**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil**. 1ª Ed. Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos; FLACSo Brasil. Rio de Janeiro, 2012.



AS CONTROVÉRSIAS NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR-PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA: A QUE VEIO ESTE PROFISSIONAL?

Caroline Andrea Pöttker- Docente da Faculdade Ingá – Uningá- Capes¹
Nilza Sanches Tessaro Leonardo- Docente da Universidade Estadual de Maringá.²

INTRODUÇÃO

A relação entre Psicologia e Psicopedagogia inicia-se na década de 1970, quando foram criados no Brasil os primeiros cursos de especialização em Psicopedagogia. Para Fagali (2007), esses cursos tinham uma herança conceitual médico-pedagógica, sendo voltados especialmente a complementar a formação do psicólogo e do educador. Muitos estudiosos da Psicopedagogia (SCOZ, 2004; BOSSA, 2000), afirmaram que ela surgiu da necessidade de dar conta dos problemas de aprendizagem que estavam instalados nas escolas brasileiras, os quais acarretavam muitas histórias de insucesso escolar por parte dos alunos.

Diante da realidade educacional brasileira, marcada pelo fracasso escolar, muitos pedagogos e psicólogos buscaram na Psicopedagogia (Scoz e Mendes, 1987) conhecimentos que lhes possibilitassem compreender sua prática e conhecer o processo de aprendizagem e os problemas dele decorrentes. Naquele momento da história, houve a necessidade de psicólogos e pedagogos aprofundarem-se em temas da Psicologia e da Pedagogia que, junto com temas de outras áreas, compunham os conhecimentos oriundos da Psicopedagogia.

Nessa época, começaram a surgir os consultórios psicopedagógicos, nos quais atuavam os “pedagogos terapeutas” (FAGALI, 2007, p. 23). Numa perspectiva eminentemente clínica, primavam por realizar “diagnósticos de caráter cognitivo, afetivo, pedagógico ou psicomotor, propondo uma série de atendimentos e acompanhamentos individuais da criança e do adolescente” (SOUZA, 2010, p. 63).

¹ caroline_pottker@hotmail.com

² nstessaro@uem.br



Assim, enquanto a Psicopedagogia começava a ganhar espaço no cenário escolar, a Psicologia e a Pedagogia estavam estremecidas. Segundo Waeny e Azevedo (2009), a Psicologia passou a receber duras críticas da Pedagogia, devido à maneira como utilizava os testes e às suas consequências para os educandos (sua interpretação).

Nesta direção, Almeida (1999) enfatiza que a atuação profissional do psicólogo foi reduzida e assimilada a outras práticas sociais e pedagógicas desenvolvidas na escola, perdendo assim, a sua identidade profissional:

O psicólogo na escola e fora dela, perdeu o espaço para o psicopedagogo, pois dar atenção e atender as crianças com dificuldades no aprendizado lhe imputaria o julgamento de estar “focando apenas o indivíduo”, não importando o fato de que, nas nossas escolas e salas de aula, se encontram inúmeras crianças que demandavam orientação e ajuda psicológica (ALMEIDA, 1999, p. 84).

Com isso, muitos psicólogos que atuavam nas instituições escolares, acabaram entrando numa crise de identidade profissional, pois foram sofrendo uma perda significativa do seu espaço de atuação. Sobre estes aspectos, Souza (2010) expõe que o espaço deixado pela Psicologia no momento de sua autocrítica, foi sendo paulatinamente ocupado por outras explicações que também eram de cunho adaptacionista, mas respondiam diretamente as demandas dos professores e dos gestores escolares, principalmente às advindas da Psicopedagogia.

Consideramos importante destacar, que a Psicopedagogia no Brasil, constitui-se em um curso de especialização e não de graduação, o qual pode ser cursado por qualquer profissional graduado nas mais diversas áreas, obtendo-se, desta forma, o título de especialista em Psicopedagogia. Dessa forma, o profissional da Psicologia poderia cursar a especialização em Psicopedagogia, com o objetivo de complementar a formação inicial que possui, pois, segundo Bossa (2000), o objeto de estudo da Psicopedagogia é o próprio processo de aprendizagem e seu desenvolvimento normal e patológico, ou seja, o psicólogo pode se especializar no processo de aprendizagem humana, uma vez que sua formação inicial lhe dá respaldo para acompanhar o curso de Psicopedagogia, e posteriormente, acrescentar um novo conhecimento.



Assim, pode-se detectar que os psicopedagogos estão em escolas públicas de um município do Oeste do Paraná, atuando principalmente com crianças com problemas de escolarização, especificamente ocupando um cargo denominado de professor-psicopedagogo³. Este cargo foi criado a partir do Projeto de Psicopedagogia elaborado pela Secretaria Municipal de Educação deste município. O cargo de professor-psicopedagogo é ocupado por professores com especialização em Psicopedagogia, os quais já faziam parte do quadro de funcionários das escolas municipais e foram afastados das salas de aula para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, o objetivo deste estudo foi de identificar o porquê do professor-psicopedagogo na escola e quais são as atividades desempenhadas por este neste contexto, identificando a abordagem teórica que respalda sua prática, bem como se estaria este ocupando o espaço que competiria ao psicólogo escolar.

MÉTODO

Participantes

Participaram desta pesquisa dez professores-psicopedagogos que atuam em cinco escolas públicas, de um município do Oeste do Paraná. Cada escola tem um professor-psicopedagogo por turno, ou seja, um no período matutino e um no vespertino.

Material

Os materiais utilizados para a realização da pesquisa foram os seguintes: documento de anuência das escolas; termo de consentimento livre e esclarecido; ficha de identificação dos participantes; gravador; e um roteiro de entrevista composto por dois itens norteadores: “Compreensão acerca da necessidade da presença do professor-psicopedagogo nas escolas” e “Perspectiva teórica/autores que orienta a prática do professor-psicopedagogo”.

³No presente texto será utilizado a terminologia professor-psicopedagogo e não psicopedagogo, pois este é um termo denominado pelo Projeto de Psicopedagogia do município pesquisado.



Procedimentos

Em um primeiro momento, foi realizado contato com a Secretária Municipal de Educação, em que esta, em conformidade com outros funcionários, especificou as cinco escolas que poderiam fazer parte da pesquisa. 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 dos dados levantados e o tratamento desses dados. A secretária de educação assinou um documento de autorização para realizar a pesquisa e foi-lhe informado que este documento seria encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, juntamente com o projeto de pesquisa, para aprovação.

Após a aprovação do Comitê de Ética, foram feitos contatos por telefone com os participantes do estudo (professor-psicopedagogo) no próprio local de trabalho, solicitando sua participação na pesquisa.

A partir da anuência dos participantes em conceder a entrevista, foram combinados com os professores-psicopedagogos o dia, a hora e o local para a coleta de dados. Antes da entrevista, cada participante leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual trazia explicações sobre o uso do gravador, a garantia do sigilo em relação à identificação do participante, a questão da participação voluntária e da possibilidade de desistir de participar, e sobre o conteúdo da entrevista. Em seguida, foi preenchida a ficha de identificação e então foi iniciada a entrevista semiestruturada, que foi gravada e posteriormente transcrita.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A organização dos dados foi feita com base nas entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa. Estes dados foram examinados por meio da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977,p.34), é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”. Cabe frisar que, dentre as várias técnicas que contemplam a análise de conteúdo, a análise categorial foi a empregada para trabalhar com as



informações das entrevistas. A análise categorial é compreendida por Bardin (1977) como uma análise que funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, ou categorias, fazendo reagrupamentos analógicos. Para classificar os elementos em categorias foi preciso identificar o que eles têm em comum e permite seu agrupamento. Destarte, os dados foram categorizados, apresentados em tabelas e analisados/discutidos com a utilização do referencial teórico presente na introdução deste artigo, abrangendo os dois itens “Compreensão acerca das atividades desenvolvidas pelo professor-psicopedagogo” e “Perspectiva teórica/autores que orienta a prática do professor-psicopedagogo” e respectivas categorias explicitadas a seguir.

1. Compreensão acerca das atividades desenvolvidas pelo professor-psicopedagogo.

TABELA 1 - Compreensão acerca das atividades desenvolvidas pelo professor-psicopedagogo.

Categorias	F	%
1.1 Avaliação Psicopedagógica.	10	16,3%
1.2 Realizar encaminhamentos a profissionais especializados.	10	16,3%
1.3 Orientação e apoio aos professores.	10	16,3%
1.4. Atendimento em grupo aos alunos.	9	14,7%
1.5 Atendimento aos pais.	7	11,4%
1.6 Conselho de classe.	6	9,8%
1.7 Atendimento individual aos alunos.	4	6,5%
1.8 Formação continuada com professores.	3	4,9%
1.9 Realizar atividades em sala de aula com alunos.	2	3,2%
Total	61	100%

Nota: As porcentagens foram calculadas a partir do total de respostas referentes às distintas categorias e não a partir do número de participantes.

Os dados apresentados na tabela 1 mostram que as categorias que prevalecem quanto à compreensão acerca das atividades desenvolvidas pelo professor-psicopedagogo são: *avaliação psicopedagógica, encaminhamentos a profissionais especializados, orientação e apoio aos professores* - cada um com 16,3% das respostas; *atendimento em grupo aos alunos*, com 14,7%; *atendimento aos pais*, com 11,4%; e *conselho de classe*, com 9,8% das respostas dos participantes. Também foram



mencionadas respostas relacionadas a outras categorias, como se pode observar na tabela acima.

Esta categoria corresponde às respostas dadas pelos participantes sobre as atividades que eles realizam nas escolas desse município. Assim, na categoria *avaliação psicopedagógica*, da qual todos os participantes responderam fazer parte, obtivemos a seguinte descrição:

“Esse ano então a gente recebe a queixa do professor, depois a gente observa eles (crianças) na sala de aula, em outros ambientes, na entrada e na saída; aí a gente não demora muito pra chamar a família. Antes a gente demorava um pouco mais pra chamar a família; aí faz a anamnese com os pais, daí faz umas atividades com as crianças, faz os encaminhamentos necessários (P6)”.

Sobre a avaliação psicopedagógica, trazemos neste momento Rubinstein (1996), um dos autores que escreve sobre a Psicopedagogia, para este autor cabe ao psicopedagogo, em uma avaliação psicopedagógica, investigar o motivo da consulta, entrevistar a família, investigar a história de vida da criança realizando anamnese, entrevistar o cliente, fazer contato com a escola e outros profissionais que atendam a criança, manter os pais informados sobre o estado da criança e a intervenção que está sendo realizada e fazer encaminhamento para outros profissionais, quando necessário. Alguns autores que tratam da Psicologia escrevem que o processo diagnóstico consiste em entrevistas de anamnese com a família, sessões de ludodiagnóstico e aplicação de testes de inteligência e projetivos; no fim é marcada uma entrevista devolutiva, na qual geralmente a criança é encaminhada para psicoterapia, e então os pais recebem orientação; em outros casos são sugeridos encaminhamentos a médicos, fonoaudiólogos ou outros profissionais (FRELLER, 2004).

Diante da complexidade que envolve o processo de avaliação de uma criança com problemas de aprendizagem e/ou de comportamento, observou-se que um dos participantes, ao referir como se realiza uma avaliação, mostra que esta é feita nos moldes tradicionais, centrando-se nas ações individuais e autônomas da criança e em contextos restritos. Isto nos leva a refletir que a formação inicial e a posterior especialização em Psicopedagogia talvez não tenham proporcionado a esses



profissionais conhecimentos para uma atuação respalda por uma visão crítica para lidarem com os problemas escolares.

Sobre isso, destacamos que também há muitos psicólogos escolares que ainda continuam fazendo uso de práticas psicodiagnósticas baseadas em um conjunto de avaliações, cujo principal instrumento psicológico são os testes psicológicos, como a Escala de Inteligência de Wechsler (WISC), Teste Gestáltico-Visomotor de Bender, Teste de Apercepção Infantil (CAT), o teste HTP. Essas práticas tradicionais ainda existem atualmente. Temos, portanto, psicólogos atuando em contextos escolares na identificação e resolução de problemas emocionais, de comportamento ou de aprendizagem, ou seja, um modelo de intervenção pautado em uma perspectiva clínica.

No entanto, há de se considerar que muitos psicólogos já romperam com essas tendências reducionistas, e passaram a construir um pensamento crítico na Psicologia Escolar, o qual veio influenciar a atuação dos psicólogos nas escolas. Mesmo assim, na formação em Psicologia, essa perspectiva crítica pode muitas vezes não estar sendo contemplada nos cursos. O que também pode ocorrer com o psicopedagogo, em sua formação é possível não terem sido contemplados autores que trabalham com uma perspectiva crítica sobre a avaliação.

Para Machado e Souza (2004), o psicólogo escolar, ao invés de realizar anamnese familiar ou utilizar predominantemente testes, deveria conhecer como o professor entende os problemas do aluno e colher informações sobre a sala de aula e a história escolar de cada criança. O objetivo da avaliação é entender como a queixa foi produzida, para assim “termos ideia sobre o que seria interessante acontecer na escola”, e atuar no rompimento da produção dessa queixa (MACHADO, 2000, p. 152). Na avaliação na perspectiva crítica o psicólogo analisa as diferentes relações e práticas que produziram a queixa em relação ao aluno e verifica o que a criança sabe e gosta de fazer, enquanto no processo de avaliação tradicional ele tem como foco o que a criança não tem e não sabe.

Outro ponto de destaque dentro da categoria *Avaliação psicopedagógica* é o entendimento dos participantes sobre a atuação do psicólogo na avaliação. O psicólogo é um profissional que trabalha na Secretaria Municipal de Educação e participa da



avaliação, aplicando testes que o professor-psicopedagogo não pode aplicar, como se pode observar nestas falas:

“[...] que tenha sido avaliado pela psicóloga, que tenha feito aquele Wisc essas coisas assim e que ela precisa, a psicóloga que dá na verdade o parecer final, a psicóloga da SMED que vem e tal (P8)”;

A atuação do psicólogo nas escolas na mensuração e classificação dos alunos quanto à sua capacidade de aprender ainda é uma realidade, como pode ser visto nas falas acima. Historicamente, a atuação do psicólogo escolar era marcadamente remediativa e focalizava o indivíduo, predominando a tendência psicometrista, e a prática da Psicologia se apoiava na aplicação de testes. De acordo com Facci, Eidt, Tuleski (2006), os testes padronizados serviram como instrumento de medição de aprendizagem visando estabelecer igualdade entre as pessoas. Isto é fruto da ideologia pregada pelo capitalismo, que, embora pregue a igualdade, promove a exclusão social e se mantém como base nela. Essa realidade ainda existe entre os profissionais de Psicologia, como referido acima, e ainda há psicólogos que aplicam os testes psicológicos aprovados pelo Conselho Federal de Psicologia.

Em contrapartida, existem profissionais atuando na contramão desta postura, isto é, profissionais que praticamente descartam os testes no processo avaliativo, como é o caso de Machado (2000). A autora considera os testes como prejudiciais à vida escolar dos alunos, por não levarem em conta o contexto escolar no qual a queixa foi produzida e por produzirem um efeito rotulador. Machado (2000) defende que é possível realizar uma avaliação sem fazer uso dos testes.

Entre os testes mencionados pelos participantes estão às provas piagetianas. Estas provas foram citadas por cinco dos dez participantes, que afirmam aplicá-las no momento da avaliação, como pode ser observado na seguinte fala: *“[...] na avaliação a gente tem as provas piagetianas, nós temos as provas e utilizamos as provas piagetianas, mas assim todo embasamento teórico da Psicopedagogia a justificativa é com base na teoria de Vigotski. (P10)”*.



Esta fala é, no mínimo, incoerente, pois o participante afirmou na avaliação utilizar instrumentos da abordagem construtivista de Piaget para realizar a avaliação, mas são os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que respaldam a sua prática profissional. Como essas duas abordagens teóricas são muito distintas e não partem das mesmas bases epistemológicas, torna-se impossível, estes participantes desenvolverem suas atividades aplicando-as simultaneamente. Consideramos importante destacar aqui que, de acordo com o Projeto de Psicopedagogia, a teoria que orienta a prática dos professores-psicopedagogos é a Psicologia Histórico-Cultural, representada por Lev. S. Vigotski.

Assim, através dos relatos acima sobre como os participantes realizam uma avaliação, os professores-psicopedagogos destacam a teoria de Piaget, ao passo que fazendo uso de suas provas demonstram compartilhar de sua visão sobre o aluno, o colocando em primeira instância no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, nas descrições feitas pela maioria dos participantes sobre como realizam a avaliação, não aparecem termos referentes à teoria vigotskiana. Piaget deu grande evidência aos aspectos biológicos e maturacionais do desenvolvimento, procurando compreender como o sistema cognitivo constrói o conhecimento. Por isso, numa avaliação, suas provas têm como objetivo principal determinar o grau de aquisição de algumas noções-chave do desenvolvimento cognitivo, detectando o nível de pensamento alcançado pela criança, ou seja, o nível de estrutura cognoscitiva com que opera (WEISS, 2008, p. 106). Com a descoberta do nível de pensamento em que a criança se encontra, se faz uma análise com base na fase de desenvolvimento⁴ que é esperado para sua faixa etária, evidenciando os aspectos biológicos e maturacionais.

Esta teoria encontra-se na contramão da teoria de Vigotski, pois a Teoria Histórico-Cultural compreende o homem como um ser social, um ser que se constitui a partir de suas relações sociais. Em relação à avaliação, para a Psicologia Histórico-

⁴ Para aprofundar neste assunto pesquisar nos livros de Piaget (1973): *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*; e *Psicologia e epistemologia – por uma teoria do conhecimento*.



Cultural, o desenvolvimento da criança pode ser avaliado pela capacidade de utilizar suas funções biológicas e empregar funcionalmente os signos culturais, segundo Vygotski e Luria (1996). Assim, para a criança dominar seu comportamento, utiliza-se de instrumentos criados pelo homem, os quais dão condições para o surgimento das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, as funções superiores, para Facci, Eidt e Tuleski (2006), só são capazes de se desenvolverem em sua forma absoluta a partir de mediações culturais. Assim, o foco do problema sobre as dificuldades de aprendizagem desloca-se do nível individual para o social. Em outras palavras, a ênfase das avaliações que se projetam no aluno, na perspectiva de Vigotski, são de ordem social, pois se valoriza as mediações que o professor faz entre os conceitos científicos e o aluno. O que vem acontecendo na atualidade é um problema com a qualidade das mediações que ocorrem na sociedade, na escola, que deveriam promover a transição entre as funções elementares (biológicas) para as funções psíquicas (superiores) nos alunos, na verdade está dificultando tal processo em um número cada vez maior de crianças e adolescentes.

Assim, Vigotski apresenta o método instrumental, útil para o estudo das funções psicológicas superiores. Segundo Facci, Eidt e Tuleski (2006), é fundamental, nesse método, investigar os momentos iniciais do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, numa perspectiva histórica, pois essas funções foram constituídas por diversos processos elementares e primários do comportamento.

As referidas autoras complementam que uma avaliação psicoeducacional adequada deve contemplar, portanto, uma análise do desenvolvimento infantil de modo prospectivo, indicando aquelas noções e conceitos que estão no nível de desenvolvimento próximo. A partir do método instrumental, a avaliação daqueles conhecimentos que estão no nível de desenvolvimento próximo é fundamental. Vigotski (2007) complementa destacando a Zona de Desenvolvimento Próximo como um instrumento por meio do qual, psicólogos e professores poderão entender o curso interno do desenvolvimento. Assim, a zona de desenvolvimento próximo permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento,



propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKI, 2007).

O trabalho de quem aplica uma avaliação deve se centrar na análise do que está no nível de desenvolvimento próximo do aluno e não o que está no nível de desenvolvimento real. Interessa saber como os alunos utilizam os recursos mediadores disponibilizados no ambiente para resolver os problemas propostos. Dessa forma, por meio da zona de desenvolvimento próximo os conteúdos científicos poderão ser aprendidos pelos alunos, resultando em saltos qualitativos no seu desenvolvimento.

Em relação à categoria *Realizar encaminhamentos a profissionais especializados*, que teve 16,3%, os participantes relataram encaminhar os alunos a psicólogos, médicos, fonoaudiólogos e outros profissionais do serviço público de saúde, como mostra a fala a seguir: *“Seriam para esses outros profissionais fonoaudiólogos, psicólogo, neuropediatra, psiquiatra, dependendo do que a gente percebe de grave, vamos dizer assim, de mais profundo na dificuldade da criança, a gente vai buscar essas ajudas (P7)”*. Esta fala evidencia que os problemas surgidos no processo de escolarização estão sendo encaminhados para profissionais extraescolares para serem por ele resolvidos. Sobre estes aspectos, Weiss (2008) refere que o encaminhamento a profissionais especializados – como fonoaudiólogos, psicólogos, médicos e outros – é uma prática comum entre psicopedagogos após a avaliação. Entendemos esses encaminhamentos como uma forma de retirar um problema que é de ordem escolar para colocá-lo no aluno. Segundo essa concepção, é o aluno o encaminhado a buscar auxílio fora da escola; o problema é dele, e não do processo de escolarização em que ele está inserido.

Não obstante, o que se tem visto atualmente, segundo Siqueira e Giannetti (2011), é que vem crescendo o número de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas escolas, e com isso a busca por profissionais que possam prestar assistência a esses alunos também tem aumentado significativamente. Bossa (2002) enfatiza que o número de crianças encaminhadas para consultórios médicos nas quais a escola diagnostica algum tipo de problema é muito grande, e a maioria não apresenta nenhum tipo de dificuldade ou distúrbio. Conforme Boarini (1998), esse número



elevado de encaminhamentos implica na prática histórica e polêmica de “psicologizar” e “medicalizar” os problemas escolares. Moysés e Collares (1996) explicam que, ao psicologizar uma questão eminentemente pedagógica, a escola simplesmente transfere responsabilidades: ela exime-se de seu próprio fracasso e o transfere para outro espaço, o da Saúde. Com isso tem aumentado a procura por profissionais especializados e os consultórios psicológicos e médicos ficam lotados, principalmente nos serviços públicos.

Essa prática de encaminhar para o serviço público de saúde é de tamanha intensidade que, segundo os participantes, existem muitas filas de espera para o atendimento e muitas vezes o aluno precisa esperar mais de um ano para ser chamado. As falas a seguir comprovam isto:

“[...] no centro de saúde onde a gente acaba encaminhando também é bem grande a fila, eles não atendem só as escolas, eles atendem a população, né, e lá a área é clínica (P5)”;

O que ocorre com os alunos de instituições públicas segundo Tuleski e Chaves (2011), é que estas se debatem em fila e longo tempo de espera para o atendimento, avaliação e diagnóstico, apresentados por neuropediatras, fonoaudiólogos, psicólogos e etc.

Outra categoria que merece destaque alcançando 26,3% das respostas dos participantes, é a de *apoio aos professores*, como se pode observar na fala abaixo:

“[...] os professores então a gente vai ouvindo todos os dias sobre aquela criança e daí você começa a ver que precisa fazer algumas mediações, né, até a intervenção dentro da sala de aula, né? Então são questões seja elas até de localização da criança, até essas questões diretas em relação ao ensino e aprendizagem (P4)”.

Esta é uma atividade que todos os participantes informaram realizar em sua atuação na escola. Entendemos que é importante desenvolver isto na escola, pois os professores necessitam de apoio em seu caminhar pedagógico com os alunos, entretanto, questionamos se este profissional está capacitado para tal atividade, tendo se em vista que o curso de especialização em psicopedagogia é de curta duração, e



certamente não consegue contemplar em sua grade curricular conteúdos referentes a duas grandes áreas, isto é, da Psicologia e da Pedagogia.

Sobre este aspecto, temos que a formação inicial do psicólogo o habilita a desenvolver um bom trabalho com os professores na escola. Meira (2003) contribui com reflexão neste sentido, ao expor sua opinião sobre a participação da Psicologia na formação dos docentes. Para essa autora, os conhecimentos adquiridos na formação em Psicologia podem efetivamente contribuir para elaboração de propostas mais consistentes, que resultem em melhorias da prática e do processo ensino-aprendizagem. Acredita a autora que a Psicologia pode ajudar o professor a refletir sobre suas ações em confronto com seu conhecimento teórico para assim conhecer a teoria que fundamenta a sua prática e encontrar novos caminhos para realizar transformações em sua prática.

Patto (2000) complementa mostrando que é preciso que psicólogos escolares e pedagogos estejam nas escolas e colaborem com os professores na construção de sua competência, ajudando-os a discutir e decidir sobre o quê e como ensinar, tendo em vista a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Para esta autora, o trabalho com professores deve ser desenvolvido pelo psicólogo e pelo pedagogo. Para ela, a invenção de mais um especialista em Educação tornaria a figura do professor ainda mais desvalorizada. Ainda em seu entendimento, os professores são “os legítimos psicopedagogos, aqueles que de direito e de fato, trabalham na confluência dos saberes produzidos pela Psicologia e Pedagogia” (PATTO, 2000, p. 50).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo mostram que, as atividades que são desempenhadas nas escolas pelos professores-psicopedagogos, que fizeram parte da pesquisa, são muito semelhantes ao do psicólogo escolar. Com isto, temos observado que este profissional tem adentrado no espaço escolar realizando atividades que competem ao psicólogo ou pedagogo. Sobre isso, os trabalhos de Dalsan (2007) e Peres (2007), confirmam que dentro das escolas brasileiras o psicopedagogo tem sido a primeira alternativa no momento de contratar um profissional para lidar com os problemas no processo de



escolarização. Assim, observamos que com a presença do psicopedagogo na escola, outros profissionais, como por exemplo psicólogos escolares tem seu espaço reduzido para sua atuação, ou pode haver psicólogos também se denominando de psicopedagogos não considerando sua formação inicial.

Este fato pode ser explicado historicamente, quando a Psicologia foi perdendo espaço no mercado de trabalho para especialistas em Psicopedagogia, e com isso, a Psicopedagogia vem se apresentando como uma alternativa para os problemas escolares, nada mais faz do que repetir antigos paradigmas construídos pela ciência psicológica. O que se verifica é a Psicopedagogia se apresentando como outra opção para a resolução dos problemas educacionais, porém numa perspectiva teórica que reforça o caráter individualizante e patologizante na compreensão da constituição do homem, referenciais estes que já foram fortemente criticados pelos psicólogos e educadores e, mais que isso, não contribuíram para a resolução dos problemas educativos, pelo contrário, serviram para estigmatizar e excluir o aluno com algum tipo de dificuldade.

Não se justifica a criação de mais um especialista na Educação, que venha desempenhar atividades idênticas com as dos psicólogos e dos pedagogos. Segundo Peres (2007), na audiência pública, onde psicopedagogos defendiam a regulamentação de sua profissão, Ana Maria Bahia Bock, presidente do CFP, defendia que uma profissão só deve ser criada quando o conjunto em que ela se insere não lhe serve mais, já não atende aos seus objetivos, o que não é o caso da Psicologia Escolar, que se propõe a estudar o ser que aprende.

Desde então, observa-se uma rivalidade camuflada entre psicólogos, e psicopedagogos, rivalidade esta, que no nosso entendimento aponta para duas questões: primeiramente, as atividades desenvolvidas por psicopedagogos são muito parecidas com as dos psicólogos, o que acarreta a segunda questão, esses profissionais disputam o mesmo espaço no mercado de trabalho, ou seja, uma inserção na rede pública de ensino e em outros espaços educacionais.

É importante destacar que as questões que levam a essa rivalidade entre essas duas áreas poderiam ser resolvidas, à medida que houvesse esclarecimentos para os



profissionais da Psicologia e da Psicopedagogia, bem como, para a população que se prevalece de seus serviços. Esses esclarecimentos referem-se à atuação do psicólogo escolar, e sobre o que faz um especialista em Psicopedagogia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. O psicólogo no cotidiano da escola: resignificando a atuação profissional. In: Guzzo, R.S. L. **Psicologia Escolar: LDB e educação hoje**. Campinas, SP: Alínea, 1999.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BOSSA, N. A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. **Preconceito no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

DALSAN, J. **O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica do cotidiano escolar**. 2007, 144f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2007.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; e TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, v.17, n.1, p.99-124, mar. 2006.

FAGALI, N. M. C. Uma gestão focada no consenso nacional da luta pelo reconhecimento, titulação e formação do psicopedagogo-Triênio 99/2001. In: Bombonato, Q.; MALUF, M. I. M. **História da Psicopedagogia e da ABPp no Brasil**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2007.

FRELLER, C. C. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. E. (Orgs.) **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M. L.; PROENÇA, M. P. R. (Org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. E. (Org.) **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.



MARTINS, K.B.S. A psicopedagogia institucional e a formação continuada de professores. **Ver. Em extensão**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7 - 17, jan./jul., 2009.

MEIRA, E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia sócio histórica. In: MEIRA, M. E. M. E ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

Patto, M. H. S. A questão da Psicopedagogia como profissão. In: MASIMI, E.F.S. **Ação psicopedagógica: II ciclo de Estudos de Psicopedagogia Mackenzie**. São Paulo: Mennon, 2000.

PERES, M. R. **Psicopedagogia: limites e possibilidades a partir de relatos de profissionais**. 2007, 200f. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo, 2007.

PONTES, I.A.M. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. **Rev. Psicopedagogia**. 27(84), 2010, p. 417-27.

RUBINSTEIN, E. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: SISTO, Firmino F. et all. (Org). **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SCOZ, B; MENDES, M.H. A Psicopedagogia no Brasil: evolução histórica. **Boletim Associação Brasileira de Psicopedagogia**. Ano 6. n. 13. Jun., 1987

SCOZ, B. **Psicopedagogia e Realidade Escolar**. (11ªed). Campinas: Vozes, 2004.

SIQUEIRA, C.M; GIANNETTI, J.G. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Ver Assoc. Med. Bras**. 57(1), 2011, p.78-87.

SOUZA, M. P. R. Retornando À patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO E GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. (Org.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais À doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 57-68.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia Marxista**. 2ª Ed. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, S.C; CHAVES, M. Ler e escrever: da necessidade de ensinar e em defesa da superação das visões organicistas das dislexias, disgrafias e disortografias. In: FACCI, M.G. D; MEIRA, M.E. M; TULESKI, S.C. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da



Psicologia da Educação a patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 13ªed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.



AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE PARA ATUAR NO CAMPO EDUCATIVO

Silvia Maria Cintra da Silva¹ – UFU

Larice Santos Silva² – UFU

Anabela Almeida Costa e Santos Peretta³ – UFU

Fabiana Marques Barbosa Nasciutti⁴ – UNICAMP

Flaviana Franco Naves⁵ – UFU

Agência Financiadora: FAPEMIG

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa interinstitucional “A formação do psicólogo escolar e as Diretrizes Curriculares em Psicologia: concepções teóricas, bases metodológicas e atuação profissional” desenvolvida em quatro estados brasileiros⁶ (São Paulo, Minas Gerais, Rondônia e Goiás). O principal objetivo do estudo foi analisar a formação dada aos futuros psicólogos nos Cursos de Graduação em Psicologia no que se refere à ênfase nos processos educativos, considerando as mudanças decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) instituídas em 2004.

As DCN propõem uma organização curricular em *núcleos comuns* (obrigatório e composto por disciplinas e estágios básicos que contemplem a base da Psicologia) e *ênfases curriculares* (disciplinas e estágios profissionalizantes de dimensões específicas de atuação escolhidos pelos estudantes) (Yamamoto, 2000). Esta organização visa uma formação para além da clássica divisão da Psicologia por áreas de atuação, considerando um entendimento processual e ampliado do fazer psicológico, com os estágios presentes desde o início do curso e não somente ao final. Isto também aponta para a indissociabilidade entre teoria e prática, o que na configuração curricular, anterior às Diretrizes de 2004, não ocorria devido à organização denominada 4+1, ou seja,

¹ silvia_ufu@hotmail.com

² laricesantos@yahoo.com.br

³ anabelaacs@gmail.com

⁴ fabimarques@hotmail.com

⁵ flavinaves@yahoo.com

⁶ A coordenação geral da pesquisa ficou a cargo da Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza.



quatro anos de fundamentação teórica e um ano, o último do curso, de vivência da prática.

A pesquisa, realizada entre 2011 e 2014, teve como base teórica as contribuições da Psicologia Escolar Crítica que defende, tal como assinalam Asbahr, Martins e Mazzolini (2011, pp. 166-167)

uma formação em psicologia que possibilite intervenções apoiadas na compreensão dos inúmeros elementos que constituem a subjetividade em sua relação com a educação; ou seja, é necessário que o psicólogo compreenda como são organizadas as relações escolares, a dinâmica institucional da escola e os preconceitos engendrados no cotidiano escolar.

De acordo com Maluf e Cruces (2008), a Psicologia Escolar e Educacional está vivendo uma nova fase, na qual existe uma especial preocupação com a dimensão escolar e social. As autoras usam a expressão “dívida social”, no sentido de enfatizar a formação e a atuação anteriormente voltadas para a elite econômica da população, o que oportunizava a exclusão social e a manutenção das desigualdades sociais. Com o intuito de problematizar esse lugar no qual a Psicologia esteve por muito tempo, as autoras afirmam que a Psicologia Escolar e Educacional tem a possibilidade real de trabalhar para a comunidade escolar, proporcionando o desenvolvimento dos sujeitos para o exercício pleno da cidadania. Assim,

as ações afirmativas que em nosso entender estão fazendo surgir uma nova Psicologia Educacional estão conectadas ao processo educacional visto em sua complexidade. Sustentam-se no reconhecimento da natureza social do comportamento humano, nas diferenças interindividuais, na convivência com a pluralidade metodológica e no reconhecimento das bases culturais da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico (MALUF e CRUCES, 2008, pp. 95-96).

Considerando a importância da formação do psicólogo e as reformulações curriculares desencadeadas pelas Diretrizes, ressaltamos que o documento propõe que as ênfases não devam ser configuradas por uma especialização em um local de atuação do psicólogo e, assim, a ênfase em processos educativos deve voltar-se para diversos contextos institucionais que não somente a escola. Neste sentido, a formação do



psicólogo para trabalhar no campo educativo precisa contemplar, como escrevem Tanamachi e Meira (2003), o compromisso teórico e prático deste profissional com as questões escolares, independentemente de seu lugar de atuação.

Chauí (2003, p. 8) faz um questionamento interessante sobre formação:

O que significa exatamente formação? Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte.

Nesta direção, defendemos aqui as contribuições da Teoria Histórico-Cultural como embasamento teórico potente para a transformação da formação e atuação do psicólogo. Sobre esta questão:

Consideramos que os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural podem ajudar na superação de uma visão tradicional que, muitas vezes, dirige a prática dos psicólogos, influenciados por uma visão calcada no ideário liberal. Ao considerar o homem como um sujeito histórico, que produz e é produzido pelas condições materiais, essa vertente da Psicologia pode ser uma grande aliada na defesa da compreensão da formação humana no processo educativo (Lessa e Facci, 2014, p. 123).

A seguir, discorreremos sobre a investigação realizada com os estudantes de Psicologia, com o objetivo de conhecer quem são, suas motivações para a realização do curso e como veem o processo de formação pelo qual estão passando.

METODOLOGIA

As informações desta pesquisa foram obtidas em cinco cursos de graduação em Psicologia de Minas Gerais, sendo dois públicos e três privados, que ofereciam a ênfase em processos educativos ou ênfases que estabeleciam diálogo entre a Psicologia e a Educação. No âmbito geral da pesquisa realizamos: a) entrevistas com coordenadores de curso, b) entrevistas com professores que ministram disciplinas na referida ênfase, c) aplicação de questionários junto a alunos dos 4º e 5º anos e d) análise de projetos pedagógicos e informações sobre o curso disponibilizadas no site das universidades.



Para o recorte aqui apresentado, utilizamos os questionários aplicados junto aos estudantes. Nas cinco IES (Instituição de Ensino Superior) pesquisadas, responderam ao questionário 197 estudantes, assim divididos: 45 da IES 1; 77 da IES 2; 39 da IES 3; 19 da IES 4 e 17 da IES 5.

O questionário foi composto por 38 questões fechadas e abertas. Os estudantes responderam perguntas relacionadas a: dados pessoais (trabalho, tipo de formação no Ensino Médio etc.); motivação para a realização do curso de Psicologia; influência na decisão de cursar Psicologia; intensidade com que as competências gerais que aparecem nas DCN estão sendo desenvolvidas no curso que estão realizando; necessidades e expectativas com relação à formação profissional; intensidade com que as algumas atividades estão sendo utilizadas pelo(s) professor(es) do curso para avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos; participação de eventos desenvolvidos para formação continuada/permanente; nível de satisfação com relação aos vários âmbitos desta formação universitária; os estágios curriculares. As informações obtidas pelos questionários foram submetidas a tratamento na base de dados do software Statistical Package for Social Science (SPSS).

No universo das 38 questões desse instrumento selecionamos aqui a análise das questões **2, 4 e 14** (relativas a dados pessoais); **23** (influências na decisão de fazer o curso de Psicologia); **24** (intensidade com que competências postas pelas Diretrizes Curriculares estão sendo desenvolvidas); **29** (intensidade com que as atividades como trabalhos em grupo, individuais, provas etc. estão sendo utilizadas pelo(s) professor(es) do curso, para avaliar o processo ensino-aprendizagem dos alunos); **30** (participação em eventos para formação continuada/permanente durante o curso); **32** (disciplinas que mais contribuíram para a atuação como psicólogo a partir da ênfase nos processos educativos); **34** (avaliação dos corpos docente e discente do curso); **35** (âmbito estrutural e operativo oferecido pela IES) e **36** (Você está cursando estágio?).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As questões referentes aos **dados pessoais** abordaram, entre outras, informações sobre o sexo dos participantes e formação no Ensino Médio, se realizada no ensino



público ou no privado. Dos 197 alunos que responderam ao questionário, 82,7% eram do sexo feminino e apenas 17,3% eram do sexo masculino. Estes dados corroboram informações apresentadas em pesquisas que abordam a predominante composição feminina de nossa profissão (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1988; ACHCAR, 1994; BASTOS E GONDIM, 2010). A mais recente, de 2013, efetuada pelo Conselho Federal de Psicologia e organizada por Lhullier, aponta que 88% dos 232 mil profissionais atualmente em exercício no Brasil são mulheres.

Com relação ao tipo de universidade que frequenta e o tipo de Ensino Médio que cursou, tem-se: dos que estudam em universidade pública, 61,1% cursaram Ensino Médio em instituição privada e 38,9% em instituição pública. Dos que estudam em universidade privada, 68,6% cursaram ensino médio em instituição pública e 31,4% em instituição privada. No total, 63,1% cursaram Ensino Médio em instituição pública e 36,9% em instituição privada.

A maioria dos participantes que está em IES públicas cursou o Ensino Médio na rede privada. Por outro lado, a maior parte daqueles que frequentaram escolas públicas no Ensino Médio atualmente está em cursos privados e trabalha para pagar seus estudos no Ensino Superior.

Em relação à correlação rede de ensino e realização ou não de algum tipo de trabalho pelo estudante tem-se que: dos alunos que estudam em universidade pública, apenas 11,1% trabalham, enquanto 88,9% não trabalham. No entanto, os dados apontam que dos discentes que estudam em universidades privadas, 59,6% trabalham e 40,4% não trabalham.

Esses dados podem ser um indicador em proposições nacionais de que a maioria dos alunos das instituições públicas não trabalha, podendo dedicar-se às atividades acadêmicas. Podemos pensar também que nas IES públicas pesquisadas os cursos têm regime integral, o que geralmente não permite que o estudante trabalhe. Nas IES privadas, muitas vezes o aluno precisa trabalhar para manter-se no curso.

Procuramos também conhecer os motivos apresentados pelos estudantes para a realização do curso de Psicologia, considerando influências para esta decisão e também as competências gerais exigidas pelo MEC nas Diretrizes de 2004 e desenvolvidas pelas



IES. Com relação à influência na decisão para cursar Psicologia, destaca-se a dimensão subjetiva: 86,2% indicam a “*realização pessoal*”⁷; 85,5% a “*realização profissional*” e 64,9% a “*ascensão profissional*”. A “*possibilidade de ingressar em um Curso Universitário*” é citada por 56%. Podemos pensar que tais aspectos dizem respeito à satisfação pessoal, prioritariamente e, a seguir, à possibilidade de realizar um curso universitário, que não necessariamente tem alguma relação com a Psicologia propriamente dita. Segundo os estudantes, o que menos influenciou na decisão para cursar Psicologia foi: o “*incentivo dos amigos*”, com 20,1% e a “*orientação/sugestão institucional*”, com 21,9%, como ilustra a figura 1 abaixo:

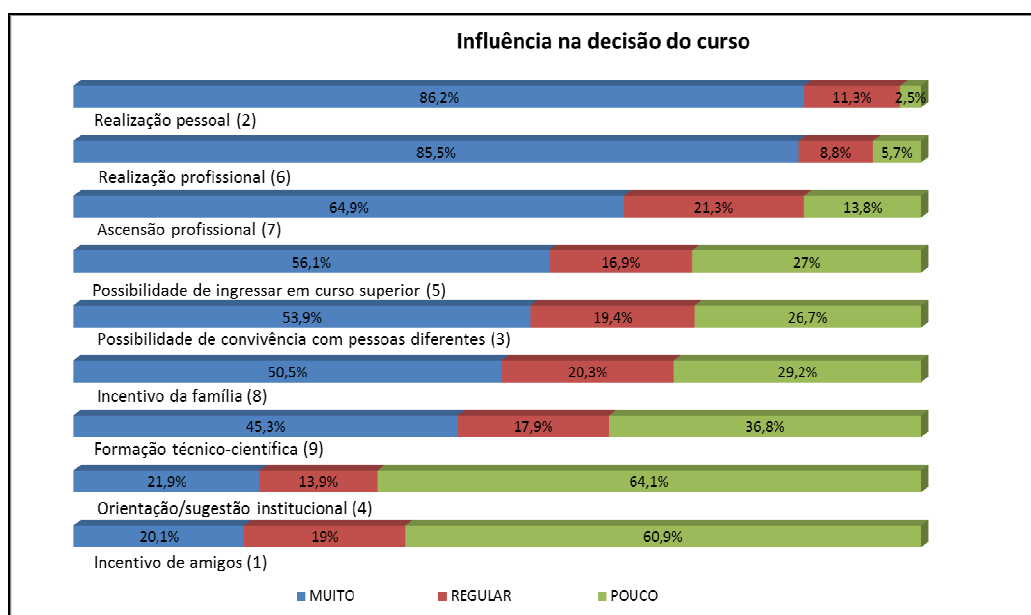


Figura 1: Gráfico de distribuição da amostra em porcentagem quanto à influência na decisão de fazer o curso de Psicologia

De acordo com os alunos, as competências gerais exigidas pelo MEC que estão sendo desenvolvidas mais intensamente são: “*realizar diagnóstico e avaliação dos processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações*”, com 78,2%; “*avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em*

⁷ Os termos em itálico foram retirados do questionário.



diferentes contextos”, com 74,4% e “*realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia*”, com 73,9%. Tais respostas configuram uma formação que parece se dar ainda em uma perspectiva da Psicologia Clínica, voltada para práticas tradicionalmente realizadas pelo psicólogo.

Já as competências menos intensamente desenvolvidas são: “*elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação*”, com 41,2%; “*identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projeto de pesquisa*”, com 45% e “*escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em psicologia, tendo em vista a sua pertinência*”, com 50,8% das respostas, conforme a figura 2.

Ainda em relação à formação no quesito científico, o artigo 8º das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia (Conselho Nacional de Educação, 2004) refere-se às competências necessárias ao futuro psicólogo neste sentido (p. 4):

- d) Identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta, e análise de dados em projetos de pesquisa;
- e) Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência;

Consideramos que é imprescindível que os estudantes tenham oportunidades para o desenvolvimento de pesquisas de Iniciação Científica e contato com diferentes epistemologias. Para isto, é importante que a organização curricular consiga congrega tanto vertentes qualitativas quanto quantitativas, apontando para a complementaridade entre elas.

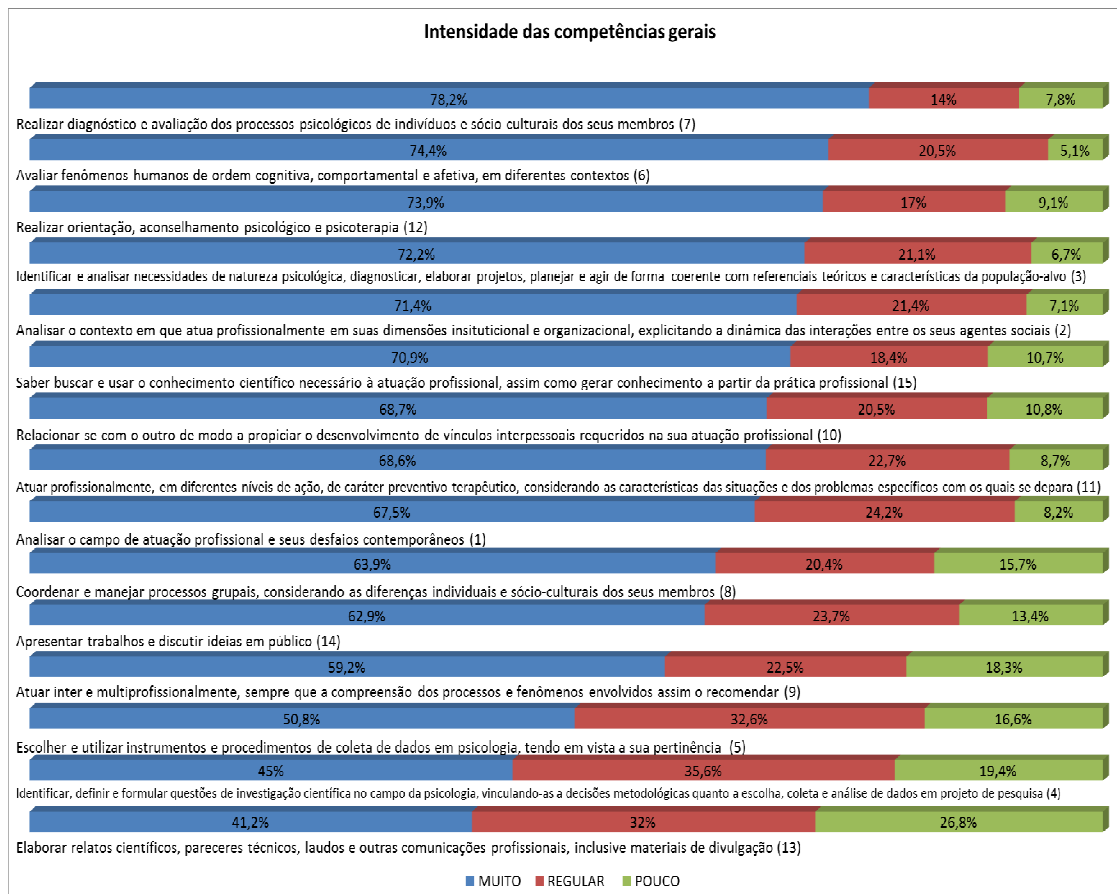


Figura 2: Gráfico de distribuição da amostra em porcentagem quanto à intensidade das competências gerais⁸ desenvolvidas no curso.

Com relação ao tipo e intensidade das atividades que estão sendo utilizadas pelos professores do curso para avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, os dados apontam que as mais utilizadas são os “*trabalhos em grupo (escrito)*”, com 88,7% e os “*trabalhos em grupo (apresentação oral)*”, com 87,8%. Já as atividades menos utilizadas são “*trabalhos individuais (apresentação oral)*”, com 20% e “*pesquisa de campo acompanhada de seminário*”, com 32,4% das respostas, de acordo com a figura 3:

⁸Para visualizar melhor a análise das competências gerais, é possível pensá-las num bloco de porcentagem, ou seja, seis delas são mais intensamente desenvolvidas em mais de 70%.

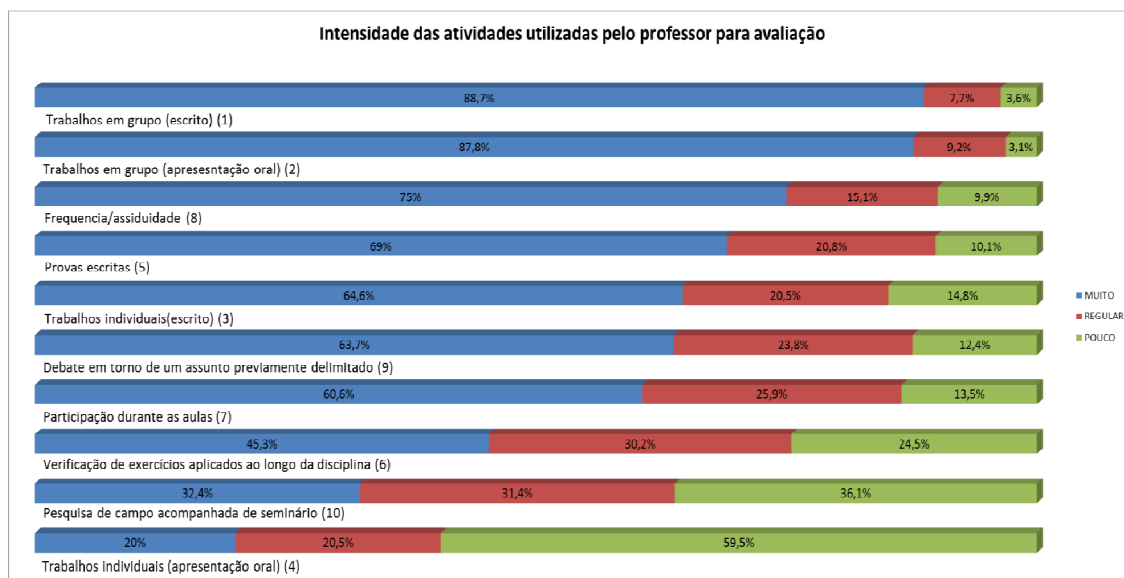


Figura 3: Gráfico de distribuição da amostra em porcentagem quanto à intensidade das atividades utilizadas pelo professor para avaliação

Em pesquisa sobre a reprovação no Ensino Superior, Cury (2012, p. 71) escreve que “é importante considerar também as condições concretas nas quais as relações de ensino-aprendizagem são produzidas”, levando-se em consideração a burocracia a que o docente está submetido e à qual precisa prestar contas, pois nem sempre tem total autonomia para escolher as estratégias de avaliação, considerando-se as regras institucionais. Defendemos a utilização de instrumentos de avaliação que focalizem o processo e, neste sentido, a compreensão acerca da importância de se focalizar o processo “já terá colaborado com a modificação de sua prática, no sentido de que não use a avaliação para punir ou para segregar estudantes, mas para compreender e acompanhar tanto a aprendizagem de seus alunos como a sua própria prática pedagógica” (p. 71).

Buscamos também conhecer necessidades e expectativas dos estudantes com relação à formação profissional, considerando o tipo de atividade acadêmica utilizada pelos docentes e a participação em eventos.

Os dados apontam que a participação em eventos desenvolvidos para a formação continuada/permanente acontece da seguinte forma: os alunos participam pouco de



“curso de formação e novas tecnologias da informação e da comunicação” e de “cursos em áreas específicas da Formação do Psicólogo Escolar”. Os eventos mais frequentados pelos discentes são os “promovidos pela sua Universidade” e os “eventos promovidos pelo Departamento de Psicologia e/ou Faculdade”, conforme a tabela 1 abaixo:

	Responderam	Média entre os respondentes
Cursos de Atualização em Psicologia.	171	1,75
Cursos em áreas específicas da Formação do Psicólogo Escolar.	176	0,31
Eventos Científicos promovidos no Estado.	171	1,45
Seminários/Congressos/Encontros promovidos em outros Estados.	178	1,2
Grupo de estudo, promovido pelo Departamento e/ou outros na sua IFES.	178	0,85
Eventos promovidos pelo Departamento de Psicologia e/ou Faculdade.	166	5,1
Eventos promovidos por sua Universidade.	162	5,63
Eventos promovidos por outra instituição universitária, na cidade.	170	1,5
Eventos promovidos por outra instituição universitária, fora do Estado.	173	0,32
Curso de formação e novas tecnologias da informação e da comunicação	175	0,24

Tabela 1: Distribuição da amostra quanto à participação em eventos

Podemos relacionar estes dados com os apresentados na Figura 2, sobre as competências gerais, em que as ações relacionadas à pesquisa foram relatadas como menos desenvolvida nos cursos. Pensamos que se houvesse maior incentivo à realização de pesquisas e atividades neste âmbito, provavelmente os estudantes participariam mais de eventos científicos. Por outro lado, também é importante considerar a oferta de eventos na IES e também as possibilidades para que os estudantes possam participar de



eventos e cursos em outras cidades, tanto pela questão financeira como pelo fato de que os universitários que trabalham durante o dia e estudam à noite têm mais dificuldades para se ausentar do trabalho durante a realização do evento.

Ezcurra (2009), ao tratar de ingressantes no Ensino Superior, destaca a importância de atividades especialmente voltadas para a organização e o planejamento das tarefas acadêmicas, que muito podem auxiliar a permanência do estudante na instituição.

Também procuramos investigar, neste estudo, o nível de satisfação dos estudantes em relação aos vários âmbitos da formação universitária, considerando as disciplinas que mais contribuíram para a atuação como psicólogo a partir da ênfase nos processos educativos, a avaliação dos corpos discente e docente e a estrutura oferecida pelo curso e pela IES.

A análise das respostas dos alunos sobre os nomes das disciplinas que mais contribuíram para a atuação como psicólogo a partir da ênfase nos processos educativos aponta que mais da metade (51,3%) das disciplinas citadas não tem relação com processos educativos, de acordo com a tabela 2. Considerando que a Educação é um importante campo de atuação para o psicólogo, este dado é preocupante, pois sugere que conteúdos específicos e diretamente relacionados à referida área têm sido pouco abordados pelas disciplinas.

Disciplinas	N.	%
Números de vezes em que disciplinas que contemplam processos educativos foram citadas pelos alunos	188	48,7%
Números de vezes em que outras disciplinas foram citadas pelos alunos	198	51,3%

Tabela 2: Distribuição da amostra quanto ao nome das disciplinas que mais contribuíram para a atuação como psicólogo a partir da ênfase nos processos educativos

Os alunos avaliam positivamente a “*qualidade do corpo docente, considerando suas expectativas*” e a “*capacidade do corpo docente em relação ao desenvolvimento dos conhecimentos/habilidades necessários para atuar como profissional a partir da*



ênfase nos processos educativos”. Negativamente, os alunos avaliam a “*atenção prestada pelo corpo docente perante suas dificuldade ou necessidades no processo formativo*” e o “*compromisso do corpo discente com a melhora qualitativa de sua formação acadêmica*”, como podemos verificar na figura 4. Para esta análise torna-se interessante pensar o resultado por blocos de porcentagem, ou seja, dos nove indicadores apresentados no questionário seis deles são avaliados positivamente em pelo menos 80% das respostas, o que indica que os alunos estão satisfeitos em relação à maioria dos aspectos em relação aos quais solicitamos suas avaliações.

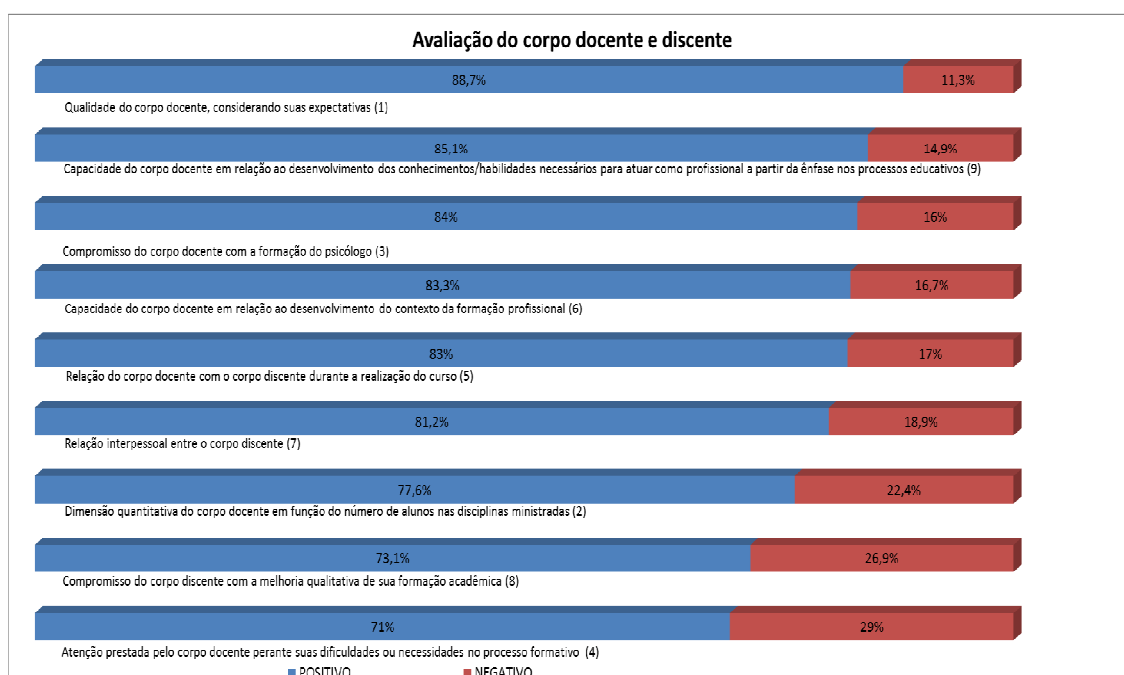


Figura 4: Gráfico de distribuição da amostra em porcentagem quanto à avaliação do corpo docente e discente

É interessante observar a contradição apresentada pela resposta negativa ao item “*atenção prestada pelo corpo docente perante suas dificuldade ou necessidades no processo formativo*”. Por tratar-se de um curso universitário, esperávamos que a dimensão pedagógica no que tange ao cuidado com a formação dos estudantes fosse privilegiada. Além disto, como a pesquisa abordou estudantes que estavam cursando a ênfase em processos educativos, seria fundamental que os conteúdos da Psicologia



Escolar e Educacional a respeito da formação do estudante, do papel da escola na humanização dos sujeitos e da importância da relação entre professores e alunos também configurasse o cotidiano pedagógico dos cursos de Psicologia.

Com relação à avaliação do âmbito estrutural e operativo oferecido pela IES, como vemos na Figura 5, os alunos avaliam positivamente a “adequação do acervo bibliográfico da IES, considerando as necessidades para o desenvolvimento de atividades didático/pedagógicas durante o curso” e a “adequação das disciplinas oferecidas com relação às competências e habilidades necessárias para sua formação profissional”. Negativamente, os estudantes avaliam a “quantidade de eventos acadêmicos promovidos pelo Departamento e/ou Faculdade/Instituto que contribuíram para a sua formação para atuar em processos educativos” e a “adequação das novas tecnologias disponíveis, considerando suas expectativas”. Constatamos aqui um descompasso entre o uso de tecnologias na vida cotidiana dos alunos e o quanto tais recursos compõem as atividades efetivamente voltadas para a formação.

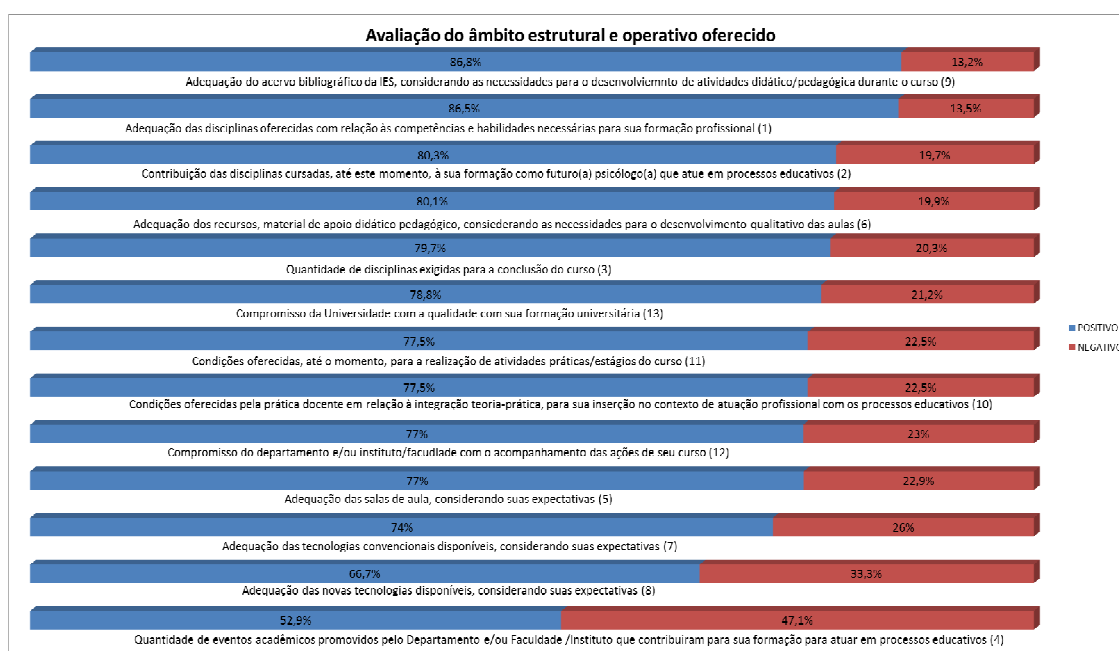


Figura 5: Gráfico de distribuição da amostra em porcentagem quanto à avaliação do âmbito estrutural e operativo oferecido pela IES



O item “*quantidade de eventos acadêmicos promovidos pelo Departamento e/ou Faculdade/Instituto que contribuíram para a sua formação para atuar em processos educativos*”, avaliado negativamente pelos os estudantes, dialoga com os dados apresentados na Tabela 1, referente à participação destes em eventos. Nesta resposta, os discentes apontam que a quantidade de seminários, congressos etc. oferecida pela unidade acadêmica deixa a desejar. Obviamente isto não invalida a importância de os alunos participarem de eventos externos à IES e à cidade em que esta se localiza.

O estágio curricular é considerado, pelas DCN e por vários autores (SOUZA & SILVA, 2009; GUZZO, 2011; PIRES & SILVA, 2012; BARBOSA, 2013), como elemento imprescindível para a formação do psicólogo. Neste tópico do questionário procuramos saber se os estudantes cursam ou não estágio e encontramos 85,4% que fazem estágio e 14,6% não. Na análise dos estágios cursados pelos alunos, 57,8% não realizam estágio que esteja relacionado aos processos educativos, o que nos leva a pensar que isto possa significar tanto que estes ainda o farão ou que eles começaram a ênfase, mas por algum motivo desistiram do estágio.

De acordo com Silva et. al. (2013, p. 1019)

o estágio precisa ter como um de seus principais objetivos a criação de condições para que o aprendiz se desenvolva em circunstâncias de fato representativas da atividade profissional, experienciando o papel de psicólogo e, desse modo, colocando em prática o conhecimento adquirido até o momento.

A partir das DCN, os projetos pedagógicos dos cursos podem contar tanto com estágios básicos quanto profissionalizantes, ambos relativos às ênfases, situação que configura oportunidades importantes para a vivência do exercício profissional a partir de condições em que posteriormente os egressos poderão atuar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível que as informações aqui apresentadas possam dialogar com aquelas advindas das entrevistas com docentes, coordenadores de curso e dos



questionários respondidos pelos estudantes, para que assim possamos ter maior compreensão sobre como ocorre, efetivamente, a implementação dos projetos pedagógicos no dia-a-dia de cada um dos cursos de Psicologia participantes desta pesquisa.

Também ressaltamos a urgência em construir-se uma formação que incorpore de forma sólida e articulada a teoria, os estágios na área escolar e educacional e a crítica como eixo norteador das práticas psicológicas em educação.

Finalizamos com as palavras de Barbosa (2013, p. 139)

Como podemos pensar em uma formação para o psicólogo escolar que abarque o ensino e aprendizagem de uma perspectiva crítica? Entendo que os professores dos cursos de graduação, os supervisores de estágio profissionalizante e os próprios estagiários têm importante lugar nesta discussão, assim como as políticas públicas relativas ao Ensino Superior, na busca por um trabalho coletivo que, ao incorporar os avanços da Psicologia Escolar e Educacional, possa concretizar esta formação de modo cientificamente respaldado, social e eticamente comprometido.

REFERÊNCIAS

ACHCAR, R. (Coord.) **Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

ASBAHR, F.S. F; MARTINS, E. ; MAZZOLINI, B. P. M. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. **Psicol. estud.** vol.16 no.1 Maringá Mar, 2011.

BARBOSA, F. M. **O processo de ensinar-aprender uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional: histórias compartilhadas por uma supervisora e uma estagiária**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Ética na pesquisa qualitativa: reflexões sobre privacidade, anonimato e confidencialidade. In: GUERRIERO, I.C.Z; SCHMIDT,



M.L.S; ZICKER, F. (Org.). **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**. 1ed. São Paulo: HUCITEC, 2008, v. 1, p. 237-249.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988.

CURY, D. G. **A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil, 2012.

GUZZO, R. S. Desafios cotidianos em contextos educativos: a difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (Orgs.) **Psicologia e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LESSA, P. V.; FACCI, M. G. D. Psicologia Escolar na atualidade: possibilidades e desafios para a intervenção. **Terra e Cultura**, v. 30, p. 117-129, 2014.

LHULLIER, L. A. (Org.) **Quem é a psicóloga brasileira?** Mulher, Psicologia e Trabalho. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2013.

MALUF, M. R.; CRUCES, A. V. V. Psicologia educacional na contemporaneidade. **Bol. Acad. Paul. Psicol.** [online], 2008, vol.28, n.1, pp. 87-99.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Orgs.) **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

PIRES, V. S.; SILVA, S. M. C. O processo de subjetivação profissional durante os estágios supervisionados em Psicologia. **Psico** (PUCRS. Impresso), v. 43, p. 368-379, 2012.

SILVA, S. M. C.; PEDRO, L. G.; SILVA, D.; REZENDE, D.; BARBOSA, L. M. Estágio em Psicologia Escolar e Arte: contribuições para a formação do Psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2013. vol.33 no.4 Brasília. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000400018&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C. A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. In: ARAUJO, C. M. M. (Org.). **Psicologia Escolar: novos cenários, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2009.



TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação. In: Meira, M. E. M.; Antunes, M. A. M. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

WECHSLER, S. M. Panorama nacional da formação e atuação do psicólogo escolar. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 1989, vol.9, n.3, pp. 26-30.

YAMAMOTO, O. H. (2000). A LDB e a Psicologia. **Psicol. cienc. prof.** 20(4), Brasília. Recuperado em 16 Abril de 2014, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141498932000000400004&script=sci_arttext&tlng=pt>



AS INTERFACES ENTRE A PSICOLOGIA E AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL: PERCORRENDO A HISTÓRIA

Dayane Teodoro de Oliveira Aiache¹
Nilza Sanches Tessaro Leonardo²

INTRODUÇÃO

Ao falarmos sobre a avaliação psicoeducacional acreditamos ser 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. A história da psicologia: compreendendo o processo de avaliação psicoeducacional

Não é de hoje que o homem se interessa pelos temas que envolvem a Psicologia, já 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

¹ Psicóloga; Especialista em Saúde Mental – UEM; Mestranda em Psicologia – UEM; day_teoli@hotmail.com

² Doutora em Psicologia – PUC Campinas; Docente do DPI e PPI/ UEM; nstessaro@uem.br



do que se chama de Psicologia Moderna, momento em que as abordagens e técnicas utilizadas exibiram um conteúdo essencialmente científico.

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) médico fisiologista. 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.

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.

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.

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 ideias dos países centrais foram trazidas ao Brasil. De início, 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, através de leis como a chamada Reforma Benjamin Constant, que em 1906 levou à fundação, no Rio de Janeiro, do *Pedagogium*, um museu como os existentes em diversos países europeus e uma espécie de academia de pedagogos, o qual, sob a direção de Manoel Bonfim, criou o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental do país, que fora planejado por Binet em Paris e tinha como objetivo incentivar melhorias educacionais.



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.

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

Bock (2003) destaca que as ideias da escola tradicional eram opostas às que proponham 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 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” (Bock, 2003, 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.

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 acreditar ter sido este o motivo 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.

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".

Neste contexto, 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. 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.

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 numero 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.

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.

No período de 1964 até 1977, Patto (1987) assevera que, o mercado interno se internalizou com a instalação de multinacionais, devido à falência do Estado populista³, 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 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

³ 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).



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.

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 e 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.

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. 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. 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.

2. Políticas públicas que versam sobre o atendimento educacional especializado: o processo de avaliação psicoeducacional em questão

Segundo Bertuol (2010), a proposta de romper com os paradigmas segregativos vem ganhando 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 90 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, mas com promulgação em 2008) o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 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.

No Paraná, o Governo do Estado criou no de ano de 2008 um documento que estabelece critérios para o funcionamento, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a chamada “Sala de Recursos”. A Secretaria de Estado da Educação editou cinco instruções: 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, inclusive para funcionamento deste atendimento para o Ensino Médio e para a educação de jovens e adultos; e novamente para o Ensino Fundamental, a Instrução n.º 016/2011, pela qual a Sala de Recursos passe 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 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 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 educacionais especiais, oferecendo meios para que tenham acesso ao currículo escolar e para alcançarem autonomia no dia a dia.

A referida Instrução 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 propõe 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 enfatizar 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.

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)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrermos 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. 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. 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 adaptadas aos padrões estabelecidos pelas classes dominantes.

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.

REFERÊNCIAS



BELLO, José Luís de Paiva. História da Educação no Brasil - Período da Segunda República. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Pedagogia em Foco**, 2011. Acesso em: jun/2013. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>

BERTUOL, Claci de Lima. **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, 2010. Disponível em: http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/3turma/Claci_Sala_de_Recursos.pdf Acesso em: junho/2014.

BOARINI, Maria Lúcia. 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, 2003.

BOCK, A. M. B. e colaboradores. Psicologia e Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em: junho/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

ESPOSEL, Faustino. Ideas Geraes. Trabalhos Originaes. **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**, Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, anno I, n 1, p. 101-108, 1925.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Processo de Avaliação Psicoeducacional**. Psicologia USP, São Paulo, v. 17, n. 1, p.99-124, 2006.

FARR, Robert. **As Raízes da Psicologia Social Moderna**. Petrópolis: vozes, 2004.

GONDRA, J. G. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

HADDAD, Monaliza Ehlke Ozorio. **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, 2012.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Thompson, 2005.



IVASHITA, S. B. & Vieira, R. A. **Os antecedentes do manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932)**. Acesso em: Agosto/ 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>, 2009.

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>

LOUREIRO, M. C. S. Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação? In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ª ed, 1997.

MEIRA, M. E. M. 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 de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/14.pdf> Acesso em: Abril/ 2013.

MOYSÉS, M.A.A. e COLLARES, C.A.L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. . **Psicologia USP**, vol.8, n.1, p. 63-89, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Instrução nº 16/2011**. Estabelece os critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I na Educação Básica. Curitiba, A Secretaria, 2011. Acesso em: Abr/ 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>

PASQUALI, L. **Psicometria**: Teorias dos testes na Psicologia e na Educação. Vozes: RJ, 2ªed, 2003.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia**: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PLANCHARD, E. **Iniciação à técnica dos testes**. Coimbra Editora, Limitada, 1962.

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 Acesso em: Junho de 2014.

SILVA JUNIOR, N. G. S. & ANDRADE, A. N. “É melhor pra você!”: normatização social da infância e da família no Brasil. **Revista do Departamento de Psicologia–UFF**, 19(2), 423-438, 2007.

TANAMACHI, E. 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, 2000.

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

WANDERBROOCK JÚNIOR, D. **A educação sob medida**: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-45). Maringá: EDUEM, 2009.

WANDERBROOK JUNIOR, D.; BOARINI, M. L. Educação higienista, construção social: a estratégia da Liga Brasileira de Hygiene 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 Acesso em Dez/2013.

YAZLLE, E. G. 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, 1997.·.



ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NAS POLÍTICAS SOCIAIS E O PROCESSO EDUCATIVO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Clarice Regina Catelan Ferreira - UNIPAR¹

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é discutir a atuação do Psicólogo junto às Políticas Públicas de Assistência Social subsidiado pelos referenciais da Psicologia Histórico-cultural. Para tanto, buscamos considerar o que o Sistema Único de Assistência Social – SUAS propõe como trabalho a ser desenvolvido e, posteriormente, apresentamos alguns pressupostos da Psicologia histórico-cultural que podem ser tomados como norteadores à estruturação da atuação neste contexto.

1. O SUAS e a proposta de atuação de psicólogos.

O SUAS, implantado em nível nacional a partir de 2005, se apóia na matricidade familiar e inscreve a descentralização político-administrativa e territorialização como fundamentos e bases para a construção e consolidação da política nacional de atendimento pela Assistência Social. Sendo que as ações propostas pela Política Nacional da Assistência Social (PNAS) são referentes a dois tipos de proteção: a Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial.

A Proteção Social Básica (PSB) objetiva prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se às pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social decorrentes da pobreza, da privação ou ausência de renda; do acesso precário ou nulo aos serviços públicos; de vínculos afetivo-relacionais e de pertencimentos sociais fragilizados; de situações de discriminação etária, étnica, de gênero ou por deficiências, entre outros.

¹ claricecatelan@unipar.br



O objetivo da Proteção Social Básica é diagnosticar, ou seja, realizar o reconhecimento estatal das situações de vulnerabilidade social e das potencialidades. Tendo como metas (1) ampliar a capacidade e os meios para que indivíduos e famílias revertam a situação de vulnerabilidade, (2) prevenir a presença e o agravamento de vulnerabilidades e riscos sociais por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e sociais, da completude em rede e da articulação com as demais políticas governamentais, (3) reconhecer e afirmar os direitos sociais no campo da Assistência Social (BRASIL, 2008, p. 331).

Os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) representam o equipamento principal que colocam tal proposta em exercício e dentre as ações previstas na PNAS para serem desenvolvidas no CRAS, podemos citar: (1) acolhimento; (2) acompanhamento em serviços socioeducativos e de convivência ou por ações socioassistenciais; (3) encaminhamentos para a rede de proteção social existente no lugar onde vivem e para os demais serviços das outras políticas sociais; (4) orientação e apoio na garantia dos seus direitos de cidadania e de convivência familiar e comunitária; (5) articulação e fortalecimento da rede de Proteção Social Básica local; (6) prevenção das situações de risco no seu território de abrangência, por meio dos serviços nele ofertados e da rede no território; (7) apoio às famílias e indivíduos em suas demandas sociais, promovendo os meios necessários para que fortaleçam seus vínculos familiares e comunitários e acessem seus direitos de cidadania, evitando que seus direitos sejam violados. É possível, desse modo, considerarmos que o CRAS atua como uma "proteção social pró-ativa" ao identificar as famílias e indivíduos que estão em situações de vulnerabilidade e de risco em seu território e inseri-las na rede de proteção social.

Historicamente falando, a assistência social oferecia o que era construído sob a ótica assistencialista, meritocrática, protecionista e mercadológica. A PNAS, ao implantar os CRAS, propõe que além da mudança na nomenclatura de dado atendimento, haja também uma ruptura com o modelo de atendimento assistencialista. Para tais fins, lança a proposta de um trabalho desenvolvido junto à ampliação das potencialidades para a superação de vulnerabilidades. Neste sentido, os documentos governamentais de implantação deste serviço definem o CRAS como "(...) uma estratégia que ultrapassa o modelo conservador da Assistência Social em direção ao modelo crítico de defesa e afirmação de direitos" (BRASIL, 2008, p. 332).



A proposta da PNAS é a de que o CRAS seja entendido como um espaço onde se materializa a política pública e onde se combinam práticas de respeito aos “sujeitos políticos, emancipados e protagonizadores de seus destinos” (BRASIL, 2008, p. 332). Para tanto, defende que sejam adotadas práticas e metodologias que visem incentivar as pessoas atendidas a atuarem na defesa de seus interesses, de forma individual ou coletiva, ampliando o protagonismo e a participação política nos processos decisórios, por meio de oficinas de convivência, cursos de capacitação em controle social e liderança comunitária.

Para atender a tais objetivos, os documentos legais de implantação dos CRAS definem como público referenciado ao atendimento:

(...) famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade social, decorrente da pobreza, privação ou ausência de renda, acesso precário ou nulo aos serviços públicos, com vínculos afetivo-relacionais e de pertencimento social fragilizados, que vivenciam situações de discriminação etária, étnica, de gênero ou por deficiências, entre outros (BRASIL, 2008, p. 331).

Assim, as ações do CRAS se destinam prioritariamente às famílias que sejam atendidas por programas de apoio à renda (como o Programa Bolsa Família – PBF – por exemplo), famílias que tenham caso de deficiência, famílias que tenham crianças ou adolescentes em situação de trabalho e que estejam inseridos no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI –, famílias com situações de negligência e violência ou antecipadoras das mesmas, jovens e adolescentes grávidas e suas crianças, famílias com crianças sob cuidado de outras crianças ou que permanecem sozinhas em casa, famílias com ocorrência de fragilização ou rompimento de vínculo, famílias com indivíduos sem documentação civil.

A Proteção Social Especial (PSE), por sua vez, tem como objetivo prestar atendimento especializado a famílias e indivíduos que se encontrem em situação de risco pessoal e social ou violação de direitos, por ocorrência de: abandono, violência física ou psicológica, abuso ou exploração sexual, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, trabalho infantil, entre outras. Os casos em que a situação de risco é vivenciada em decorrência de deficiência ou processo de



envelhecimento são também atendidos pelo CREAS. Este nível de atenção prevê intervenções mais especializadas.

As diretrizes oferecidas ao trabalho da PSE propõem que se compreenda que as situações vivenciadas pelas famílias atendidas são complexas e multideterminadas, não sendo regidas apenas pela pressão dos fatores socioeconômicos e pela necessidade de sobrevivência, mas por diversos outros aspectos que podem incidir sobre o exercício de sua função de proteção, cuidado e socialização de seus membros.

Desse modo, postula-se que é preciso levar em consideração, dentre outros fatores, o contexto sociocultural no qual estão inseridas, a história familiar e transgeracional, suas potencialidades e fragilidades, as situações adversas que enfrentam e o impacto de tais aspectos sobre suas relações e dinâmica familiar. Pretende-se com a atuação da PSE que essas famílias ou indivíduos que estão com seus vínculos familiares e comunitários fragilizados ou ameaçados ou rompidos tenham acesso a intervenções qualificadas que visem ao fortalecimento ou à reconstrução dos mesmos. Para tanto, considera-se que os aspectos acima citados interferem na auto-organização desses indivíduos, no relacionamento familiar, na relação entre a família e todo o contexto do qual ela faz parte e, portanto, afetam a qualidade da participação social.

A PNAS traz como proposta que as ações realizadas no âmbito da Assistência Social – tanto na PSB como na PSE – considerem como princípio prioritário a matricialidade sociofamiliar, onde a família representa o foco central das ações. As ações desenvolvidas devem se pautar em metodologias que ofereçam apoio às famílias, contribuindo para seu empoderamento, protagonismo e resgate da sua competência para o exercício de suas funções. Portanto, tais metodologias devem pretender a conquista de maior grau de autonomia pelas famílias e seus membros, a superação das situações adversas vivenciadas, a reconstrução de suas relações, pautadas em interações positivas e favorecedoras do desenvolvimento de seus membros, o fortalecimento das redes sociais de apoio e a garantia de seus direitos sociais e de condições dignas de sobrevivência.

Para cumprir tais objetivos, a PNAS propõe, através de seus documentos legais, que as estratégias utilizadas para o atendimento na PSE devem garantir à população



atendida um acompanhamento individualizado que assegure o olhar para a singularidade de cada família e das situações por ela vivenciadas. Devem garantir também que encaminhamentos possam ser efetivados e monitorados, de modo que possam originar intervenções planejadas e discutidas conjuntamente com os outros serviços da rede, acionados para atender às demandas identificadas. Com tal cuidado, pretende-se que aconteça uma atenção protetiva e efetiva, na perspectiva da superação da violação de direitos, do fortalecimento de vínculos e da inclusão social.

Nos documentos legais que subsidiam a atual política de assistência social, reforça-se a proposta de que a família seja tomada como marco central e referencial de todo o trabalho na Assistência Social. Considera que:

A família conjuga o individual com o coletivo do grupo, a história da família com a de cada membro, transgeracional e pessoal. É referência de afeto, proteção e cuidado.

[...]

A família também contribui para a construção da identidade de cada membro; oportuniza as vivências para outros espaços sociais, onde o indivíduo se constrói; possibilita o exercício da autonomia, da criatividade, das potencialidades individuais e grupais; e busca pela superação das dificuldades e desafios que se apresentam no seu cotidiano (BRASIL, 2008, p. 390)

O acompanhamento familiar, no âmbito da Proteção Social de Assistência Social, é assumido em sua dimensão socioeducativa e se refere às famílias como sujeitos sociais e históricos, por considerar seu cotidiano e suas formas de organização. Tem como perspectiva a construção da autonomia, o protagonismo social, o fortalecimento da cidadania dos sujeitos, o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Quando propõe o protagonismo social, pretende que o mesmo seja alcançado mediante o desenvolvimento da autonomia. E o modelo de trabalho proposto pelos programas de Assistência Social com famílias argumenta que deve:

- Valorizar as famílias em sua diversidade, valores, cultura, história, demandas e potencialidades.
- Elaborar uma construção metodológica que responda à diversidade sócio-cultural do país, aos acessos e às particularidades de cada território.



- Valorizar e fortalecer capacidades e potencialidades das famílias.
- Favorecer a expressão da subjetividade, entendendo essa família a partir da vivência singular e particular de seus membros.
- Favorecer a participação da família em propostas de seu processo de inclusão social e de mudanças e melhorias esperadas, na transformação das relações intrafamiliares e sociais.
- Construir, em conjunto com as famílias, a compreensão da realidade na qual está inserida e buscar planos de ação que concretizem projetos de vida.
- Fortalecer a família na sua função de proteção e socialização.
- Valorizar e estimular a participação no trabalho social, tanto da figura materna quanto da figura paterna, respeitando a igualdade constitucional de direitos e responsabilidades.
- Valorizar e fortalecer os vínculos familiares e sociais.
- Tomar o grupo familiar como referência.
- Valorizar a relação entre gerações, sua convivência e trocas afetivas e simbólicas.
- Valorizar e fortalecer a cultura do diálogo e dos direitos, combatendo as formas de violência, discriminação e estigmatização social (BRASIL, 2008, p. 392)

O desenvolvimento do protagonismo proposto pelas políticas públicas de assistência social diz respeito, portanto, à participação das famílias para a compreensão de sua realidade familiar e social, à definição de seus objetivos e à compreensão e articulação de seus projetos de vida. Ou seja, a transformação que se pretende na vida familiar e social percorre o caminho de reconhecimento de possibilidades e potencialidades das famílias e a reivindicação de direitos que lhes permita superar as condições de vulnerabilidade que lhes são eminentes.

Como proposta de que este trabalho se consolide, o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) lançou o Programa de Atenção Integral à Família (PAIF), regulamentado pelo Governo Federal e ofertado nos municípios enquanto serviço – Serviço de Atenção Integral à Família – através do CRAS. O Programa de Atenção Integral à Família é um serviço público, continuado e territorialmente localizado. É oferecido às famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade social e tem como públicos prioritários as mesmas referências adotadas pelo CRAS, pretendendo o atendimento integral das famílias.

Entre os serviços prestados pelo PAIF, podemos destacar:

- (1) a recepção e acolhida de famílias, seus membros e indivíduos em situação de vulnerabilidade social; (2) a oferta de procedimentos



profissionais em defesa dos direitos humanos e sociais e dos relacionados às demandas de proteção social de Assistência Social; (3) produção e sistematização de informações que possibilitem a construção de indicadores e de índices territorializados das situações de vulnerabilidades e riscos, que incidem sobre famílias/pessoas nos diferentes ciclos de vida (criança, adolescente, jovem, adulto e idoso); (4) conhecimento das famílias referenciadas no CRAS e as beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC) e do Programa Bolsa Família (PBF); (5) acompanhamento familiar: em grupos de convivência e socioeducativo para famílias ou seus representantes; (6) proteção pró-ativa por meio de visitas às famílias que estejam em situação de vulnerabilidade e risco; (7) encaminhamento: para avaliação e inserção dos potenciais beneficiários [...]; na avaliação social e do INSS; das famílias e indivíduos para a aquisição dos documentos civis fundamentais para o exercício da cidadania; com acompanhamento da população referenciada no território do CRAS para ações de proteção básica e de proteção social especial – quando for o caso; (8) produção e divulgação de campanhas socioeducativas para prevenção de riscos e vulnerabilidades, bem como a defesa de direitos; (9) produção de informações de modo a oferecer referências para as famílias e indivíduos sobre os programas, projetos e serviços socioassistenciais do SUAS, sobre o PBF e o BPC, sobre os órgãos de defesa de direitos e demais serviços públicos de âmbito local, municipal, do Distrito Federal, regional, da área metropolitana e ou da microrregião do estado; (10) apoio nas avaliações dos cadastros do PBF e do BPC e demais benefícios (BRASIL, 2008, pp. 394-395).

É possível compreendermos que as ações da Proteção Social Básica (PSB) têm como meta contribuir para que um menor número de famílias e indivíduos necessite de atendimento pela proteção especial. E a Proteção Social Especial (PSE), por sua vez, deve atuar de modo articulado com a PSB, ofertando atendimento integrado às famílias cujas especificidades demandem atendimento concomitante nas duas proteções.

Com essa compreensão de família e com a proposta de sua superação, o atendimento no SUAS pressupõe uma postura ética e de respeito à família, que ultrapasse visões concebidas como cristalizadas e culpabilizadoras, que a compreenda em sua realidade socioeconômica e cultural, e reconheça que a família apresenta capacidade de enfrentar adversidades, construir novas possibilidades, soluções e formas de relacionamento e de participação social mediante o apoio recebido (Brasil, 2008). O que temos que questionar é o foco individualizante – e, neste caso, a família – como responsável pelo enfrentamento dos problemas advindos da divisão de classe, em uma sociedade capitalista.



O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) propõe que sejam executadas ações voltadas à superação de vulnerabilidades, que sejam feitos encaminhamentos e que se promova o acesso pelas usuáries aos seus direitos básicos e fundamentais.

O termo socioeducativo é utilizado pelo SUAS como um termo qualificador, caracterizando um campo de aprendizagens, voltadas a assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e habilidades múltiplos. As ações socioeducativas têm como finalidade trabalhar com a convivência e a sociabilidade, e considera que “as ações socioeducativas constituem um campo privilegiado para o trabalho de valores éticos e políticos” (Brasil, 2008, p. 396).

A PNAS prevê ações socioeducativas que possibilitem abordagens que provoquem a construção e a consolidação de projetos de vida e de sociedade. Espera-se que, por intermédio do desenvolvimento de atividades que promovam o desenvolvimento de relações de afetividade, haja a reparação de danos decorrentes de estigmas, discriminações e situações de violência; promova o convívio em grupo (sociabilidade), o acesso a conhecimentos, a experimentação e meios que favoreçam a autonomia, o estímulo, o desenvolvimento e a formação do senso de responsabilidade, de coletividade e de participação na vida familiar, comunitária e pública do território.

As ações socioeducativas com famílias e indivíduos devem ser planejadas de acordo com alguns fatores apontados pelo SUAS, tais como o *ciclo de vida* (enfrentamento das vulnerabilidades decorrentes do ciclo de vida: infância, adolescência, velhice...); *contingência* (enfrentamento das vulnerabilidades decorrentes de limitações vivenciadas por algum de seus membros: pessoas com deficiência, por exemplo); *pobreza* (vulnerabilidades decorrentes de situações de pobreza); *violação de direitos* (vulnerabilidades decorrentes de situações de risco pessoal e social decorrente da violação de direitos, como abuso, exploração, violência física ou psicológica, trabalho infantil, etc.).

Em 2005, foi publicada a Norma Operacional Básica do SUAS (NOB/SUAS), que regulamenta, dentre outras coisas, o quadro técnico de profissionais necessários ao desempenho dessas propostas de trabalho (Brasil, 2005). Neste documento, a Psicologia se vê contemplada dentro do quadro de profissionais referenciados a trabalhar como



SUAS, sendo chamada a responder por algumas questões cujas respostas podem influenciar significativamente no rumo dado às ações e nos resultados obtidos com as mesmas.

Trata-se de um espaço historicamente construído. E que agora é ocupado pela Psicologia. Mas, trata-se de um espaço relativamente novo, sobretudo quando olhamos para a data de implantação do SUAS: 2005.

2. A atuação do psicólogo: alguns subsídios da Psicologia Histórico- Cultural

O Psicólogo é considerado profissional essencial em diversas equipes de trabalho do SUAS cuja ação principal é concebida como Psicossocial e Socioeducativa. E entendemos que quando este profissional trabalha pautado nos pressupostos da Psicologia Histórico Cultural, ampliam-se as possibilidades de uma atuação comprometida com a busca da humanização das relações estabelecidas na sociedade, uma vez que a Psicologia Histórico-Cultural apóia-se no materialismo histórico dialético para postular sua visão de homem concebendo as relações estabelecidas na sociedade como uma relação dialética na qual o homem constrói o mundo e é, ao mesmo tempo, construído por ele.

A concepção de homem presente nesta teoria apoia-se na visão de Marx sobre o desenvolvimento da consciência como um produto da relação histórica e dialética estabelecida entre o homem e a cultura da qual faz parte. Nessa concepção, o desenvolvimento humano não é produto de mero desenvolvimento de estrutura orgânica da qual o homem já é dotado desde o nascimento. O desenvolvimento é compreendido como um processo complexo que envolve a mediação instrumental. Não se trata de um processo contínuo, mas apresenta avanços, revoluções e rupturas.

A principal diferença existente entre os homens e os animais refere-se às funções psicológicas superiores, que são exclusivas ao homem.

Leontiev (1978) evidencia que o desenvolvimento do psiquismo humano é determinado pelas relações sociais. E atribui ao desenvolvimento do psiquismo uma concepção histórica ao afirmar que, em consonância com condições objetivas de vida e



com as relações que o homem estabelece com elas e com o mundo em que vive, o psiquismo se desenvolve e as atividades dominantes em cada período de desenvolvimento vão se constituindo.

Este autor estudou a organização dos processos psíquicos no decorrer da evolução da história e da ontogênese e destaca que é a própria ação do homem sobre a natureza que possibilitou o desenvolvimento psíquico tal como o homem o tem. Leontiev, sob a mesma perspectiva teórica, afirma que o homem se forma através do processo de trabalho, uma vez que é por meio do trabalho que o homem produz as condições, os meios para a satisfação de suas necessidades. Tanto a satisfação de necessidades biológicas quanto a de outras necessidades são geradas tomando por base as relações sociais estabelecidas. É por meio do trabalho que o homem cria e transforma toda a cultura humana.

A atividade humana tem caráter social e histórico. O homem, além de ser um agente que constrói o mundo e suas relações, precisa apropriar-se da cultura construída por outros homens ao longo da história. Entretanto apropriar-se da cultura já construída é diferente de apreendê-la e adaptar-se a ela.

Leontiev (1978) elucida, claramente, a diferença entre o processo de adaptação no sentido em que este termo se aplica aos animais e o processo de apropriação, que reside no fato de a adaptação biológica ser uma mudança das qualidades da espécie (tanto das capacidades do sujeito como do seu comportamento natural), mudança requerida pelas exigências do ambiente. Já o processo de apropriação tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento. Em outras palavras, “é um processo por meio do qual se produz na criança o que nos animais se consegue mediante a hereditariedade; a transmissão para o indivíduo das conquistas desenvolvimento da espécie” (LEONTIEV, 1978, p. 105).

Para Leontiev (1978), o desenvolvimento é o processo pelo qual o homem apropria-se da cultura e age sobre ela por meio da sua própria atividade. Facci (2004), pautada neste autor, explica que:



(...) o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos (p. 68).

As transformações produzidas pelos homens na natureza, consequentemente, provocam mudanças no próprio homem, em sua consciência e em seu psiquismo.

Facci (2004) afirma que os fundamentos marxistas enfatizam que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem também mudanças na consciência e no comportamento humano. Os fenômenos são desenvolvidos historicamente de modo que tais fenômenos mantêm relação de dependência essencial com respeito à vida e à atividade social. Desse modo, a história da psique humana é a história da sua construção, portanto, a psique não é imutável ou invariável no decorrer do desenvolvimento histórico.

Vygotsky em 1930, ao escrever *A Transformação Socialista do Homem*, afirma que a Psicologia científica entende o homem moderno como produto de duas linhas evolutivas: 1) a evolução biológica (espécie homo sapiens) e 2) a evolução histórica. Fica evidente que, com a gênese da vida social e histórica humana, a evolução biológica ficou em segundo plano, evidenciando-se as leis (novas e mais complexas) que governam o comportamento social humano. A organização do trabalho humano tem ação direta sobre a evolução de toda a vida humana, sendo que o modo como o conhecimento se desenvolve leva a mudanças inclusive na evolução biológica.

Vygotsky (1930) entende como lei fundamental do desenvolvimento histórico humano a afirmação de que os seres humanos são criados pela sociedade na qual vivem. Desta forma, podemos afirmar que a divisão de classes, tal como a temos na sociedade capitalista, é responsável pelos tipos humanos: “As várias contradições internas, as quais se encontram nos diferentes sistemas sociais, encontram sua expressão acabada tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura do psiquismo humano de um período histórico determinado” (VYGOTSKY, [1930] 2007, p. 5). Fica evidente, portanto, que o



desenvolvimento do psiquismo está atrelado à forma como os homens organizam as relações de trabalho. Essa forma de organização, de acordo com Vygotsky, exerce fundamentais modificações na personalidade humana.

Se as relações entre pessoas sofrem uma mudança, então junto com elas as idéias, padrões de comportamento, exigências e gostos também mudarão. Como foi averiguado por pesquisa psicológica, a personalidade humana é formada basicamente pela influência das relações sociais, (...), o sistema do qual o indivíduo é apenas uma parte desde a infância mais tenra. ‘Minha relação para com meu ambiente’, diz Marx, ‘é minha consciência’. Uma mudança fundamental do sistema global destas relações, das quais o homem é uma parte, também conduzirá inevitavelmente a uma mudança de consciência, uma mudança completa no comportamento do homem (VYGOTSKY, 1930, p. 6)

Leontiev (1978) destaca, assim como Vygotsky, que o modo de produção que rege a sociedade em cada momento histórico influi diretamente sobre o desenvolvimento da consciência, uma vez que as relações sociais e históricas são determinadas pelo modo de produção vigente em cada sociedade. Ao discutir sobre atividade e consciência, Leontiev (1980) defende que as relações objetivas presentes no capitalismo – que é marcado pelo predomínio da propriedade privada – determinam as propriedades da consciência humana na sociedade de classes. Na consciência primitiva, o significado social e o sentido pessoal coincidiam em sua manifestação, mas o modo como se dão as relações sociais na sociedade capitalista favorece para que o significado e o sentido de dada ação deixem de coincidir não apenas por se diferenciarem, mas por apresentarem uma ruptura entre si.

Sobre essa ruptura destacada por Leontiev, Pasqualini (2006) afirma que:

Nas relações de produção capitalista, não há relação necessária entre o significado da ação – *o quê* o sujeito faz – e seu sentido – *por quê* ele faz. A estrutura do sistema capitalista determina que a atividade do trabalhador esteja voltada à obtenção do salário – motivo que pode ser atendido pelos mais diversos tipos de atividade. Não há, portanto, relação necessária entre o conteúdo da atividade e seu sentido, mas, ao contrário, ruptura, alienação (p. 98)



Martins (2004), ao discutir sobre a fragmentação da consciência como consequência desse processo, afirma:

A ruptura entre significados e sentido pessoal determina uma mudança na estrutura interna da consciência própria da sociedade de classes desenvolvida. Nela o trabalhador aparta-se de seu próprio trabalho e a sua atividade vai deixando de ser para ele o que ela é de fato. Por este processo, pode ir se estabelecendo uma absoluta discordância entre o resultado objetivo da atividade e o seu motivo, acompanhada conseqüentemente do descompasso entre seu conteúdo objetivo e seu conteúdo subjetivo, descaracterizador dos mais elementares sentimentos humanos. Esta ruptura se traduz psicologicamente na desintegração da unidade da consciência (...) (p. 89).

Leontiev (1978 e 1980) entende que a atividade humana é mediada pela consciência. Para ele, a consciência é entendida como uma forma específica de reflexo mental, não se trata de um mero processo de complexificação quantitativa em relação ao psiquismo animal, mas de um processo caracterizado por transformações qualitativas: uma forma qualitativamente nova de refletir a realidade objetiva.

Corroborando Martins (2001) que o fator fundamental que determinou o aparecimento da consciência humana é a atividade de trabalho.

O processo de construção do homem e da sociedade pelo trabalho exigiu um nível de organização do homem determinante de ações que já não poderiam ser garantidas pelas relações naturais, mas sim por relações que são necessariamente sociais. As relações estabelecidas pelos homens para com a natureza e para com os outros homens exigiram, portanto, uma forma particularmente humana de reflexo da realidade representada pela consciência (p. 55).

A partir do momento em que a sociedade iniciou a divisão técnica do trabalho – o que aconteceu pela decomposição da atividade em ações –, a relação entre os homens começou a envolver uma relação mediatizada e indireta entre o que o sujeito faz e o motivo que o leva a agir. Para Vygotsky (2001), o significado da palavra representa, no psiquismo humano, a unidade entre o pensamento e a linguagem. De modo que o significado é o que permite um *reflexo generalizado* da realidade, representando a mediação interna do pensamento humano.



Desse modo, a assimilação de significados representa um momento fundamental no desenvolvimento da consciência. Leontiev (1960) afirma que a consciência se desenvolve em cada homem mediante o processo de assimilação das representações sociais. Não se trata da simples projeção de significados já existentes na sociedade. Antes disso, propõe que a consciência individual se forma sob a ação da consciência social, mas depende da elaboração do conteúdo social feita pelo indivíduo, de sua maneira particular. Concorde Martins (2001) ao afirmar que a formação da consciência “(...) depende das condições concretas da própria vida do indivíduo, do caminho por ele próprio percorrido, do que seja sua atividade” (p. 57). Assim, é importante destacar que, em uma sociedade dividida em classes, há uma ruptura entre significado e sentido – a alienação em detrimento do processo de humanização.

A apropriação da cultura, por sua vez, também está circunscrita a relações de classe. São essas relações de classe que permeiam que permeiam a vida humana influenciam a atuação do Psicólogo em políticas públicas de assistência social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta concepção remete o Psicólogo que trabalha junto ao SUAS a contrapor-se à compreensão do indivíduo como um ser natural, que nasce, se desenvolve, reproduz e morre, regido por fases específicas e submerso num processo de desenvolvimento natural e comum a todos os homens.

Assim o trabalho do Psicólogo junto ao SUAS é bastante complexo e exige um consistente aprofundamento teórico para que dê conta de apropriar-se desse método de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate Fome. **Norma Operacional Básica – NOB/SUAS**. Brasília, DF: MDS, 2005.

BRASIL. **Capacitação para implementação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS e do Programa Bolsa Família – PBF**. Brasília, DF: MDS, 2008.



FACCI, M. da G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**. V. 24, n. 62, 2004, pp.64-81.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A.N. Desarrollo de la psiquis. La conciencia humana. In: A.N. LEONTIEV, S.L. RUBINSHTEIN, S.L., A.A. SMIRNOV, & B.M. TIEPLOV (Orgs.). **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1960.

LEONTIEV, A.N. Atividade e consciência. In V.M. Vilhena (Org.). **Práxis**: a categoria materialista de prática social. Vol. 2, s/n, 1980, pp. 32-57. Lisboa: Livros Horizonte.

MARTINS, L. M. (2004). A natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos Cedes**, V. 24, n. 62, pp. 82-99.

MARTINS, L.M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP. Marília, SP, 2001.

PASQUALINI, J.C. **Contribuições da psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP: Araraquara, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. [1930] **A transformação socialista do homem**. Psychology and Marxism Internet Archive. Recuperado em 02 julho, 2007, de <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/1930/atransformacaosocialistadohomem.htm>



AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL - ATUAÇÃO DO FONOAUDIÓLOGO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Tatiane Andressa de Almeida Gomes¹
Daniela Rosolen Galetti²
Nilza Sanches Tessaro Leonardo³
Universidade Estadual de Maringá - UEM

INTRODUÇÃO

É elevado o número de crianças fracassando na escola, muitos são os alunos que não tem conseguido se apropriar do conhecimento científico, e por isto, o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos, não se concretiza, de fato. Sobre estes aspectos, conforme apontado em dados oficiais do MEC/INEP (Brasil, 2003), um alto índice de repetência no Ensino Básico, em que no ano de 2001, somente 20,0% dos alunos do Ensino Fundamental foram aprovados. Uma pesquisa realizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), em 2011, evidencia também a precariedade da escola no Brasil, sendo que este país foi classificado em 88º lugar no ranking de educação entre 127 países.

A precariedade da educação no Brasil se manifesta também na forma como os conteúdos escolares estão sendo disponibilizados e trabalhados com os educandos no âmbito escolar. Sobre isto, trazemos que de acordo o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF, 2007), apenas 28% da população brasileira tem plenas possibilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros textuais.

Esses dados mostram realmente o fracasso escolar, e apontam para a necessidade de se realizar uma análise aprofundada sobre o que tem levado a escola a apresentar resultados tão negativos em relação à aprendizagem dos alunos. Todavia, torna-se importante ressaltar, que a compreensão que ainda prevalece sobre os problemas de aprendizagem e comportamento no contexto escolar é aquela com foco no indivíduo, em que as explicações para estes problemas estão atreladas ao fator biológico/genético

¹ tatifap1@hotmail.com

² danigaleti@hotmail.com

³ nilza_sanches@yahoo.com



ou emocional do aluno. E assim sendo, acaba que todos os entraves ocorridos no processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo sendo vistos por um viés orgânico. Fato este que pode ser verificado pela entrada da Medicina no espaço escolar.

Para Tuleski e Chaves (2011), ao realizar a análise desses dados, é fundamental fazer a avaliação do sistema de ensino, o que evidencia e legitima o papel da educação no processo de desenvolvimento social. Se isso não ocorre e se a leitura dos números for realizada de maneira desatenta e superficial, o baixo rendimento pode vir a ser diagnosticado como patologia e a reavaliação dos procedimentos didático-pedagógicos deixa de ser realizada. Dessa forma, a busca por resultados na elevação dos indicadores educacionais pode intensificar a postura de se atribuir causas patológicas ao declínio na aprendizagem das crianças. E as avaliações solicitadas com frequência pelas escolas a profissionais da Fonoaudiologia e da Psicologia podem se constituírem em ferramentas perigosas, trazendo mais prejuízos do que benefícios ao aluno, tendo-se em vista que estas, em sua maioria, têm a centralidade na criança, em que o olhar se desloca de uma compreensão mais ampla, que considere as dimensões sócio-históricas, levando a diagnósticos não fidedignos.

As avaliações psicoeducacionais realizadas por estes profissionais na escola visam o encaminhamento dos alunos que são diagnosticados com distúrbios de aprendizagem (transtornos funcionais específicos) às Salas de Recursos Multifuncionais, de acordo com a proposta do Estado do Paraná. Destarte, a possibilidade desse encaminhamento, muitas vezes faz com que os professores e a equipe pedagógica da escola esperem dos especialistas uma avaliação clínica da criança, objetivando um diagnóstico que permita explicar o motivo de seu fracasso e que possibilite a matrícula dela em algum desses serviços. Nesses casos, a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula comum e a instituição escolar acabam não sendo repensadas.

O atendimento em Sala de Recursos Multifuncional está regulamentado pela Instrução 016/2011, redigida pela SEED/SUED – Secretaria de Estado do Paraná, que vem “privilegiar” alunos com laudos de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais



específicos (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade). Em razão de um diagnóstico, esses alunos passam a ter o direito de um ensino individualizado e voltado para suas necessidades em salas equipadas com diversos materiais, sob a responsabilidade de um professor especialista para trabalhar com a criança em contraturno.

O que a prática tem mostrado, é que, na ânsia de realizar o encaminhamento de alunos a esses serviços, muitos laudos e diagnósticos estão sendo realizados de forma descuidada, fato que faz com que as dificuldades de aprendizagem, defasagem de conteúdo e problemas de cunho pedagógico passem a ser encarados como patologias.

O presente artigo, portanto tem por objetivo discutir sobre o processo de avaliação psicoeducacional que vem sendo realizado pelo profissional de Fonoaudiologia e Psicologia com crianças que apresentam problemas de aprendizagem na Escola, a partir dos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico Cultural, chamando a atenção para práticas que podem vir a legitimar o fracasso escolar e se tornarem excludentes. Para tanto, em um primeiro momento será abordado sobre o fracasso escolar e seus desdobramentos, apresentado algumas formas de avaliação (tradicional) em que a centralidade está na criança e atuação do fonoaudiólogo nesta. Em um segundo momento, será apresentado o Método Instrumental de Vigotsky, como proposta para uma avaliação que considere os aspectos históricos e sociais que permeiam a criança, possibilitando uma investigação para além desta, ou seja, uma análise que envolva o processo ensino-aprendizagem

1. A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR E SEUS DESDOBRAMENTOS.

Diferentes autores vêm chamando a atenção para as questões que permeiam o fracasso escolar tais como: Collares & Moysés (1989), Patto (1990), Machado (1997), Souza(2007). Dentre estes, destacamos Maria Helena Souza Patto, que na década de 1980, dedicou-se a uma pesquisa de campo em uma escola municipal de primeiro grau localizada em um bairro periférico da cidade de São Paulo. Patto detalhou esse estudo



em um livro intitulado: *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1990). Nessa pesquisa, Patto (1990) observou que as explicações sobre o fracasso escolar costumavam aparecer rodeadas por mitos e preconceitos.

Um dos mitos colocado por Patto (1985), que sustenta algumas das queixas escolares, surgiu nos Estados Unidos, entre a década de 1950 e 1960, com a Psicologia Diferencial. A explicação era a de que crianças que vivem em um meio social, cultural, ou étnicos diferentes, também apresentam um rendimento escolar diferente. Acreditava-se que a criança que vinha de um meio socioeconômico menos favorecido, não obtinha sucesso na escola por ser portadora de *deficiências* em várias áreas do seu desenvolvimento psicossocial. O conjunto de estudos desenvolvidos com base nesta explicação ficou conhecido como “teoria da carência social”.

A autora pontua a mudança do termo *deficiente* para *diferente*, mas a compreensão permanece a mesma, o culpado por não aprender era o aluno. Por fim, os professores realizam encaminhamentos clínicos para os alunos, a fim de desvendar alterações que justifiquem o fracasso escolar. Não somente no período estudado pela autora, atualmente os apontados como responsáveis pelo fracasso escolar são inúmeros e não se restringem a falta de recursos financeiros do aluno, mas se expandem as questões emocionais, familiares, dentre tantas outras que são referenciadas, tanto pela equipe pedagógica, quanto por profissionais ligados ao desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Torna-se evidente a busca incessante pelo causador da dificuldade do aluno, no entanto, para Patto (1985), não se trata de criar réus, mas de entender as condições de trabalho do professor e sua relação com o aluno. Segundo a autora, uma das práticas que constituem o processo de produção do fracasso escolar dentro da escola é o encaminhamento das crianças que começam a apresentar dificuldades no processo de aprendizagem. Estas crianças são encaminhadas não apenas para médicos, mas também para fonoaudiólogos e psicólogos – para avaliações – como forma de buscar a causa e o tratamento clínico dos ditos “distúrbios de aprendizagem”, visando um comportamento e aprendizado homogêneo entre os alunos.



Em decorrência da não homogeneidade no aprendizado dos alunos, há a conduta de individualizar ou culpabilizar alguém, mascarando os reais problemas educacionais, minimizando o fracasso escolar, que no Brasil teve um início semelhante ao ocorrido na França, no final do século XIX e início do século XX. De acordo com Moysés (2001), a dificuldade enfrentada com a obrigatoriedade da frequência, sobretudo com as classes mais populares, fez com que os especialistas oferecessem, e até mesmo impusessem, ajuda às escolas. No entanto, estes estavam instrumentalizados com testes que preconizavam a exclusão do aluno da classe regular, ou mesmo da escola, e os encaminhava para classes especiais. Atualmente, há o interesse não só para a inserção de alunos nessa classe, mas na medicação do aluno ou a busca de laudos que justifiquem o fracasso escolar, ressaltando que os instrumentos utilizados para a avaliação da aprendizagem são questionáveis.

Segundo Patto (1997), estes instrumentos não são produtos de uma ciência neutra, mas fruto de práticas sociais, embutidos de um caráter elitista, pois veiculam conhecimentos construídos a partir dos padrões da classe média, e criam um abismo entre eles e o que é vivenciado pelas crianças das classes populares. Essa diferença de realidade não é levada em consideração na elaboração dos laudos e pareceres, o que contribui para a cristalização da ideia de aptidão e inaptidão natural de cada indivíduo. De acordo com Patto (1997), isso decorre da influência do pensamento capitalista, da concepção de meritocracia, na qual cada um ocupa o lugar que “merece” na hierarquia social.

Nessa vertente, Leonardo et al (2011) ressaltam que as possibilidades de sucesso ou fracasso não podem ser consideradas apenas de caráter individual, uma vez que são as várias práticas do dia a dia escolar e social, que produzem o fracasso escolar. Desta forma, responsabilizar o indivíduo pelo fracasso escolar é desconsiderar a totalidade que envolve o processo de escolarização. As autoras argumentam que compreender o processo de aprendizagem a partir do mérito individual, sem considerar as mediações sociais existentes, condiz com os propósitos de uma sociedade individualista, em que alguns alcançam sucesso por terem acesso aos instrumentos materiais e culturais,



enquanto os que são privados desse acesso são culpabilizados por não atingirem o desempenho esperado.

Bray e Leonardo (2011) pontuam que a visão centrada no indivíduo sobre as queixas escolares, expressa a maneira que a sociedade está organizada no modo de produção capitalista. Assim, o fracasso escolar é um fracasso dessa sociedade desigual econômica e socialmente.

Para compreender essa complexa temática, viu-se na Psicologia Histórico-Cultural, uma teoria psicológica crítica, que considera o sujeito através do seu contexto social e oferece base para a compreensão da realidade histórica, um direcionamento mais amplo. A partir dela, foi desenvolvida a proposta de uma avaliação diferenciada que pretende uma revisão das ações dos profissionais de psicologia e fonoaudiologia, pautadas em um exercício constante de avaliação crítica da realidade – que é produzida historicamente –, objetivando dessa forma, que o indivíduo, em especial o aluno, se desenvolva da melhor e mais completa forma possível.

2. A AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vigotsky (1995) concebia o homem como um ser social, assim, fez a crítica às correntes psicológicas intituladas idealistas ou materialistas e propôs uma psicologia pautada no materialismo histórico-dialético. Para Vigostki (1930), a consciência está relacionada ao modo de vida do homem. Segundo ele, essa relação pode ser observada na sociedade primitiva, uma vez que a mediação entre o progresso técnico e o psiquismo ainda eram muito escassos. Contudo, na sociedade moderna, essa relação acontece de forma muito mais intrincada e já não de forma direta, mas mediada por fatores materiais e espirituais complexos.

Sendo o homem capaz de modificar o meio em que vive e podendo também ser influenciado por esse meio, para entendê-lo, é necessário ir muito além da aparência. Se a essência não for buscada, corre-se o risco não compreendê-lo em seu movimento, como parte de um processo histórico.



Em seu texto *Método de investigação*, Vigotsky (1995) afirma que toda nova investigação começa pela busca e elaboração do método, e método e objeto mantêm uma relação muito estreita. Ao falar sobre a necessidade de um novo método, Vigotsky (1995) faz crítica ao estudo do homem culto e do homem nascido em uma sociedade não tão bem desenvolvida, com acesso limitado a cultura, a partir do mesmo método de investigação, sem se levar em conta o contexto social ao qual pertencem.

Para Vigotsky (1995), o homem se constitui e se desenvolve a partir da comunicação e relação com outros homens, ou seja, da atividade mediadora. Para ele, a conduta do homem é influenciada pelos signos, que permitem que atue de acordo com sua natureza psicológica. A diferença entre signo e ferramenta, é a distinta orientação entre ambas e as duas são conceitos subordinados a atividade mediadora. Através da ferramenta, o homem influencia o objeto da sua atividade. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica, ele é o meio que o homem utiliza para influenciar psicologicamente sua conduta e a dos demais. A atividade mediadora reconstrói a operação psíquica a semelhança de como a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia a atividade das funções psíquicas, denominada em seu término, função psíquica superior.

De acordo com Tuleski (2008), ao longo de seus estudos, Vygotski procurou evidenciar que o desenvolvimento histórico se sobrepõe ao biológico seguindo três linhas principais: evolutiva, histórica e ontogenética. Isso significa entender que o comportamento dos animais superiores tem semelhanças, mas também diferenças em relação ao comportamento humano. Assim como também devem ser observadas as diferenças entre o comportamento do homem primitivo e do homem moderno. Segundo Vygotski, deve-se considerar o processo de apropriação, desenvolvimento e integração da criança ao meio histórico-cultural, que refletirá em seu comportamento e pensamento. Para ele, a principal característica que diferencia o homem do animal é a necessidade de comunicação entre os seres de sua espécie e consequentemente a capacidade de produzir um signo, marcando a cultura humana.

Tuleski (2008) ressalta que Vygotski parte das ideias de Engels para desenvolver seus estudos sobre a linguagem. Ele ressalta sua importância no processo de



transformação do pensamento prático em pensamento verbal e no desenvolvimento das operações intelectuais. Vale destacar que, para Vygotski, esse processo deve ser analisado como resultado de um processo histórico de apropriação da cultura, não apenas biológico.

De acordo com a autora, para melhor evidenciar a importância do processo histórico no desenvolvimento dos mecanismos psicológicos, Vygotski estudou o comportamento e pensamentos dos povos primitivos. Ao fazer comparações entre o homem moderno e o primitivo, ele conclui que as funções psicológicas não são inatas e, além disso, são suscetíveis a mudanças de acordo com o período histórico ou sociedade que o indivíduo vive. Isso porque, as funções vão sendo desenvolvidas e aprimoradas de acordo com as necessidades do indivíduo, que por sua vez, estão relacionadas ao desenvolvimento social e cultural e à época em que ele vive. Em outras palavras: “As funções psicológicas vão adquirindo um grau cada vez maior de complexidade à medida que os signos produzidos pelos homens são cada vez mais complexos” (TULESKI, 2008, p.130). Sendo assim, a diferença entre o comportamento do homem primitivo e do homem moderno só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva histórica, uma vez que cada geração inicia suas experiências com o mundo a partir das criações de gerações passadas, da história dos signos desenvolvidos a partir das necessidades dos homens.

Com isso, segundo Tuleski (2008), Vygotski evidencia que o comportamento do homem está relacionado à organização social e às características das relações humanas na sociedade em que ele se insere e supera assim o determinismo biológico.

Segundo Tuleski (2001), no que diz respeito às funções psicológicas Vygotski diz ainda que a criança não se difere do adulto apenas em aspectos quantitativos, mas que no início de sua vida, o que predomina é o orgânico e através da ação social, ele vai sendo superado pelo desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Com isso, a criança vai deixando de pensar e perceber o mundo de uma forma primitiva. A inserção da criança em um contexto cultural torna possível o desenvolvimento das funções psicológicas primitivas em superiores. Tuleski (2008) ressalta que, para Vygotski, a escola seria um lugar propício para o desenvolvimento das funções psicológicas



superiores, uma vez que podem auxiliar a criança a se apropriar dos signos que permitem um autodomínio de suas capacidades mentais. De acordo com a autora, Vygotski ressaltava que a linguagem tem um papel muito importante neste processo, pois proporciona um salto qualitativo no desenvolvimento da criança, já que possibilita uma interação maior dela com os adultos de seu meio social. Quando ocorre a união entre o pensamento e a linguagem, as funções psicológicas são redimensionadas e o indivíduo passa a ter domínio sobre elas. Essa união é capaz de alterar a forma de conteúdo da imaginação, dos sentimentos e da vontade. Tudo isso, de acordo com Vygotski, depende da organização social, ou seja, para ele, a psique é uma construção histórico-social.

Ao considerar o homem como um ser social, não se pode deixar de considerar o contexto em que ele está inserido em um processo de avaliação psicoeducacional. Avaliar a criança de forma individualizada é fechar os olhos para os fatores que podem estar envolvidos de forma direta na elaboração da queixa escolar. Pensando assim, são muitos os aspectos que precisam ser investigados pelos profissionais que lidam com esse tipo de queixa.

A avaliação psicoeducacional, realizada de forma tradicional, consiste na retirada da criança do seu ambiente escolar pelo fonoaudiólogo, que a conduz a uma sala de avaliação, recorre ao uso de métodos formais e partindo de uma visão reducionista da aprendizagem do aluno, atesta o fracasso da criança. Essa forma de avaliar busca conhecer o que a criança não consegue realizar e deveria obter um bom desempenho para sua idade e ano em que está inserido na escola.

Nesse sentido, a atuação do profissional torna-se restrita à aplicação de atividades e análise superficial das respostas da criança, servindo apenas para descartar alterações ou dispor laudos. Essa forma de avaliar desconsidera a singularidade do aluno, seu contexto histórico e social. A criança passa a ser vista de forma mecânica, no preenchimento dos requisitos colocados nos conceitos dos distúrbios.

Uma criança que passa por essa forma de avaliação por mais de um profissional, geralmente Fonoaudiólogo e Psicólogo, pode concluir esse processo com mais de uma resposta para a causa da sua dificuldade: dois ou mais laudos. Esse tipo de avaliação verifica apenas a aparência, e não a essência do aluno, ou seja, atesta o que o professor



trouxe de dificuldades, sem refletir sobre as condições que permeiam o aluno e a educação que foi ofertada a ele. O encaminhamento para avaliação do Psicólogo ocorre em busca do diagnóstico de Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, já em relação ao Fonoaudiólogo são os distúrbios: Dislexia, Disortografia e Disgrafia.

Assim, surgem diagnósticos que acalmam a equipe escolar e dão direito ao aluno de frequentar a Sala de Recursos Multifuncional, até quatro vezes na semana em contra turno. É fato que há benefícios para o aluno ao receber esse atendimento, contudo o que deveria ocorrer seria a aprendizagem na sala comum e não a necessidade do laudo para um olhar mais cauteloso, um atendimento mais individualizado.

A partir da avaliação realizada centrada apenas na dificuldade do aluno, com o intuito de encontrar alterações orgânicas, são realizados encaminhamentos para outros profissionais, como neuropediatra e psiquiatra. Dessa forma, as crianças são medicadas e a estrutura escolar, ou a falta dela, continuam “criando” maior número de “alunos-problema”.

Bonadio e Mori (2013) pontuam que atribuir as dificuldades de aprendizagem na criança ou em sua família é buscar respostas nos aspectos biológicos ou psicológicos, como se fossem isolados do corpo. Assim, os diagnósticos não trazem reflexão para a prática do professor e minimizam a atuação tanto do Estado e quanto a dos pais em relação a educação. Assim, a culpa é apenas da criança, e os especialistas precisam tratá-la. As autoras colocam que questões como evasão escolar, retenção ou dificuldades escolares foram naturalizadas, sendo depositada a responsabilidade apenas no aluno pelo fracasso ou sucesso escolar. Por essa explicação, sendo o fracasso ou sucesso alcançados por mérito pessoal, não aprende quem não quer ou tem alguma desordem orgânica.

Em virtude da demanda crescente e da necessidade do serviço constante de avaliação, há que se pensar na avaliação psicoeducacional contextualizada, a partir de estudo de caso juntamente com a equipe pedagógica escolar dos alunos enviados para a avaliação, como forma de compreender o que a escola já investiu para a aprendizagem daquele aluno, para perceber o desenvolvimento do infante como um todo. Atrelado a isso, se faz extremamente necessário realizar observação do aluno em sala de aula, uma



vez que assim, maiores dados são coletados não apenas sobre a criança, como sobre a metodologia do professor e a relação professor-aluno. A avaliação se tornaria mais completa, e com vistas a verificar não somente o que o aluno não sabe, mas ao que ele alcança com mediação. A conduta não seria estática, finalizada, um diagnóstico, um rótulo, e sim, sugestões de atuação ao professor e orientações à família, uma vez que a aprendizagem na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural se dá por meio das relações sociais e históricas.

Nesse sentido, Leontiev (1978) afirmava que a criança, desde o seu nascimento, já está em relação com outros homens, em comunicação com os mesmos. Ela inicia seu desenvolvimento por imitação, que com sua intervenção, especializa-se, isso só ocorre através da transmissão do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade. Quanto mais progride a humanidade, maior é o papel da educação, essa relação é tão certa que pode se julgar o nível do desenvolvimento histórico da sociedade pelo seu sistema educativo. O autor ressaltava ainda a importância da vida em sociedade para o desenvolvimento das funções psicológicas na criança. Para tanto, ele descreve o desenvolvimento do psiquismo em diferentes etapas: a primeira diz respeito à idade pré-escolar, na qual a criança vai conhecendo aos poucos o mundo da atividade humana. Nesse período, suas principais necessidades ainda são satisfeitas pelos adultos, independente da produtividade objetiva da sua atividade.

A segunda etapa é a da passagem da infância pré-escolar a entrada da criança na escola. Em função disso, ela passa a ter obrigações com os pais, com o professor e com a sociedade e a partir disso todo o sistema das suas relações vitais se reorganiza. Na escola, a criança tem a possibilidade de um contato com uma nova forma de comunicação, os seus contatos passam a ser mais vastos, e as relações íntimas que a criança tinha até então, deixam de ter um papel determinante no círculo de comunicação. A terceira etapa é marcada pela mesma lógica de passagem, ou seja, a mudança do lugar real da criança e de suas relações sociais. Nesse período, o adolescente começa a desenvolver uma atitude mais crítica em relação aos adultos, além disso, passa a ter novos interesses, como os teóricos, que não haviam aparecido até então.



Enfatizando a importância da escolarização, Tuleski (2008) cita Vigotski para falar sobre a diferença entre o homem primitivo e a criança, uma vez que para o autor ela já nasce num ambiente cultural-industrial existente, contudo, a mesma não consegue resolver problemas complexos da vida real, e é a partir da escolarização e da experiência, que ocorrem transformações e o comportamento natural torna-se cultural. Nesse sentido, Pasqualini (2006) destaca que a presença do educador, não tem como função simplesmente acompanhar o desenvolvimento da criança, e sim transmitir os resultados do desenvolvimento histórico, ela que para compreender a psique infantil, deve-se entender, analisar e discutir a atividade da criança.

Em relação à Avaliação Psicoeducacional realizada sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, Massi e Santana (2011) pontuam que discussões distanciadas do contexto escolar e do entendimento do seu papel constitutivo, ao tomar aspectos da aprendizagem da escrita como decorrentes de um distúrbio, mostram-se determinantes na propagação e perpetuação de um conceito vago e – cada vez mais – afastado de explicações capazes de esclarecer a natureza e a função social da escrita. Destacam ser imprescindível compreender o trajeto trilhado para se apropriar da escrita, bem como os efeitos de práticas discursivas que circundam esse trajeto.

Além disso, ao realizar avaliação com crianças com dificuldades no processo de escolarização, mais importante do que saber o que elas sabem realizar hoje de forma autônoma, é conhecer o seu potencial para solucionar problemas com o auxílio de alguém. Para Vigotsky (2001) o estado de desenvolvimento não limita-se apenas pela marte madura. Para ele,

Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (VIGOTSKI, 2011, p. 327).

Vigotsky (2001) diz ainda que a zona de desenvolvimento imediato, não deve ser apenas levada em consideração, como tida como mais importante que o nível atual do desenvolvimento das crianças. Para ele, com mediação, a criança pode fazer sempre mais do que sozinha e é precisamente a possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que consegue fazer com auxílio é que caracteriza



o desenvolvimento intelectual da criança e seu êxito. Por esse motivo, segundo Vigotsky (2001), só é boa a aprendizagem que passa a frente do que a criança já conhece e a conduz. Da mesma forma, a avaliação que se limita ao que a criança consegue realizar de forma autônoma, não consegue conceber toda sua capacidade.

Nessa perspectiva, a avaliação a partir do método instrumental sugerido por Vigotski, deve partir da análise do processo e não do produto, visto que ao longo do processo e por meio da mediação, a criança mostra o que sabe e o que tem a possibilidade de aprender. Dessa forma, entender o processo ensino-aprendizagem e os fatores que estão influenciando nas queixas escolares, ou seja, conhecer o ambiente escolar, os métodos de ensino, a relação professor-aluno e as condições sócio-culturais da criança, possibilitam melhor compreensão da situação posta, contribuindo para a busca da explicação ao invés da mera descrição de fatos isolados, buscando, dessa forma, evitar uma prática de caráter individual e biologizante, que desconsidera fatores históricos presentes no contexto em que a queixa escolar foi instalada.

CONCLUSÕES

Analisando os itens discutidos, pode-se concluir que há urgência em disseminar a necessidade de uma atuação crítica por parte dos fonoaudiólogos que atuam na área educacional, de forma a prevenir diagnósticos apressados que acarretam o uso de medicação desnecessária, a exclusão e a discriminação de crianças que encontram dificuldades no processo de aprendizagem por questões externas a elas.

Em se tratando de um diagnóstico muito mais subjetivo que objetivo, a avaliação psicoeducacional deve ser realizada de forma a investigar não apenas aquilo que a criança não sabe, mas de que maneira ela aprende e o que ela é capaz de fazer com o auxílio de outra. Dessa forma, o profissional que atua na área da educação tem condições para orientar o professor em relação à melhor maneira de trabalhar com a criança em sala de aula, sem precisar realizar outros encaminhamentos.

Há que se ressaltar ainda sobre a divisão de classes que impera na sociedade capitalista e reflete na falta de acesso à cultura de forma homogênea entre as classes, decorrentes de um processo sócio-histórico. A escola seria, dessa forma, uma instituição



de extrema importância, pois deveria transmitir à criança o que foi produzido ao longo da história da humanidade para que ela se aproprie dos instrumentos e signos que foram construídos pelos homens, de modo que ela consiga perceber as contradições da sociedade e pensá-la de forma crítica.

Os diagnósticos realizados de forma acrítica ignoram que o homem é um ser social, que se constitui em um processo histórico e que é impossível entendê-lo de forma completa fora desta concepção. Todos os fatores supracitados devem ser considerados para se realizar uma avaliação, atentando-se ao fato de que cada criança é um ser histórico, tem suas individualidades e está inserida numa dada sociedade. A partir dessa análise, o foco de avaliação e intervenção não se encontra no aluno ou no professor, e sim no processo de ensino-aprendizagem como um todo.

REFERÊNCIAS

- BOARINI, Maria. Lucia; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Higienismo e eugenia: discursos que não envelhecem. **Psicologia Revista**, São Paulo/SP, v. 13, n.1, 2004, p. 59-72. Disponível em: <http://www.cocsite.coc.fiocruz.br/psi/pdf/higienismo_eugenia.pdf > Acesso em 6 de set. de 2012.
- BOARINI, Maria Lucia; BORGES, Roselania Francisconi. **Hiperatividade, Higiene Mental, Psicotrópicos**: Enigmas da Caixa de Pandora. Maringá: Eduem, 2009
- Brasil (2003). Ministério da Educação. Ensino Básico – **Taxa de repetência por série – 1981-2001**. Brasil. Disponível em: www.inep.goc.br/download/informativo/2003/taxarepetencia.xls. Acesso em: 24 de mai. 2013.
- BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque, MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: Diagnóstico e Prática Pedagógica**. Maringá:EDUEM, 2013.



BRAY, Cristiane Toller; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro Leonardo. As queixas escolares na compreensão de educadores de escolas públicas e privadas. **Psicol. Esc. Educ.** vol.15 no.2 Maringá Dec. 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para a Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica** / Conselho Feral de Psicologia: CFP, 2013.

Índice Nacional de Alfabetismo Funcional. (2007). Disponível em: <http://epoca.globo.com/edic/499/INAF_2007_dez07.pdf> Acesso em 24 de mai. de 2013

PINHO, Angelica, Brasil fica no 88º lugar em ranking de educação da Unesco *In: Folha de São Paulo*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>> Acesso em 10 de jun. de 2013.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL; ROSSATO; BRAY; SILVA; MEZOMO;SUZUKI. **A naturalização da queixa/fracasso escolar: Um estudo a partir de publicações científicas**. X CONPE: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Maringá: 2011.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACHADO, Adriana Marcondes. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. In: FACCI, M.G.D; MEIRA, M.E.M; TULESKI, S.C. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”** uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, p. 61 -90, 2011.

MASSI, G.; SANTANA, A. P. O. **A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades**. **Paidéia** (Ribeirão Preto) vol.21 no.50 Ribeirão Preto Sept./Dec. 2011. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300013>. Acesso em 20 de mai. de 2013.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M.G.D; MEIRA, M.E.M; TULESKI, S.C. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”** uma



crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, p. 91 – 132, 2011.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: Crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PARANÁ. **Fonoaudiologia e educação: uma parceria necessária** / Organização Ângela Ribas, Solange Pazini. Curitiba: UTP, 2010.

_____. SEED/SUED. **Instrução 16/2011**. Critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação Básica. Curitiba, 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2006.

PATTO, M. H. S. A Criança da escola pública: Deficiente, diferente ou mal trabalhada? **Projeto IPÊ**. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, São Paulo, 1985, p.13-21.

_____. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 de mai. de 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 1ª ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

ROSA, Rosa Cristina Vieira. Medicalização do Fracasso Escolar: Explicações e práticas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v.3, n.7, p. 195-200, abr./jun.1995. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v03n07/v03n07a08.pdf>>. Acesso em 24 de mai. de 2013.

SOUZA, Beatriz de Paula. Funcionamentos escolares e a produção do fracasso escolar e sofrimento. In: _____. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 241-278, 2007.



TULESKI, S.C. **Vygotski** A construção de uma Psicologia Marxista. Eduem: Maringá, 2008.

TULESKI, S.C. CHAVES, M Ler e escrever: Da necessidade de ensinar e em defesa da superação das visões organicistas das dislexias, disgrafias e disortografia. In: FACCI, M.G.D; MEIRA, M.E.M; TULESKI, S.C. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”** uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, p. 91 – 132, 2011.

VIGOTKI, L, S. (1930). **A transformação Socialista do Homem**. Disponível em: <http://www.pstu.org.br> Acesso em: 20 de mar de 2013.

_____. **Obras escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



BULLYING ESCOLAR E DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES ACERCA DA VIOLÊNCIA COM OS DIFERENTES

Solange Pereira Marques Rossato¹

Universidade Estadual Paulista-Unesp/Assis

Elizabeth Piemonte Constantino²

Universidade Estadual Paulista-Unesp/Assis

Geovanio Rossato³

Universidade Estadual de Maringá-UEM

Deise Aparecida Curto da Costa⁴

UEM; Unicesumar

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo oferecer uma reflexão teórica sobre o bullying escolar praticado com crianças e adolescentes que apresentam algum tipo de deficiência. Para tanto, nos fundamentamos nos constructos da Teoria Histórico-Cultural na busca por apreender o fenômeno em sua totalidade, como resultado de múltiplos determinantes e, por romper com explicações deterministas, que focalizam apenas no indivíduo a origem do problema.

Neste sentido, entendemos que o bullying é uma das manifestações de violência dentre as diferentes formas existentes na sociedade, como consequência de processos de intolerância, de exclusão social, que fortalecem as desigualdades sociais e favorecem o surgimento de práticas violentas. A perpetuação dessas práticas pode levar a uma espécie de naturalização das mesmas, de modo que os conflitos, a não tolerância ao outro e a carência de diálogo se ampliam, criando e potencializando situações que são tidas como violentas.

Além disso, a formação subjetiva na sociedade contemporânea caminha no sentido de valorizar um indivíduo voltado para si mesmo, intolerante à diferença e aos que fogem aos padrões de normatividade constituídos historicamente. Àqueles que não correspondem aos modelos colocados como ideais são vítimas de preconceitos, são

¹ solmarques@hotmail.com

² bethpie@assis.unesp.br

³ rossatogeo@hotmail.com

⁴ deisecurto@hotmail.com



discriminados por usar óculos, ser homossexual, ser deficiente, ser pobre, ser gordo, magro, tímido, dentre outros.

Neste aspecto, as concepções e práticas construídas em nossa sociedade baseadas em paradigmas de eficiência, competitividade e de produtividade reforçam visões estereotipadas de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente em relação à pessoa com deficiência no ambiente escolar. Práticas e concepções que necessitam ser refletidas, pois podem potencializar as relações de exclusão e de intolerância, intensificar o sofrimento dos que a vivenciam, limitar as possibilidades de apropriação da cultura e das qualidades humanas, que interferem negativamente nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de tais pessoas.

1. INTERFACES DA EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA COM A CONSTITUIÇÃO DO HOMEM NA SOCIEDADE DE EXCLUSÕES

Frigotto (1998) destaca que na sociedade atual, no plano ético-político, afirma-se o ideário neoliberal como única via possível de sociabilidade humana. Assim, justificam-se a exclusão e a desigualdade como essenciais à competitividade e, neste processo, o indivíduo, por exemplo, que está desempregado é acusado de incompetência e pouco esforço pessoal, o que resulta em sua exclusão e miséria. Atribuem-se às peculiaridades do indivíduo questões que estão além dele e o circunscrevem num plano maior. As responsabilidades sociais são transferidas para o plano pessoal e, assim, os indivíduos é que devem adquirir competências e habilidades para se tornarem competitivos e empregáveis e buscar requalificação para assim ter um lugar no mercado.

O que se constata são políticas implementadas que vão ao encontro das mudanças pelas quais o mundo de produção está passando, e assim, o sistema educacional acaba por colaborar para a reprodução da ordem social hegemônica, distribuindo de forma regulada e em acordo com as classes sociais a cultura acumulada e constituída historicamente. Brinhosa (2003) defende a ideia de que a atual forma de educar está distante de criar uma consciência crítica e propiciar uma ação e participação mais coletiva, haja vista que se torna difícil a apropriação do conhecimento científico



como forma de superar o saber do senso comum, essencial para o exercício da função social. Em síntese, busca-se maximizar a produção do conhecimento, mas não generalizar a sua distribuição à população.

Em relação a essas características socioeconômicas reproduzidas na escola, nos apoiamos em Saviani (2012, p.9) ao explicitar que na educação escolar há o que ele chama de ‘inclusão excludente’. Na qual, incluem-se alunos no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem, contudo oferecer os protótipos de qualidade exigidos para acesso no mercado de trabalho. “Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental”. No entanto, num processo de ‘inclusão excludente’ tais metas quantitativas contribuem para que os estudantes permaneçam um numero maior de anos na escola, sem, contudo adquirir as aprendizagens efetivas que lhes garantam o desenvolvimento necessário à sua inclusão no mercado de trabalho e sua participação ativa social.

Além das características evidenciadas nos sistemas de ensino, Tavares dos Santos (2001) explica que as relações produzidas na sociedade passam por mudanças, marcadas por processos que envolvem, ao mesmo tempo, a integração comunitária e a fragmentação social, a massificação e a individualização, seleção e exclusão social. Há ainda a naturalização dos processos de fragmentação e dissociação da consciência e da personalidade. São constituídas subjetividades em que o individuo volta-se mais para si.

Como salienta Leontiev (1978) a apropriação da experiência histórico-social e cultural provoca uma modificação da estrutura geral da subjetividade, dos processos de comportamento, de maneira a formar novos comportamentos. Tal afirmativa descortina que o sujeito se constitui naturalmente, em razão de sua dimensão biológica. Reconhece-se que esta é a primeira condição, mas a humanização do sujeito, seu processo de apreensão das qualidades, características, aptidões humanas e da experiência acumulada no decurso da história social, se concretiza com e nas relações com as contradições da realidade objetiva e humanizada (transformada pelas atividades de outras gerações) e nas relações com outros homens, num processo de comunicação.



Compreende-se que, no processo de humanização, o homem ao se apropriar da experiência das gerações precedentes reproduz as características, as necessidades e os modos de comportamento formados historicamente. A apropriação é, pois de acordo com Leontiev (1978, p. 271) “[...] o resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação a objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana”.

Desde o nascimento o homem é inserido no mundo das objetivações. Assim, num processo que é ativo, “[...] apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo”. (LEONTIEV, 1978, p. 266).

De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural os homens apropriam, incorporam a cultura, num processo de aprendizagem e desenvolvimento, num pertencer e participar nas práticas sociais, de maneira a dominar as normas socialmente estabelecidas, os estilos culturais de “[...] agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo. [...] supõe algo que o indivíduo toma “de fora” (de algum lugar) e de alguém (um outro). [...] também implica a ação de um indivíduo sobre algo ao qual ele atribui propriedade particular”. (SMOLKA, 2000, p.28, destaques da autora).

Em complementação a tais conceituações entende-se que no processo de humanização os homens ao assimilar a experiência acumulada ao longo das gerações a realizam sob a forma de aquisições de significações. As significações, de acordo com Leontiev (1978, p.96) “é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem com esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele [...]”. Como as significações de violência, de deficiência.

Para Leontiev (1978) as significações são o reflexo da realidade elaborada historicamente pela humanidade sob a forma de modos de ação, conceitos, saberes, independentemente da relação individual que os homens estabelecem com ela. O sistema de significações, embora em constante transformação, está posto quando o sujeito nasce e na medida em que se relaciona com ele se apropria do mesmo. A



significação, pois, também se constitui como fenômeno da consciência individual, o que não significa a perda de seu conteúdo objetivo e social. A forma como o sujeito apropria-se de determinadas significações, ou mesmo se, se apropria ou não (como as de violência), depende do sentido pessoal que tenha para ele.

Os sentidos modificam-se de acordo com a vida do sujeito e exprimem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. É o sentido que se traduz na significação; se concretiza nas significações. E as significações são constituídas histórica e socialmente.

Portanto, a individualidade do homem só pode existir no social, é resultado de suas relações e das formas a partir das quais elas são por ele elaboradas, das oportunidades de apropriação de outras possíveis significações. Na sociedade capitalista, com as desigualdades sociais, e diferentes classes, diferentes homens são constituídos.

Em decorrência da história de processos de fragmentação e de exclusão econômica e social, tem-se no cotidiano, práticas de violência que são tomadas como norma social de diversos grupos da sociedade, “presentes em múltiplas dimensões da violência social e política contemporânea. A interação social passa a ser marcada por estilos violentos de sociabilidade.” (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p.107).

Encontramos diversos espaços de socialização, dentre eles os escolares, em que situações de conflito, de não tolerância ao outro se mantêm e se expandem, de modo a potencializar e justificar as situações de violência.

Chauí (1999) define o ato de violência como toda força utilizada contra a natureza de alguém, contra a sua vontade, espontaneidade e liberdade, constrangendo, coagindo, torturando. Defini-se assim, como todo ato de transgressão contra o que alguém ou alguma sociedade institui como justo e direito. Deste modo, a violência é um ato de brutalidade contra alguém, o que caracteriza relações intersubjetivas e sociais marcadas pela opressão, intimidação, pelo medo.

Sobre as explicações sobre a violência, Abramovay (2002) pontua que existe uma multiplicidade de conceitos que estão diretamente ligados ao lugar, contexto social e ao tempo histórico em que ocorrem as situações de violência. A violência para a



autora envolve a integridade física, psíquica, emocional e simbólica de indivíduos ou grupos nos diversos campos sociais e pode se manifestar no nível individual ou coletivo.

A violência social contemporânea é uma forma de afirmação de poder legitimado por uma determinada norma social, o que, segundo Tavares dos Santos (2001), confere-lhe a forma de controle social. O autor expõe que as situações de violência se caracterizam pelo excesso de poder nas relações sociais, impedindo por efeito, o reconhecimento do outro, mediante o uso da força ou coerção. Estas situações podem ocorrer em nível macro ou em nível micro, dentro de diferentes grupos sociais.

Diante das diversas formas de violência, nos deparamos com o *bullying* escolar, objeto de análise deste trabalho.

De acordo com Rossato e Rossato (2013, p.45) o bullying trata-se de um “comportamento agressivo, repetitivo e intencional dentro das escolas, praticado por uma ou mais pessoas, voltado a violar a dignidade da pessoa humana, agredindo, chantageando, assediando os considerados ‘mais fracos’.

Para os autores mesmo que não se tenha como prever especificamente quem será escolhido como vítima, todavia, existem alguns grupos que apresentam maiores chances de sê-lo, uma vez que os agressores encontram nesses coletivos uma maior relação desigual de poder, e ao mesmo tempo, um maior apoio do entorno social, por serem em geral mais depreciados, menos populares e não corresponderem aos ideais de produtividade. É o caso dos alunos com deficiência. Estudos mostram que são vítimas mais frequentes que outros, tal como explicita o relatório “Situação Mundial da Infância 2013: criança com deficiência” em que as crianças com deficiência são indicadas como tendo três ou quatro vezes mais chances de serem vítimas de violência.

Nesse sentido, o preconceito ligado às diferenças físicas, sexuais, políticas, econômicas, raciais, intelectuais etc., apenas reforçam a ausência de consideração pelo outro, pelo diferente, com aqueles que fogem aos padrões de normatividade constituídos ao longo do tempo nas diferentes sociedades. “O bullying, de fato é um reflexo da ideologia de dominação da sociedade” (ROSSATO; ROSSATO, 2013, p.86).



Portanto, o *bullying* escolar não pode ser visto como um fenômeno resultante da interação direta entre agressores, vítimas e espectadores. O *bullying* escolar necessita ser entendido como uma manifestação de violência que reflete as relações dadas, sobretudo, pelo contexto social que vivemos, motivo pelo qual se naturalizou e se expandiu.

Questionamos, pois a violência naturalizada, a sua banalização, numa normalização dos processos de exclusão, que se constituem como forma de violência. Nos quais, muitos estão sujeitos a ser apreendidos, em consonância com o processo de significação social, como não adequados (por exemplo, as pessoas com deficiência) às normas e padrões, de maneira a isolá-las, excluí-las, limitando suas possibilidades de apropriação da cultura historicamente elaborada.

Como assevera Tavares dos Santos (2001, p.107) “A compreensão das relações entre a escola e as práticas da violência passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola”.

Concordamos com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de que as relações sociais nas quais os homens estão envolvidos podem explicar seus modos de agir, de pensar, de relacionar-se. Destarte, “(...) cada pessoa é em maior ou em menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (VIGOTSKI, 1996, p. 368).

2. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O BULLYING

Para Vygotski (1997), o modo como a sociedade considera e trata seus membros vistos como desviantes pode ser apreciado como um fator cultural. Existem situações e características que fogem aos padrões em todo o mundo, no entanto as formas de preconceito e discriminação a elas relacionadas dependem dos padrões culturais, sendo possível compreendê-las no contexto social de cada sociedade onde ocorrem. É no contexto das relações sociais que se exprimem as mais diversas formas de discriminação, aceitação, rejeição, violência e controle no que tange aos indivíduos enquadrados como diferentes e inadequados. Assim, o contexto histórico-cultural e



econômico leva à construção de conceitos de normalidade atrelando valores morais, de produtividade, eficácia, estético, em que a diferença representa um distanciamento dos modelos e padrões estabelecidos, e sua não adaptação, um problema para a sociedade. Os contextos históricos e culturais determinam o conjunto de sujeitos sobre os quais incidirão os atributos depreciativos ou aceitáveis.

Encontramos nos espaços escolares, principalmente com a difusão do ideário de inclusão escolar, a presença de diferentes pessoas, com necessidades educacionais especiais e que são constantemente (pelas relações estabelecidas com as mesmas ao longo da história), tomadas como ser de incapacidades, limitadas, deficientes. Ao serem consideradas social, física e intelectualmente inapropriadas, são deflagrados estereótipos em que a essas pessoas são reportadas denominações pejorativas, de maneira que elas se tornam depositárias de violências de diferentes formas, sejam psicológicas, físicas.

Muitas das significações atribuídas à deficiência configuram uma patologização, em que são definidas suas dificuldades atreladas a explicações de cunho biológico.

Como assegura Vygotski (1997), não é a deficiência em si, no que tange ao seu aspecto biológico, que atua por si mesma, e sim, o conjunto de relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a sociedade por conta de tal deficiência. Assim, para o autor há um decréscimo na vida social da pessoa com deficiência, na sua participação e nos papéis sociais que lhe são atribuídos, pelas oportunidades marcadas pelas suas supostas e deterministas limitações. Revela o autor que “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, se não as suas consequências sociais, sua realização psicossocial” (p.19). As relações estabelecidas com a deficiência necessitam ser compreendidas como produção social-histórica.

Como afirmam Klein e Silva (2012) ao se relacionar com a deficiência de uma pessoa, assim se faz a partir de uma referência, de um ideal de homem, o que pressupõe uma concepção do mesmo. Encontramos concepções, tais como a biológica, em que se processa a ênfase nas condições naturais do sujeito, de maneira que estas são referidas como imutáveis ou parcialmente influenciadas pelo meio. Concepções nessa linha geram posições depreciativas, práticas discriminatórias e segregacionistas. Perspectivas



na contramão se fazem necessárias, a partir de uma concepção de homem que considere a natureza e a sociedade nas suas relações de interdependência, de determinação.

Assim, requer-se uma compreensão de homem, de pessoas com deficiência, como um ser de inúmeras possibilidades.

Em sentido oposto, uma concepção que concebe o homem como um campo aberto – pelo trabalho – a infinitas possibilidades, dá ênfase à capacidade humana de transformar sua própria realidade e, neste sentido, a deficiência passa a ter como referência não uma forma ideal abstrata e inatingível, mas uma possibilidade que pode e deve ser objetivamente construída e cuja realização transcende o indivíduo, configurando uma responsabilidade que se estende à sociedade na qual ele se encontra integrado. (KLEIN; SILVA, 2012, p.25).

Lançamos o imperativo da crítica às práticas em relação às pessoas com deficiência, que as tomam enquanto seres individuais, naturais e biológicos. Relações que deveriam ser analisadas, em sua gênese e desenvolvimento, como históricos, culturais e sociais, do contrário, acabam por gerar e reforçar preconceitos e ações que podem incidir em violência.

Então, é indispensável oportunizar a plena participação da pessoa com deficiência, de maneira que a deficiência deixe de ser um obstáculo ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento e passe a ser sua força impulsionadora. Isso exige concepções e ações diferentes no cotidiano escolar, principalmente dos professores, que tem papel fundamental de realizar, as mediações entre os alunos e os conhecimentos historicamente acumulados, que devem ser transformados em conteúdos escolares, a fim de que possam ser apropriados. Assim o professor atua de forma a mediar o processo de formação dos conceitos e das funções psicológicas superiores.

Para tanto, o professor deveria ter condições de saber sobre as possibilidades de compensação e de como fazer uso desta e, então, utilizar-se de mediadores (recursos auxiliares alternativos) específicos, com técnicas e recursos pedagógicos especiais que concorram para a superação da deficiência. Shuare (1990) argumenta que se as devidas condições de aprendizagem forem oferecidas às pessoas com deficiência, se lhes oportunizarem adequadamente a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, elas terão melhores possibilidades de se desenvolver, pois o



desenvolvimento, pensado qualitativamente, define-se por uma cadeia de metamorfoses, sendo mais do que a simples soma de suas funções e propriedades pouco ou muito desenvolvidas.

Vygotski (1997) aponta que o processo educativo deve estruturar-se de maneira a não atenuar nem supervalorizar as dificuldades que surgem da deficiência, mas direcionar todas as forças para a sua compensação, numa resposta gradual ao processo de formação de toda a personalidade sob um novo prospecto, de modo que o defeito perde seu caráter de arrebatado: “(...) o defeito é não apenas uma pobreza psíquica, senão que também uma fonte de riqueza (...) de força” e o que a compensação pode propiciar é uma direção, não a uma risca normalidade, mas a uma “(...) aproximação a um determinado tipo social” (VYGOTSKI, 1997, p. 28).

No ideário neoliberal, a educação escolar burguesa vê os alunos com deficiência como pessoas “frágeis”, incapazes de aprender e de se desenvolver como sujeitos críticos e em condições normais, devendo, por isso, permanecer em escolas paralelas, com um ensino diferenciado. As deficiências e o trabalho realizado a partir delas se dão através da “(...) produção social-histórica, inserida na totalidade social em que a política e o direito também são o resultado do enfrentamento de forças sociais com interesses antagônicos existentes na sociedade” (ROSA; ANDRÉ, 2006, p.93).

Destarte, quando se realiza um trabalho educativo com tais pessoas, é importante que a instituição de ensino conheça as peculiaridades do caminho de desenvolvimento pelo qual deve conduzir seu aluno, considerando que um novo e particular tipo de desenvolvimento vai sendo criado. Deste modo ele não deve entregar-se ao domínio das leis biológicas, de suas limitações, mas, ao contrário, diante de seu desenvolvimento, agregar-lhe objetivos, exigências sociais, e conduzi-lo para fora de um mundo de isolamento. Assim, “(...) a escola não deve somente adaptar-se às insuficiências dessa criança, deve também lutar contra elas, superá-las” (VYGOTSKI, 1997, p.36).

Uma ação pedagógica que contribua para esse desenvolvimento e para a expressão das características positivas das pessoas com deficiência exige que o educador, em sala de aula, esteja atento aos seus alunos, com a atenção voltada ao nível de seu desenvolvimento efetivo. Isso poderá levar o educador a ter condições de



verificar o que cada um é capaz de realizar de modo independente, ou seja, o que já é possível de ser realizado em função do aprendizado já efetivado até o momento e, ao mesmo tempo, em que momentos desse processo pode mediar a aprendizagem de seu aluno, possibilitando-lhe os saltos em seu desenvolvimento.

Não se pode esquecer, por outro lado, que, para realizar um trabalho neste caminho, o educador deve ter as devidas condições, as quais são geradas a partir de uma formação adequada e contínua. A valorização constante da mediação dos educadores é compreensível, pois a mediação reforça a tese de Vigotski de que a aprendizagem provoca o desenvolvimento. Então um educador alicerçado não se restringirá ao defeito, às características negativas das pessoas com deficiência, mas trabalhará apoiado por recursos alternativos, considerando a capacidade dessas pessoas de superar suas dificuldades.

Diante do exposto, ao se constatar que, em grande parte, os alunos com deficiência têm condições de compreender o que lhes é ensinado, deve-se partir do pressuposto de que isso “(...) requer um ensino sistematizado associado ao desenvolvimento de instrumentos e procedimentos especiais que facilitem o acesso dos alunos ao conhecimento mais elaborado” (FACCI et al. 2006, p.26).

Com essas explicações é possível compreender quanto o ensino está presente na formação e desenvolvimento do homem, tendo ele uma deficiência ou não. Seu papel fundamental está diretamente relacionado com a natureza e qualidade das mediações empreendidas, com a capacidade de fazer uso de instrumentos de maneira a assegurar a formação e o desenvolvimento de suas potencialidades e possibilidades enquanto criador em todas as manifestações de vida humana (LEONTIEV, 1978). Então, a possibilidade de participação efetiva na sociedade está relacionada com as oportunidades conferidas aos homens e, conseqüentemente, com a sociedade econômico-cultural em que eles vivem.

Exige-se, portanto, uma educação intencionalmente organizada a fim de provocar experiências novas e a formação de novos processos psíquicos, que em geral, são inviabilizados por uma educação estreita, fundamentada em conteúdos isolados,



conceitos e ações limitadas e, visões estereotipadas de possíveis necessidades e capacidades das pessoas com deficiência.

O professor necessita compreender e refletir os constructos presentes no cotidiano escolar, de maneira a não naturalizar os processos de preconceitos e violências verificados no cotidiano escolar sobre aqueles que aprendem e se comportam de forma diferente. É preciso favorecer percepções e ações críticas junto com o aluno e, a percepção da necessidade de soluções coletivas para problemas, como o do bullying, ainda que aparentemente esteja circunscrito a determinados indivíduos, desvelando assim as situações de violência na escola, na sociedade.

Enquanto educadores, profissionais da educação temos a tarefa de possibilitar a reflexão e o olhar para o sujeito e para a totalidade das relações em que se constitui.

Tal tarefa é complexa, porém penso que pode ser levada a termo via análise do contexto no qual o sujeito se insere, das atividades que ele ali empreende, de sua condição histórica, do lugar que ocupa nesse contexto bem como do que ele significa e de como é significado pelos demais sujeitos com os quais se relaciona, o que se configura em expressão não de um sujeito em si, mas da própria história humana. (ZANELLA, 2004, p.134).

Assim, ao pensarmos no processo educativo e no papel que professores podem ter frente ao *bullying* (que precisa ser problematizado, levado à crítica e a reflexões na totalidade de sua constituição e manutenção), necessitamos entender que o professor é mediador entre os produtos culturais humano-genéricos (as ciências, a moral, a política, a filosofia, a arte etc) e seres humanos em desenvolvimento.

Diante dessas explicações entende-se, de acordo com Eidt e Cambaúva (2011), que quanto mais o homem estiver distanciado das possibilidades de “[...] apropriação do patrimônio humano-genérico, mais limitado e fragmentado será o desenvolvimento de sua personalidade”. As desigualdades entre os homens não provêm das suas diferenças biológicas naturais. Elas são produtos da desigualdade econômica (LEONTIEV, 1978).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma perspectiva naturalizada- centrada no indivíduo, o *bullying* escolar, praticado com as pessoas com deficiência, é visto sob o prisma de uma relação imediata



entre agressores e vítimas, em que se buscam soluções individuais para um fenômeno que se estabelece socialmente. Urge a necessidade de que tal violência seja compreendida, sobretudo, como um produto das atuais relações capitalistas de produção, de desigualdade sociais. Assim, refletir criticamente sobre as dinâmicas produzidas na escola, seja em relação aos alunos com deficiência ou não, compreende a percepção da dinâmica das influências que o meio social, cultural e econômico exerce sobre a mesma.

Defendemos, pois, a necessidade de estudos numa perspectiva crítica sobre o bullying escolar, de maneira que sejam desveladas e desnaturalizadas as relações estereotipadas produzidas na sociedade e nas escolas com aqueles que se comportam, aprendem e se desenvolvem de maneiras e em tempos diferentes. Tais estudos implicam ainda em desnudar as explicações acerca da violência centradas em características individuais que (des)qualificam os sujeitos como “fortes” ou “fracos” e apontar para suas múltiplas determinações, sejam as sociais, culturais, econômicas, políticas, logrando a defesa de uma sociedade de igualdades, quanto à socialização do conhecimento científico para todos (independente de sua condição ou classe social). Por meio da aquisição desses conhecimentos, da cultura humana genérica, se constituem os elementos para que os indivíduos operem no meio social numa perspectiva de crítica e resistência ao vigente.

Concordamos com Eidt e Cambaúva (2011) de que é com a superação da sociedade de classes, com a busca pela superação das relações sociais atuais que se promoverá o desenvolvimento multilateral de cada indivíduo singular, na apropriação da riqueza cultural e material produzida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para as políticas públicas**. Edições Unesco-brasil. Brasília: UNESCO, bid, 2002.

Brinhosa, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2ª ed.. Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC., 2003, p. 39-60.



CHAUÍ, M. Uma ideologia perversa: explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 de março de 1999. Caderno Mais, p.3-5.

EIDT, N. M.; CAMBAÚVA, L. G. Capitalismo, pós-modernidade, neoliberalismo e a subjetividade fragmentada. In: BARROCO, S.M.S.; LEONARDO, N.S.T.; SILVA, T.S.A. (Orgs.) **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanidade do homem. Maringá, Eduem, 2012, p. 37-60.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (2006). Psicologia histórico-cultural e educação especial de crianças: do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura. **Encontro: Revista de Psicologia**, UNIA, Santo André-SP. jan-jun, 10 (13), 23-35.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988, p.25-54.

KLEIN, L.R.; SILVA, G.L.R. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as armadilhas da inclusão. In: BARROCO, S.M.S.; LEONARDO, N.S.T.; SILVA, T.S.A. (Orgs.) **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanidade do homem. Maringá, Eduem, 2012, p. 23-40.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

ROSA, E. R.; ANDRÉ, M. F. C. Aspectos políticos e jurídicos da educação especial brasileira. In: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS- PEE (Org.), *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006, p. 57-105.

ROSSATO, G.; ROSSATO, S. M. Educando para a superação do bullying escolar. (Séries Caminhos da formação docente). São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SAVIANI, D. Prefácio. In: BARROCO, S.M.S.; LEONARDO, N.S.T.; SILVA, T.S.A. (Orgs.) **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural**: em defesa da humanidade do homem. Maringá, Eduem, 2012, p. 7-10.

SHUARE, M. La Concepción Histórico-Cultural de L. S. Vigotski. In: SHUARE, M. **La Psicología Soviética tal como yo la veo**. Moscou: Progreso, 1990. p. 57-85.

SMOLKA, A.L.B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, p. 26-40, Abril/2000.



TAVARES DOS SANTOS, J. V. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.105-122, jan./jul. 2001.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

ZANELLA, A.V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.



CONCEPÇÕES DE ADOLESCÊNCIA PRESENTES EM ARTIGOS CIENTÍFICOS: NATURALIZAÇÃO OU HISTORICIZAÇÃO DO FENÔMENO?

Amanda Caroline Alves¹ – Agência financiadora: PIBIC/CNPq-FA – UEM
Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal² PPI – UEM

INTRODUÇÃO

Para a Psicologia Histórico-Cultural a adolescência é um período muito importante no desenvolvimento do indivíduo, pois ocorrem mudanças significativas no desenvolvimento psíquico, como a formação dos conceitos, a formação da consciência e da autoconsciência, permitindo ao indivíduo a compreensão da realidade em seus múltiplos determinantes.

Torna-se fundamental, portanto, compreender a adolescência para além das concepções hegemônicas presentes no campo da Psicologia do desenvolvimento e da Educação, sustentadas por perspectivas que naturalizam e universalizam a adolescência, apresentando-a como fase turbulenta, imutável e invariável para os indivíduos que se encontram neste período, independente de condições históricas e sociais.

Todavia, a adolescência não foi sempre concebida da mesma maneira e, em algumas épocas, sequer destacava-se como período diferenciado da vida. Embora seja um período do desenvolvimento bastante discutido e valorizado na atualidade, houve um tempo em que apenas a infância era considerada. Ao final da infância, chegava-se à fase adulta.

Para autores de teorias tradicionais da Psicologia, tais como a Psicanálise, Psicogenética, Teoria Sistêmica, entre outras, a adolescência é apontada como um período natural do desenvolvimento humano, perpassado por crises, turbulências, rupturas e desentendimentos do adolescente para com ele mesmo e para com a família e sociedade. De acordo com Bock (2004), estas teorias priorizam o aspecto fisiológico da

¹ amanda_ca@hotmail.com

² zairaleal@yahoo.com.br



adolescência, considerando-a como um fenômeno pelo qual necessariamente todos os indivíduos têm que passar, difundindo-a como um processo universal e natural.

Para a autora, a Psicologia Histórico-Cultural, diferentemente de outras abordagens, entende a adolescência como um processo estruturante da identidade corporal, social, sexual e afetiva, e não a reduz a momentos de crises e revoltas. Considera-a como historicamente construída a partir de necessidades sociais, de modo que não é universal e natural dos seres humanos.

A adolescência se refere, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico. Essas questões sociais e históricas vão constituindo uma fase de afastamento do trabalho e o preparo para a vida adulta. As marcas do corpo, as possibilidades na relação com os adultos vão sendo pinçadas para a construção das significações (BOCK, 2007, p. 68).

Em suma, a adolescência deve ser compreendida como um processo de transição biopsicossocial da infância para a idade adulta, onde estão presentes influências históricas e culturais na constituição do sujeito. Esta leitura é realizada pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural, que considera as modificações subjetivas do sujeito como decorrentes da reformulação de fatores psicológicos internalizados, mas com uma forte influência dos aspectos culturais e sociais referentes ao "modelo" difundido na sociedade em que se insere.

Concordamos com Bock (2007) ao ressaltar que, ao desenvolver perspectivas naturalizantes, a psicologia deixa de contribuir para leituras críticas da sociedade e para a construção de políticas adequadas para a juventude. Em última instância, tais perspectivas naturalizantes acabam por responsabilizar, com suas leituras errôneas, o próprio adolescente e seus pais por questões sociais que envolvem os jovens. Deste modo, contribui para a formação de conceitos vagos e confusos sobre o assunto, deixando em aberto as respostas e questionamentos sobre esta fase.

Segundo Bock, Gonçalves e Furtado (2001), é preciso superar as visões naturalizantes e entender a adolescência como construída socialmente devido às



necessidades econômicas e sociais dos grupos sociais, compreendo suas características como constituídas de acordo com o processo. Em suma, o jovem se constitui a partir das relações sociais que vive e dos modelos que tem, os quais lhe são transmitidos, principalmente, pelos meios de comunicação, literatura e comunidade em geral. Leal (2010) explica que são divulgadas informações também pelo meio acadêmico e científico. A representação de adolescência que, na maioria das vezes, todos os meios de comunicação transmitem, focaliza a ocorrência de desequilíbrios, instabilidade, turbulência, rebeldia, conflitos, entre outros aspectos que são, por sua vez, internalizados pelos adolescentes, que se formam a partir destes modelos estereotipados de comportamento.

Anjos (2011, n/p) afirma que, para Vigotski, na adolescência, surge uma nova forma de pensamento, a formação de conceito, que é a causa fundamental de todas as mudanças que se produzem no pensamento do adolescente. O pensamento por conceitos é um novo mecanismo intelectual e um novo modo de conduta, é o passo para uma nova e superior atividade intelectual, causando uma revolução no pensamento e na consciência do adolescente.

Para Facci (2004), por meio do pensamento em conceitos, o adolescente pode compreender a realidade na qual vive para além das aparências imediatas, assim como compreender as pessoas de seu convívio e a si mesmo. Desta forma, o pensamento concreto dá lugar ao pensamento abstrato e assim, o conteúdo do pensamento do adolescente passa a converter-se em convicção interna, orientando seus interesses em normas de conduta, desejos, propósitos e sentimentos éticos.

Mascagna (2009) afirma a importância da escola na transformação social, uma vez que promove a humanização do indivíduo, garantindo a apropriação da cultura produzida e a formação de ferramentas para a compreensão da realidade. Em consonância com este pensamento, para Drago e Rodrigues (2009) não há nada de passivo e inativo na educação.

Para Vigotski (1966, p. 64 apud ANJOS, 2011, p. 286), “o conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos”, aspecto que ressalta a



importância da adolescência, por ser o período em que o pensamento começa a se formar. Outra questão é que, para Vigotski, os conceitos são produto da mediação do adulto, principalmente por meio da educação escolar, o que reforça a importância da escola como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano na formação do indivíduo.

De acordo com o modelo histórico-cultural, os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, à apropriação do legado do seu grupo cultural. O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados, mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso do seu desenvolvimento. (REGO, 2002, p. 50 apud DRAGO e RODRIGUES, 2009, p. 55).

A partir de uma perspectiva histórico-cultural, a escola deve socializar o conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional do adolescente. Sendo assim, concordando com Dragunova (1979) e acreditamos ser imprescindível a criação e desenvolvimento, no adolescente, da disposição de refletir e buscar, de realçar seus nexos significativos e essenciais, assim como as dependências de causa-efeito, para que, ao trabalhar com qualquer material e visando o cumprimento de qualquer tarefa como meta, o adolescente possa cumprir os objetivos de qualquer tipo, de cunho teórico e/ou prático.

Neste contexto, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural contribuem para a realização de uma análise crítica de como se constitui a concepção de adolescência e como ela se difunde socialmente. Assim, esta pesquisa ganha relevância ao considerar a importância dos aspectos sociais e culturais na constituição das concepções de adolescência como período de profundas transformações no desenvolvimento intelectual. A superação da visão hegemônica da adolescência como fase de conflitos pode contribuir para a prática de psicólogos e professores, levando a intervenções mais eficazes, que contribuam para o auxílio do desenvolvimento do adolescente em seu processo de escolarização.

1. A PESQUISA: RESULTADOS E DISCUSSÃO



Com o objetivo de conhecer as concepções de adolescência presentes em artigos científicos na área da Psicologia e Educação, realizamos uma pesquisa bibliográfica, tendo como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural, a partir de um levantamento de artigos em periódicos de Psicologia e Educação, nas bases de dados Scielo e Pepsic. Utilizamos como descritores os termos “adolescência” e “adolescence”, respectivamente. Foram encontrados 433 artigos dos quais, após leitura dos resumos e partes dos textos, foram selecionados os tratavam da adolescência de forma geral ou de sua conceituação, deixando de lado artigos que abordavam questões muito específicas e não valorizavam a conceituação de adolescência, o que resultou em 49 artigos para análise. Após a leitura dos 49 artigos na íntegra, a análise realizada abarcou as conceituações de adolescência presentes nos artigos, os anos de publicação, as perspectivas teóricas adotadas, os periódicos nos quais os artigos foram publicados e as instituições de vinculação dos autores.

A partir das concepções de adolescência presentes nos artigos, foi possível organizar 10 categorias em que os artigos foram distribuídos. As categorias são: A) Adolescência construída historicamente pelo homem, dependente de condições sócio-históricas. B) Adolescência no âmbito de tendências culturais, mercadológicas e de consumo. C) Adolescência como etapa obrigatória de transição da infância para o mundo adulto, iniciada com a puberdade, natural e universal. D) Adolescência tendo como atividade principal a comunicação. E) A adolescência como processo transformacional em que se criam novos objetos e em que opera um trabalho feito de ligação, comunicação, transformação e (re) criação inter e intrapessoais, inscritos no crescimento e na expansão mentais. F) Adolescência como período do desenvolvimento em processo contínuo de reorganização e integração ativa das diversas competências adquiridas ao longo da vida. G) Adolescência como tendo características próprias, com um sujeito ativo, produto e produtor do seu desenvolvimento, que ocorre na interação com o contexto. H) Adolescência como período de elaboração do projeto de vida do indivíduo. I) Adolescência como trajetória que passa pela coordenação de fatores biológicos, e fatores de ordem psicossocial e cultural. J) Apresentação de diferentes conceituações da adolescência, mas nenhuma definição específica.



Na maioria dos artigos, 23, a adolescência é concebida como *natural, universal, permeada por crises*, considerada como transição para o mundo adulto. Em 14 dos artigos pesquisados, a adolescência é concebida como *construção histórica*, dependente das condições sócio-históricas. Em 6 artigos aparecem diferentes conceituações de adolescência, segundo diferentes perspectivas, sem que o(s) autor(es) assumam *nenhuma definição ou concepção específica*. Outros 6 artigos apresentavam diferentes concepções, como coordenação de fatores biológicos, psicossociais e culturais, transformação e recriação interpessoal e outros aspectos.

Cabe destacar que, no universo dos artigos selecionados e analisados, aproximadamente 47% conceituam a adolescência a partir de uma perspectiva naturalizante e universalizante do fenômeno, desconsiderando o processo cultural e social, enquanto apenas 29% consideram tais fatores como constituintes deste período, concebendo a adolescência como uma construção social e cultural.

Ressaltamos que seis artigos que apresentavam duas conceituações de adolescência foram encaixados em duas categorias condizentes, de modo que o total de concepções distribuídas nas categorias elencadas soma 54.

Os artigos selecionados para análise foram publicados entre os anos de 1997 e 2013, distribuídos da seguinte forma: 1997 (01), 2002 (03), 2004 (02), 2005 (04), 2006 (03), 2007 (05), 2008 (04), 2009 (04), 2010 (05), 2011 (02), 2012 (09) e 2013 (04 artigos). Observamos que na década de 90, dentro dos parâmetros desta pesquisa, há apenas um artigo sobre adolescência que abarca seu conceito como tal. E que somente a partir do ano de 2002 outras publicações sobre o tema surgiram, sendo 2012 o ano com maior número de publicações, tendo 18% do total dos artigos selecionados, seguido por uma queda em 2013, retornando a uma média de publicações condizente com os anos anteriores. Ao analisar os dados dos anos de publicação, nenhum aspecto se evidencia como marcante, o que parece indicar que a temática se mantém em discussão, atraindo interesse de pesquisadores, mas sem apresentar um volume muito grande de produções.

Consideramos interessante o grande aumento na produção de artigos no ano de 2012, destoando dos outros anos, o que traz a interrogante: teria havido algum fator especial que contribuiu para um aumento neste período? Vemos que em 2013 as



publicações voltam a decrescer, entrando em um nível condizente com o dos outros anos.

Contudo, notamos que nas últimas décadas, cada vez mais os jovens tem conquistado seu espaço na sociedade e na mídia, por meio de manifestações ou notícias cotidianas, tais como gravidez, violência ou drogadição juvenil, conteúdos estes que não eram bem menos abordados em épocas anteriores ou não figuravam entre os temas abordados.

Desta forma, podemos supor que a adolescência tem ganhado espaço e se destacado nos meios sociais e acadêmicos, pois além dos 49 artigos analisados, haviam sido encontrados 433 artigos que abordavam questões específicas da adolescência, evidenciando que esta fase ou período de desenvolvimento tem merecido a atenção dos pesquisadores. Este número de artigos torna evidente que a temática continua pertinente e interessante e que a adolescência, construída pela própria sociedade, é um período importante que merece ser investigado, analisado e valorizado por seus iguais.

Sobre as perspectivas teóricas presentes nos artigos, é interessante salientar que 15 artigos não apresentam a perspectiva teórica da qual partem para compor suas pesquisas, deixando algumas questões em aberto para a reflexão: não se considera importante anunciar a perspectiva teórica de análise? Ou não haveria clareza sobre a perspectiva utilizada, por isso a mesma não é anunciada? Ressaltamos que os artigos que não apresentam a perspectiva teórica são maioria neste levantamento, abrangendo aproximadamente 31% do total de artigos, o que torna essas questões interessantes para serem refletidas.

Esses números parecem indicar uma desvalorização da teoria utilizada, como se esta fosse de menor importância ao analisar um fenômeno, descolando sua análise de uma determinada perspectiva de homem e de mundo que faz parte da teoria. Não podemos pensar que não há alguma teoria embasando, mas que pode haver uma mescla de conceitos de diferentes teorias ou mesmo uma desvalorização da teoria, colocando-a em segundo plano.

Se a ausência de perspectiva teórica anunciada se encontra em primeiro lugar em número de artigos, em segundo lugar encontramos os artigos que se apoiam na



Psicanálise, que aparece em 13 artigos. Depois da Psicanálise, encontramos 10 artigos que apresentam a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, 3 artigos que utilizam a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento, 2 artigos que trazem a Teoria das Representações Sociais como perspectiva teórica, 2 artigos utilizam a Teoria do Apego, 1 artigo utiliza a abordagem Narrativista e Dialógica do Desenvolvimento e 3 artigos apresentam duas perspectivas concomitantes – a Psicologia Histórico-Cultural e a Psicanálise. Este quadro nos mostra um predomínio das perspectivas psicanalítica e histórico-cultural de análise, duas vertentes da psicologia que tem se apresentado de maneira bastante forte no cenário brasileiro.

Com relação aos periódicos nos quais os artigos foram publicados, verificamos o seguinte: Psicologia em Estudo (08 artigos); Psicologia Reflexão Crítica (04); Psicologia Ciência E Profissão (04); Psicologia & Sociedade (03); Cadernos Cedes (03); Psicologia: Teoria e Pesquisa (03); Ágora (02); Análise Psicológica (02); Educação em Revista (02); Paidéia (02); Estudos de Psicologia (02); Psicologia USP (02); Psico-USF (02); 01 artigo nos demais periódicos, sendo eles: Cadernos de Pesquisa; Educação & Realidade; Fractal, Revista de Psicologia; Interface, Comunicação, Saúde, Educação; Psicologia Clínica; Revista Estudos de Psicologia; Revista Latinoamericana de Psicopatologia; Revista do Departamento de Psicologia – UFF; Revista de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE.

Não consideramos que haja muito a se destacar em relação aos periódicos. Verificamos uma boa variedade de periódicos, com uma distribuição geográfica (a região de onde provém) diversificada, salientando-se que todos são periódicos reconhecidos nacionalmente.

Verificamos que aproximadamente 70% dos artigos foram publicados em revistas da área da Psicologia, enquanto apenas 30% em revistas da área da Educação, o que mostra um interesse maior ou maior preocupação pela temática a partir da psicologia. Não nos é possível saber por que o interesse seria maior pela área da Psicologia, se há algum elemento significativo, pois isto não se torna evidente nos artigos. Cabe, apenas, salientar que a temática do desenvolvimento humano e, neste sentido, a adolescência como etapa significativa da vida, é tão importante para a área da



Psicologia, como da Educação, a nosso ver, pois se trata da formação do indivíduo, aspecto que toca às duas áreas.

Sobre as instituições de vinculação dos autores, há um total de 29 artigos publicados por autores vinculados a instituições públicas, somando 59% do total. 14 artigos são de autores de instituições privadas, somando 29% e 6 artigos são de autores de instituições mistas, somando 12%. Pudemos notar que tem havido uma construção conjunta entre autores de ambos os tipos de instituições, o que gera resultados e benefícios para o meio acadêmico, por meio da construção do conhecimento. Contudo, a quantidade de artigos publicados por autores vinculados a instituições públicas é maior comparado, quando comparado ao de autores das instituições privadas, o que pode se explicar por haver um maior fomento da pesquisa nas instituições públicas, que geram resultados que ampliam os conhecimentos das áreas e passam a ser socializados via publicação em periódicos de alcance nacional.

Notamos também que 44 das instituições de vinculação dos autores são nacionais, somando 90% do total; em contrapartida, 5 instituições são internacionais, somando os 10% restantes. Em relação a estas, três instituições são de Portugal e duas da França. O assunto adolescência no âmbito internacional não está dentro dos questionamentos deste trabalho, mas consideramos uma quantidade considerável de instituições que não são brasileiras que buscam investigar a adolescência e divulgar seus resultados em periódicos do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais desta pesquisa, dentro dos parâmetros metodológicos já citados, pontuamos que foi possível perceber que a participação das instituições públicas em maior número na produção de artigos na área da adolescência apenas evidencia uma situação que também é percebida em outras áreas do conhecimento, deixando visível a maior preocupação das universidades públicas com a produção do conhecimento e não com sua simples reprodução.

Percebemos, ainda, que muitos artigos tratam de aspectos específicos da adolescência, como questões relacionadas à maternidade ou paternidade, drogadição,



sexualidade, depressão, papéis, entre outros. Apenas um número bem menor trata da adolescência de maneira geral, sua concepção como conceito, abordando-a como período do desenvolvimento, o que ficou evidente pela amostra da pesquisa – 49 artigos em um total de 433. Questionamo-nos acerca da grande parcela de artigos excluídos por não conceituarem a adolescência em seu corpo e sobre a adolescência estar sendo negligenciada a ponto de a sociedade científica não considerar a importância de explicá-la enquanto conceito, tal que o conhecimento deste âmbito seja de suma importância para melhor compreensão do leitor e para o desenvolvimento de pesquisas afins ao tema.

Ressaltamos que há uma predominância dos periódicos da área de Psicologia em relação aos da Educação, o que pode fomentar alguns questionamentos em relação à como os educadores tem lidado com a adolescência, se a adolescência merece menor interesse no quadro das preocupações da área da educação. Nesse sentido, vale ressaltar que são frequentes as queixas sobre indisciplina, violência, distorção idade-série e outros aspectos que afetam o ensino fundamental, segundo ciclo, período em que os alunos se encontram na adolescência e que nos parece importante que, para fazer frente a essas queixas e encontrar elementos que ajudem na superação das mesmas, é importante, e mesmo necessário, que a adolescência seja discutida e compreendida. Entretanto, é fundamental que seja compreendida para além da perspectiva naturalizante e biologizante, que permeia o imaginário social; que seja compreendida para além dos estereótipos difundidos pela mídia. Que seja compreendida em sua relação com a sociedade da qual faz parte e da qual é fruto.

Por fim, sobre a questão central que orientou nossa pesquisa e que se encontra em seu título, “Concepções de adolescência presentes em artigos científicos: naturalização ou historicização do fenômeno?”, o que ficou evidente é que tem havido a naturalização da adolescência como fenômeno universal, como período obrigatório do desenvolvimento humano na transição da infância para a vida adulta. Fenômeno inevitável, povoado de conflitos e turbulência e disparado pela puberdade.

Esse aspecto torna-se evidente a partir dos resultados acerca da conceituação da adolescência presentes nos artigos, em que 47% destes, ou seja, quase metade dos



artigos selecionados e analisados (23/49), apresentam a adolescência como uma etapa obrigatória de transição da infância para o mundo adulto, que se inicia com a puberdade e ocorre o processo de sexuação, elaboração do luto e separação dos pais, formação da identidade pela identificação com o Outro, corpo e imagem. Consideram a existência das crises, transtornos, turbulências, etc. Deste modo, a adolescência tem sido concebida como um fenômeno natural e universal do desenvolvimento humano, desconsiderando suas diferenças, suas relações com o contexto social, sua configuração como construção cultural de uma determinada época e de uma determinada sociedade.

Estes resultados corroboram as investigações realizadas por Leal (2010), Bock, Gonçalves e Furtado (2001), e Bock (2004) acerca do tema, investigações que questionam essa naturalização e biologização da adolescência e que pontuam outros aspectos deste período e não as crises e turbulência.

A naturalização da adolescência tem sido favorecida pelos meios de comunicação, pela literatura, pelos meios acadêmicos e científico, que continuam a apresentar a adolescência como período difícil e turbulento, em um modelo estereotipado que acaba sendo internalizado e repetido pelos adolescentes e perpetuado pela própria sociedade. Com esta produção, a psicologia deixa de contribuir para uma leitura crítica da sociedade e para a construção de políticas adequadas para a juventude, pois responsabiliza o adolescente e seus pais por questões sociais que envolvem os jovens, demonstrando um pensamento distorcido e incompleto que é difundido sobre este período.

Neste contexto, observamos que os fatores sociais e culturais que envolvem a constituição da adolescência não têm sido considerados, tornando evidente a necessidade de superar a concepção hegemônica naturalizante e entender a adolescência como construída historicamente devido às necessidades econômicas e sociais. Esta compreensão deve contribuir para a prática de psicólogos e educadores, em suas intervenções, para auxiliar o desenvolvimento do adolescente. Concordamos com Dragunova (1979) acerca da necessidade dos pais e professores auxiliarem no desenvolvimento intelectual do adolescente e em sua orientação, para que ele possa assumir as responsabilidades e exigências sociais, pois o adolescente, em breve, se



tornará um adulto e necessitará ter os conhecimentos e ferramentas para ocupar seu lugar na sociedade, para se tornar um membro ativo e transformador da sociedade.

Em suma, com estas questões, esperamos colaborar para a reflexão acerca da adolescência e para a superação da visão hegemônica naturalizante, objetivando uma mudança de posicionamento de pais e educadores para com o adolescente e deste para com aquele, numa construção dialética de conhecimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. dos. A educação escolar de adolescentes e a formação da individualidade para-si: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Científica do Unisalesiano**. Lins: SP, ano 2, n.4, jul/dez de 2011.

ANJOS, R. E. dos; Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural à educação escolar de adolescentes. In: V Seminário do NEPPM – Bauru “Psicologia Histórico-Cultural e Marxismo”. 2011, São Paulo. **Anais do V Seminário do NEPPM** - “Psicologia Histórico-Cultural e Marxismo”. Bauru: UNESP. 2011.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 2, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2007.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abril. 2004.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. 224 p.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. da S. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV**, Vila Velha, Número 3, Jul./Dez. 2009, p. 49-56

DRAGUNOVA, T.V. Características psicológicas Del adolescente. In: PETROVISKI, A. V. **Psicologia Evolutiva y Pedagógica**. Mosóú: Progreso. 1979.



FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

LEAL, Z. F. de R. G. **Educação escolar e constituição da consciência**: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural. 2010. 371 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MASCAGNA, G. C. **ADOLESCÊNCIA**: Compreensão histórica a partir da escola de Vigotski. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual De Maringá - Programa De Pós-Graduação Em Psicologia - PPI: Mestrado, 2009.



CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO PARA A EDUCAÇÃO

Maria Júlia Lemes (Prof^ª. Dr^ª. do Programa de Pós-Graduação da UEM)¹
Débora Barbosa de Deus (Mestranda do Programa de Pós-Graduação da UEM)²
Jaqueline Cristine Bordin (Mestranda do Programa de Pós-Graduação da UEM)³
Jéssica Leal Borges Alves (Mestranda do Programa de Pós-Graduação da UEM)⁴
Natália Pascon Cognetti (Mestranda do Programa de Pós-Graduação da UEM)⁵

INTRODUÇÃO

As contribuições da Análise do Comportamento para a Educação têm sido discutidas em artigos, pesquisas e demais trabalhos de profissionais da área. Partindo-se da compreensão de aprendizagem e desenvolvimento como processos paralelos, B. F. Skinner busca a formulação de um método baseado em procedimentos científicos e, portanto, sujeito ao mesmo rigor de produção e análise de conhecimentos. Tal método, aplicado à educação, visa à superação de problemas relativos ao ensinar, assim como o planejamento de questões importantes ao processo de ensino-aprendizagem a partir de uma postura científica. Neste estudo, de natureza teórico-conceitual sob respaldo dos postulados da Análise do Comportamento, objetivamos discorrer sobre as contribuições desta teoria à área de Educação, iniciando por uma breve contextualização histórica que subsidiará a discussão focal posterior.

Um pouco de história

Levando em consideração que “o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade” (LUNA, 1988, p. 74), inicia-se este trabalho se

¹ mjlribeiro@uem.br

² deborabd86@gmail.com

³ jaquelinecbordin@gmail.com

⁴ jessicaleal_87@hotmail.com

⁵ natalia_pascon@hotmail.com



debruçando sobre a origem do Behaviorismo Radical, sistema psicológico que este trabalho é orientado.

Na segunda metade do século XIX, a Psicologia predominante e mais difundida era o Estruturalismo, que tinha como principal representante Edward B. Titchener (1867-1927), discípulo de Wundt (1832-1920), este último considerado o pai da Psicologia científica devido aos seus experimentos laboratoriais em Libnez (HEIDBREder, 1981).

O objeto de estudo da Psicologia Estruturalista se referia a mente ou a consciência, e tinha como seu método de acesso o mesmo utilizado pelos filósofos, a introspecção. A introspecção para os estruturalistas é um tipo muito especial de observação, de difícil aplicabilidade o que faz com que seja utilizada apenas por pessoas treinadas. Contudo, muitos estudiosos da época não acreditavam na veracidade e replicabilidade dos dados colhidos através desta metodologia, fato que fez com que outras correntes e teorias surgissem com métodos alternativos a introspecção, dentre eles podemos citar John B. Watson (1878 - 1958).

Este teórico tecia muitas críticas ao modo de fazer psicologia da época e em 1913 publicou o primeiro artigo que teve como o tema principal o Behaviorismo, o artigo intitulado “*Psychology As The Behaviorist Views It*”. Carrara (2005) afirma que essa obra foi inteiramente em incidência com os anseios presentes no meio científico. Neste trabalho, Watson troçou limites importantes para que a Psicologia pudesse ser considerada uma ciência e rompesse com o paradigma mentalista. Watson (2008) pontuou que a Psicologia para ele era um campo experimental puramente objetivo assim como o campo das ciências naturais. Além disso, rejeitava o conceito da consciência. Pode-se ilustrar esta ideia com um trecho de sua obra, “*Psychology As The Behaviorist Views It*”:

Eu acredito que podemos escrever uma Psicologia, defini-la [...] e nunca usar os termos consciência, estados mentais, mente, conteúdo, introspectivamente verificável, imagem mental e similares. [...] Isso pode ser feito em termos de estímulo e resposta, em termos de formação de hábito, integração de hábito e tais quais. Além disso, eu acredito que realmente vale a pena fazer essa tentativa agora (WATSON, 2008, P. 294).



Para Watson (2008) o objeto da Psicologia era o comportamento, que podia ser representado como uma relação causal entre o ambiente (S) e o organismo (R), em que o estímulo necessariamente eliciava a resposta e dada uma resposta podia ser previsto o estímulo. Portanto, o objetivo geral da Psicologia, para este teórico, era o de prever e controlar o comportamento.

Segundo Heidbreder (1981), a grande vantagem do Behaviorismo de Watson é o pressuposto de que a Psicologia só seria considerada uma ciência se utilizasse unicamente métodos objetivos e objeto observável, o que sugere a origem de uma Psicologia sem consciência.

Neste contexto, em que a Psicologia científica experimental, por meio do Behaviorismo de Watson tinha grande força na comunidade científica, surgiu uma nova visão de fazer ciência e posteriormente de fazer Psicologia (PENA, 1984). Com a origem dos primeiros computadores, por volta de 1940, alguns pesquisadores iniciaram experimentações sobre a cognição, utilizando os processos presentes nos computadores para tentar entender o que ocorreria na mente e/ou cérebro. Já na década de 1950, a Psicologia integrou-se às estas pesquisas. Entendia-se como objeto de estudo a tendência a Psicologia Cognitivista, o comportamento visto a partir do conjunto de eventos e realidades que se processam “dentro da cabeça do indivíduo” (SOARES, 2000).

Mas, dentro desta perspectiva, mais importante do que o S (estímulo) ou a R (resposta) na determinação do comportamento do indivíduo era o O (organismo humano), compreendido como um elemento intermediário. Diferentemente do Behaviorismo de Watson e de Skinner, que veremos a seguir, abre campo às explicações teleológicas para o comportamento, visto que O (organismo humano), pode ser entendido como portador de uma mente, assim de intencionalidade e vontade, segundo os cognitivistas, que causariam o comportamento (SOARES, 2000).

O Behaviorismo Radical, teoria que este estudo tem por base, se originou com Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990), e refere-se à filosofia que embasa a atuação do sistema psicológico da Análise do Comportamento. Skinner (2007) transformou o esquema de contingências, até então representado pelo paradigma S – R ou S – O – R,



quando previu uma nova maneira de enxergar o comportamento, postulando que esse tipo de comportamento fosse controlado por suas consequências, o comportamento operante. Neste esquema de comportamento, o estímulo passa de eliciador, para estímulo discriminativo, a resposta reflexa para resposta operante. A consequência passa a ser vista como principal agente de mudança da probabilidade de ocorrência de uma resposta. E o paradigma passa a ser representado pela tríplice S (estímulo discriminativo) - R (resposta operante) - C (consequência).

O Comportamento Operante “inclui todos os movimentos de um organismo dos quais se possa dizer que, em algum momento, tem efeito sobre ou fazem algo ao mundo ao redor. O comportamento operante opera sobre o mundo, por assim dizer, direta ou indiretamente”. (KELLER, 1972, p. 10). Tem sua origem diretamente relacionada com as pesquisas desenvolvidas por Thorndike (1874-1949), segundo Staats (1973), mostrou que o comportamento, acompanhado por satisfação, tenderia a ocorrer mais vezes que o comportamento não satisfatório. Mas, Skinner enfatizou sua importância e o denominou de condicionamento operante ao aplicá-lo ao comportamento humano.

Com esta interpretação sobre as relações comportamentais, Skinner sistematizou um modelo de causalidade inédito, o modelo de seleção pelas consequências, o qual veio tornando visível a transdisciplinaridade desta teoria, visto que sua expressão pressupõe que cada indivíduo é constituído em 3 níveis, o nível filogenético, o ontogenético e o cultural (ABIB, 2004).

Portanto, o objeto que se focaliza os estudos do Behaviorismo Radical, o comportamento, que é compreendido, fundamentalmente, como um processo interacional do indivíduo com o seu mundo natural e social (SKINNER, 2007), “mutável, fluído e evanescente” (SKINNER, 1953, p. 15). A Análise do Comportamento mediante seu objeto de estudo, propõe-se a entender os fenômenos cotidianos, ou seja, também os vê como fenômenos relacionais (TOURINHO, 2003), e dentre estes, está a Educação.

Articulando Educação e Análise do Comportamento



As contribuições da Análise do Comportamento para a Educação têm sido discutidas com frequência em artigos, pesquisas e demais trabalhos de profissionais da área. Partindo-se da compreensão de aprendizagem e desenvolvimento como processos paralelos, B. F. Skinner busca a formulação de um método baseado em procedimentos científicos e, portanto, sujeito ao mesmo rigor de produção e análise de conhecimentos. Tal método, aplicado à educação, visa à superação de problemas relativos ao ensinar, assim como o planejamento de questões importantes ao processo de ensino-aprendizagem a partir de uma postura científica (ZANOTTO, 2000).

A ciência do comportamento humano sistematizada por Skinner apresenta conceitos importantes que, se aplicados ao contexto educacional corretamente, podem contribuir significativamente para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Zanotto destaca o comportamento operante, as contingências de reforço e o modelo de causalidade de seleção pelas consequências como parte destes.

Ao utilizar-se dessa ciência, a compreensão da filosofia proposta pelo behaviorismo radical – já discutida inicialmente neste trabalho – torna-se relevante. A partir do estudo da relação entre homem e ambiente, o behaviorismo radical considera os acontecimentos privados, ou seja, as ideias, sentimentos e emoções – assim denominados muitas vezes por filosofias mentalistas – como observáveis e não subjetivos. Portanto, sujeitos às mesmas técnicas de estudo e análise que outros comportamentos (SKINNER, 2006). Ao buscar a explicação do comportamento no ambiente, Skinner atenta-se ao comportamento que possa produzir consequências que alterem a probabilidade de ocorrência futura deste, classificando-o como operante.

Por meio do processo de condicionamento operante, as respostas do indivíduo podem ser reforçadas por suas consequências aumentando, desta forma, a probabilidade futura de comportamentos semelhantes que produzam esse ‘tipo’ de consequência. Por esta razão, as próprias consequências são chamadas por de “reforçadoras”,

Quando um comportamento tem o tipo de consequência chamada reforço, há maior probabilidade de ele ocorrer novamente. Um reforçador positivo fortalece qualquer comportamento que o produza (...) Um reforçador



negativo revigora qualquer comportamento que o reduza ou o faça cessar (...). (SKINNER, 2006, P.46)

Um segundo conceito importante de ser compreendido para que se possa traçar as contribuições da análise do comportamento para a Educação são as contingências de reforço. Zanotto pontua que a interação entre organismo-ambiente deve esclarecer a ocasião na qual uma resposta ocorre, além da própria resposta em si e as consequências produzidas por essa resposta. A relação entre esse conjunto de informações é o que constituirá as contingências de reforço que relacionam a probabilidade futura de resposta semelhante àquela que produziu ou eliminou uma dada consequência.

Com base na seleção natural, condicionamento operante e evolução da cultura como níveis de seleção, Skinner estabelece as bases necessárias para compreensão da história comportamental dos sujeitos. A análise do comportamento, portanto, está ligada a história de vida do indivíduo e, por conseguinte, contextualizada com o seu ambiente e história de reforçamento. Neste ponto, o condicionamento operante possibilita o contato do sujeito com um novo ambiente, tornando possível sua adaptação a diferentes situações. A partir da relação entre sujeito e grupo ao qual está inserido uma nova forma de aquisição de comportamentos também se faz presente: o relato verbal. Zanotto (2000) enfatiza esta condição como necessária à emergência do terceiro nível de variação e seleção de comportamentos, a cultura, entendida por Skinner como um conjunto de contingências sociais que contribuem para a adaptação a nível grupal e não individual.

Esse conjunto entre níveis e diferentes formas de interação do sujeito com o seu ambiente está relacionado a sua forma de aprender e integrar-se a uma cultura. Ampliando esta noção a educação, torna-se fundamental que os agentes envolvidos compreendam o seu importante papel no processo de aprendizagem do aluno.

Molina (2011) assinala que o início da análise do comportamento na educação pode ser identificado já no ano de 1958, em que Skinner escreve o primeiro artigo sobre as 'Máquinas de Ensinar', sinalizando que em 1953 o autor já realizava observações sobre o campo educacional enquanto agência de controle, juntamente ao governo e



religiões. No artigo mencionado, Skinner discute o que seria o ensinar, descrevendo-o como o arranjo de contingências de reforço.

Com base nos conceitos da análise do comportamento brevemente discutidos, compreende-se que o sujeito aprende novos comportamentos em sua relação com o ambiente, os quais, muitas vezes, podem não ter sido “formalmente ensinados”, mas serão adquiridos igualmente pelo sujeito (ZANOTTO, 2000). O aluno aprende na instituição escolar, desta forma, sujeito aos mesmos processos de condicionamento que o levam a aprendizagem no contato com outros ambientes; nesta situação cabe ao professor auxiliá-lo na aprendizagem e, portanto, arranjar contingências de reforço que aumentem a probabilidade de comportamentos bem sucedidos neste processo.

Nota-se, desse modo, que o compromisso que se estabelece com a formação do educador está intimamente ligado com o aprendizado e os benefícios que estes podem obter ao conhecerem adequadamente os princípios gerais do comportamento, que, grosso modo, são princípios fundamentais de aprendizagem. A instrução programada ou o sistema personalizado de ensino são algumas das propostas em análise do comportamento que levam estes princípios a cabo e com o devido rigor metodológico. (MOLINA, 2011, p.95)

Antes de apresentarem no texto *O Compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento* os princípios da ciência do comportamento humano para o ensino, Luna, Marinotti e Pereira (2004) discorrem sobre alguns fatores que controlam o comportamento dos professores. Dentre estes, estão as “instâncias superiores” – decisões e atividades muitas vezes determinadas por órgãos superiores e distantes da realidade ou resultados observados nos alunos em sala de aula; “outros professores” – a importância de julgamentos sobre ações e perfis mantidos pelo grupo enquanto adequados ou inadequados e muitas vezes não contingentes com o perfil do aluno no processo de aprendizagem; “plano de aula” – ação do professor condicionada ao seu plano de aula que, por sua vez, indica mais o que o professor e não o aluno necessita fazer; “comportamento disciplinar do aluno” – o professor fica sob o controle do comportamento disciplinar em sala de aula, a fim de evitar situações de indisciplina.



Outros fatores também são sinalizados pelos autores, como a qualidade da relação com os alunos, exigindo mais ou menos do potencial da sala a depender da “boa” ou “má” relação com a turma, a participação dos pais na escola e as crenças sobre as famílias dos alunos, exigências burocráticas, assim como a formação profissional. Tais variáveis demonstram a quantidade de fatores que controlam o comportamento dos professores e, como fator preocupante, a distância destes com a variável que realmente deveria exercer influência sobre sua postura em sala de aula: os próprios alunos e os resultados observados em seus processos de aprendizagem. Ainda de acordo com os presentes autores, tal conjuntura ocorre visto a esquivas do professor diante da situação aversiva que é a percepção do fracasso e incompetência de suas posturas ao olhar-se para o aluno.

Zanotto (2000) cita em seu trabalho uma passagem da obra de Skinner em que o autor sinaliza a falta de reforçamento positivo em sala de aula. Diante da postura ativa do aluno no processo de aprendizagem – já que para adquirir novos repertórios precisa comportar-se – o professor deve estar atento para as respostas que promovam sucesso no aprender do aluno, para que estas sejam imediatamente reforçadas, evidenciando-se assim a aplicação dos princípios do condicionamento operante no campo.

A autora apresenta outro aspecto importante que marca a postura de Skinner diante do aprender:

Trata-se da defesa que o autor faz de um aprender (e, conseqüentemente, como veremos, de um ensinar) em que seja possível a cada aluno caminhar em seu próprio ritmo, condição necessária para que as conseqüências reforçadoras sejam “imediatas, claras e frequentes” (...) A defesa do que denomina “princípio do ritmo individual”. (ZANOTTO, 2000, p.36)

Tal aprendizagem sistematiza a preocupação do autor com o planejamento de contingências que “maximizem” os reforçadores disponíveis no processo ensino-aprendizagem, e possibilitem uma aprendizagem em que o erro seja “minimizado”. Portanto, as contingências podem ser planejadas para que o aluno passe a emitir, progressivamente, comportamentos próximos ao comportamento final que lhe é esperado, sem que, para isso, cometa erros no processo.



Luna, Marinotti e Pereira dentre os princípios da Análise do Comportamento, discutem os que podem orientar um planejamento de ensino que respeite à aprendizagem individual do aluno. Para os autores, por exemplo, manter o aluno constantemente em atividade não significa apenas mantê-lo ocupado, trata-se de acompanhá-lo no processo de ensino avaliando a necessidade de replanejamento de condições que promovam maior aprendizagem, possibilitando deste modo, o acompanhamento do desempenho.

Outra contribuição está em prover consequências reforçadoras positivas para os comportamentos, assim como já apontado por Zanotto. Com o aluno em atividade é possível observar, além do produto do seu comportamento, o próprio comportamento. O que permite ao professor rearranjar condições para que se aproxime, ao máximo, do comportamento esperado. Para tanto, as tarefas realizadas pelo aluno devem ser compatíveis ao que este já consegue desenvolver, sendo sua complexidade aumentada gradualmente, mediante os reforços de comportamentos que promovam as consequências esperadas. Neste ponto, os autores enfatizam a necessidade de evitar as consequências aversivas:

Partindo-se da concepção de que o controle predominante na sociedade é de cunho aversivo, Skinner estende esta análise para a escola que, como agência social controladora, adota estes mesmos tipos de controle não apenas em relação aos alunos, mas também no que se refere aos professores. (LUNA, MARINOTTI E PEREIRA, 2004, P.26)

Em relação às consequências do controle aversivo no ambiente escolar, os autores apontam:

A) Geram comportamentos de fuga/esquiva. O professor evita dar notas baixas, se for punido com trabalho adicional; evita adotar estratégias distintas da aula expositiva, com receio de que ocorra “indisciplina” ou de “perder o controle da sala” (...) Os alunos, por sua vez, chegam atrasados, colam nas provas (...) Nestas condições, o desempenho do aluno que deveria ser o grande controlador do comportamento do professor, torna-se insignificante face as outras contingências que o professor responde. B) Geram reações emocionais. O relacionamento professor-aluno muitas vezes é permeado por frustração e desamparo, da parte do professor, e desinteresse ou ansiedade, por parte dos alunos (...) C) Inibem os comportamentos punidos, mas não ensinam, não instalam repertórios produtivos. (p. 26-27)



De acordo com a citação acima, o aluno que tiver seu comportamento punido provavelmente ficará “quieto”, mas também não se envolverá com as demais atividades. Já o reforçamento do comportamento em atividade, provavelmente, diminuirá o comportamento de indisciplina. A utilização de reforçamento positivo, tanto para alunos quanto professores requer informações muitas vezes não disponíveis ou de difícil acesso – mesmo pelos fatores que controlam os comportamentos dos professores – em ambiente escolar, como o conhecimento individual dos alunos e o comprometimento e atenção dos professores contingentes aos comportamentos desejáveis dos alunos.

Ainda em relação às contribuições da aplicação dos princípios da análise do comportamento na Educação, os autores assinalam a utilização prioritária das consequências naturais, produzidas pela própria ação, em relação às artificiais, àquelas extrínsecas à própria ação. Isso significa que os comportamentos devem ser, ao máximo, mantidos por contingências naturais. O envolvimento do aluno na avaliação de seu próprio desempenho torna-se medida importante para auxiliar na substituição de possíveis contingências artificiais de reforço por naturais.

As pontuações realizadas, embora breves, sinalizam a possibilidade da aplicação dos princípios da Análise do Comportamento no contexto escolar, de forma que, valendo-se das técnicas e postulados disponíveis, possam refletir em aprendizagens significativas para o desenvolvimento pessoal e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado resgata a origem da proposta do Behaviorismo Radical, que tem como artífice o estudioso Skinner. Sua teoria refere-se à filosofia que embasa a atuação do sistema psicológico da Análise do Comportamento, cujo objeto é o comportamento, entendido como a relação do organismo com seu mundo natural e social. Dentro dessa perspectiva, os princípios elaborados são aplicáveis às diversas áreas de atuação dos indivíduos, como a Educação. Por conseguinte, é possível assinalar que Skinner não postulou conceitos específicos para a Educação, mas fez uma leitura desta utilizando os princípios da Análise do Comportamento, que dão suporte às



possíveis intervenções no contexto escolar, tendo em vista as relações presentes entre os agentes envolvidos neste processo (alunos, professor, pais, entre outros). Por fim, o entendimento da educação a luz da Análise do Comportamento, que compreende a aprendizagem de comportamentos vantajosos para o indivíduo e a cultura, constitui-se num desafio para professores e psicólogos escolares, no sentido de garantir qualidade de vida do indivíduo e a sobrevivência da cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, J. A. D. O que é o comportamentalismo? In: Brandão, M. Z. S., et al. **Sobre comportamento e cognição: Contingências e Metacontingências: Contextos Socioverbais e o comportamento do terapeuta**. 1ª ed. Santo André: ESETEC Editores Associados, v.13, p. 52-61, 2004.

CARRARA, K. **Behaviorismo Radical a Crítica e a Metacrítica**. 2. ed. atual. São Paulo: UNESP, 2005.

HEIDBREder, E. **Psicologias do Século XX**. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

KELLER, F. S. **A definição da Psicologia: uma introdução aos sistemas psicológicos**. São Paulo: Herder, 1972.

LUNA, S. V. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, n.66, p.70-74, 1988.

MOLINA, R. A. **A Mente Perdida na Educação**. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação/IE, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá. 2011.

PENA, Antonio Gomes. **Introdução a Psicologia Cognitiva**. v. 2 Col. Temas básicos de Psicologia, São Paulo: Pedagógica Universitária LTDA, 1984.

PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. O Compromisso do Professor com a Aprendizagem do Aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In:

HÜBNER, M. M. C. (Org.). **Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes**. 1.ed. Santo André: ESETEC Editores Associados. 2004. p.11-32.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Tradução João Carlos Todorov e Rodolpho Azzi. Martins Fontes. São Paulo, 2007.



SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10.ed. São Paulo: Cultrix. 2006.

SOARES, A. **O que são ciências cognitivas**. Col. primeiros passos São Paulo: Brasiliense, 2000.

STAATS, A. W. **Comportamento Humano Complexo**. E.P.U. Editora Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo, 1973.

TOURINHO, E. Z. **A Produção de Conhecimento em Psicologia: a análise do comportamento**. Psicologia Ciência E Profissão, v. 23, n. 2, p. 30-41, 2003.

WATSON, J. B. Clássico traduzido: a Psicologia como o behaviorista a vê. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2008000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 jun. 2014.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de Professores: a contribuição da análise do comportamento**. São Paulo: EDUC. 2000.



CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA PROMOÇÃO DO INDIVÍDUO E DO GRUPO FAMILIAR

Ana Caroline Toffanelli¹

Ana Cecília Durigan²

Universidade Estadual de Maringá

INTRODUÇÃO

A formação social do gênero humano, de acordo com os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, está diretamente relacionada à história dos homens, isto é, a tudo que já foi produzido pela humanidade. O processo de apropriação destes elementos, para Vygotsky – principal sistematizador da teoria citada –, tem a educação como agente de importância irrevogável: ao analisar o desenvolvimento das funções superiores como um processo de transformação das funções biológicas em funções culturais, Vygotsky (2004) elucida construções especificamente humanas que compõem dialeticamente a relação entre a cultura e o indivíduo, sendo esta relação uma constituição tanto no plano singular, quanto no plano coletivo.

Haja vista que cada membro familiar de nossa sociedade atravessa de certa forma, o rol da falta ou do acesso à educação escolar, e que as complicações de como se dá esse acesso, muitas vezes, provoca um debate culposos entre até onde vai o espaço da escola e o da família, no que diz respeito à responsabilidade pela formação de seus membros, há de se tomar a organização familiar enquanto uma instituição social: sendo a instituição social uma produção humana, a prática educativa é capaz de nela intervir em prol do desenvolvimento do aluno, em uma relação transformadora com a realidade. Há, dessa forma, a necessidade de pensarmos tanto a escola, quanto o aluno e sua

¹ caroltoffanelli@gmail.com

² anaceci.d@hotmail.com



família, em uma relação dialética e articulada com a realidade social à qual são pertencentes.

Assim, ao invés de depararmo-nos com o fato (por exemplo, com o fracasso escolar, ou a indisciplina), apenas, e buscar encaixa-lo como fenômeno decorrente desta ou daquela instituição (família ou escola), a compreensão da Psicologia Histórico-Cultural, ciência de base marxista e, portanto, materialista histórico-dialética, oferece ferramentas para pensar a realidade para além de sua aparência, buscando, no movimento da história, as múltiplas razões para a ocorrência de um fenômeno. Justificamos, dessa forma, a Psicologia como ciência de fundamental importância para a compreensão das práticas educativas, sendo capaz de oferecer a estas o conhecimento acerca do desenvolvimento humano, bem como as potencialidades presentes no psiquismo da criança e do adolescentesob processo de escolarização, isto é, às modificações de sua maneira de se relacionar com o mundo, suas estruturas intelectuais e da personalidade, através da apropriação do conhecimento socialmente produzido.

Propomos a discussão acerca do posicionamento ético e político do psicólogo: qual é o sentido que dá o psicólogo em sua prática cotidiana, como agente transformador da realidade à qual pertence? Qual é a sua apropriação do conceito de família, de disciplina, de luta de classes? De acordo com Asbahr (2006), no Brasil, a Psicologia Tradicional traz em seu germe a influência das concepções eugenistas de mundo – em especial, a compreensão do enfraquecimento pela miscigenação racial, pela higienização física e mental da infância e pelo desejo de regeneração daqueles que não obedecem à regra da limpeza, da obediência, dos bons modos –, e que ainda hoje é presente na educação brasileira: a ideia de que a responsabilidade pelo fracasso escolar cabe ao indivíduo, à sua família ou a sua raça fala à favor da classe dominante, e parte de uma visão preconceituosa do negro e dos pobres (ASBAHR, 2006), mas é uma justificativa bastante comum das práticas atuais da Psicologia e da Pedagogia. De acordo com a autora, essa ideia ainda apresenta-se corriqueiramente na vida escolar, seja na mente dos pais, dos professores, ou ainda, dos próprios alunos (ASBAHR, 2006, p. 55).



Nesta ótica, lançamos mão do conceito de Educação proposto por Saviani (1991), isto é, o “ato de se produzir em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 21), para fundamentar a função social da educação na formação humana e na transformação da realidade. Adentrando para a complexidade deste conceito, corroboramos a família como o primeiro agente educativo do indivíduo, e que a noção de pertencimento da criança e do adolescente parte da maneira pela qual o grupo familiar ou seus cuidadores se organizam e se relacionam. A produção cultural e suas práticas são fruto da relação dialética entre o homem e o meio, ou seja, a cultura é constitutiva do psiquismo (SFORNI, 2004). Desse modo cumpre ao papel da educação fornecer ao indivíduo os instrumentos cognitivos de desenvolvimento das funções superiores a formarem nexos de compreensão entre ele e a sociedade, formar sua individualidade e relações conscientes.

Compete, portanto, neste trabalho, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, investigar o movimento histórico da educação formal implicada na organização social a que pertence, bem como sua relação com o grupo familiar de seus alunos. No intuito de contribuir com a superação das contradições historicamente produzidas frente a este tema, propomos aquilatar pelo viés da Psicologia, a possibilidade de transformação social. Uma vez que é através do entendimento de como o indivíduo interage, transforma e é transformado pela cultura, de acordo com Vygotsky (2004), o papel do educador se instrumentaliza para uma prática que de fato contribua com a formação humana estabelecendo, neste processo, uma relação ativa com o grupo familiar. É, dessa forma, de suma importância trabalhar os conceitos que definem os aspectos da maneira pela qual o indivíduo passa pelo seu desenvolvimento inserido em uma cultura (VYGOTSKY, 2004).

Para tanto, o método materialista histórico, pautado na filosofia dialética marxiana, possibilitou a realização desta investigação, sendo capaz de oferecer meios de se encontrar a essência dos fenômenos, a partir da compreensão da realidade constituída dialeticamente por contradições e avanços históricos. Ao invés de conceber a produção do conhecimento através de uma visão fragmentada e a-histórica da realidade,



incorporando do conhecimento apenas aquilo que está aparente como, por exemplo, a utilização indevida de terminologias científicas (incorporação de jargões da biologia, da física e da matemática, por exemplo) por inúmeros pensadores das ciências humanas (SOKAL & BRICMONT, 2001), o método dialético exige à pesquisa níveis de abstração superiores para que se possam superar as aparências.

A aplicação do método materialista históricoconcebe, portanto, a compreensão do conhecimento não por uma aquisição linear da realidade aparente, mas sim pelo movimento histórico;promove, dessa forma, a superação das divergências e novas possibilidades de pensar a realidade. Como apontado por Oliveira (2005), há de se “conhecer a realidade humana para transformá-la (...), já que a realidade não se limita ao imediatamente dado, pensado ou sentido” (p. 9). Para a autora, é necessário que consideremos o óbvio, o imediato, como pontos de partida e de chegada; neste entremeio, compreender o movimento deste processo, suas raízes, o que não é perceptível em um primeiro momento.Sendo assim, o próprio fenômeno psicológico deve ser investigado em sua totalidade partindo de um princípio geral, uma vez que o homem está inserido nos determinantes da superestrutura social, desvendando a essência dos fenômenos que partem do mais complexo para o menos complexo.

1. EDUCAÇÃO E FAMÍLIA COMO PRODUÇÃO HUMANA

Sem perder de vista a compreensão de que os aspectos da cultura definem as formas pelas quais o indivíduo passa pelo seu desenvolvimento,tem-se como tarefa daeducação escolar oferecer condições ao individuo de desenvolver suas funções psicológicas superiores a níveis elevados de consciência, promovendo sua emancipação. Como demonstrado por Marx, nos dizeres de Barroco, Facci&Tuleski (2013), o trabalho e a língua exteriorizam os resultados da produção intelectual enquanto produção das forças essencialmente humanas. De acordo com Leontiev (1978), a linguagem permite ao homem a formação de um sistema simbólico articulado e organizado na e pela cultura, sendo a apropriação desta tida pelo autor como o salto qualitativo da espécie humana – presente tanto nos primórdios da humanidade, quanto no desenvolvimento individual de uma criança.



Para Marx e Engels (2006), o trabalho e a linguagem são mediadores universais que abarcam a transformação da natureza e das relações sociais. Através do trabalho, o homem atua na natureza em busca de suprir suas necessidades, gerando transformações na sua relação com o mundo, na relação consigo mesmo e na relação com os outros homens. Quando o homem se apropria da linguagem ele passa a usar ferramentas mentais complexas, possibilitadas pelo desenvolvimento das funções superiores, como assimbolização e a abstração. Portanto, o trabalho e a língua constituem-se na ação planejada e internalizada pelo homem a produzir meios de satisfazer suas necessidades e se comunicar, tornando esta realização cada vez mais complexa e transformando as condições materiais de vida e as relações sociais de produção.

A título de exemplo a leitura do ensaio de Karl Marx (2006), chamado “*Sobre o Suicídio*”, publicado em 1846, confere uma base de compreensão para a superação das divergências aparentes sobre o presente tema. Isso se deve ao entendimento proporcionado de forma substancial por este texto, através do qual Marx (2006) discute situações em que pessoas cometeram suicídio, em seu período histórico, por meio de uma análise de categorias particulares – particular porque o suicídio diz respeito ao ato individual do homem – e que tais categorias conectam-se entre si, estruturando o todo da sociedade em que vivem e exprimindo a essência de suas características, como o sistema econômico e a ideologia da época, na determinação das experiências individuais.

Aprofundando este embasamento, o tema do suicídio foi traçado por Marx (2006) como um sintoma de uma sociedade doente, e este resultado foi sendo mostrado na medida em que o autor discute fenômenos particulares através da totalidade, ou seja, da estrutura e da superestrutura da sociedade que se constituem, respectivamente, de acordo com Lessa (2012), na forma dos homens organizarem os meios de produção da vida e pelas formas de explicação que os seres humanos dão às relações sociais como a religião, a política e a instituição da família.

Assim, bem como demonstra a análise de Marx o suicídio ser produto de um sintoma social, passamos a buscar a compreensão não apenas do conceito de educação e de família, mas sua gênese entrelaçada na cultura, sendo estas produções humanas



construídas na e pela cultura. Dessa forma, ignorar os fatores relacionados a uma instância maior que reproduz o pensamento vigente de uma época é o mesmo que limitar as possibilidades de se trabalhar preventivamente contra tal problemática esquecendo que, como no caso de um suicida, este participa de uma família que funciona dentro de uma sociedade e essas relações são regidas por diversas contradições sociais e históricas. A instituição da família é mencionada neste ensaio demonstrando que a questão do suicídio é apenas um elemento em meio a milhares de sintomas resultantes da luta social, sendo o modelo tradicional de família burguesa com seus aspectos ideológicos constituídos por uma instituição tirana que serve à manutenção da propriedade privada e do *status quo*.

De acordo com Asbahr (2006), na escola pública brasileira, a partir do século XIX,

a família nuclear burguesa tornou-se modelo de saúde e retidão moral; e qualquer formato familiar que não se assemelhasse a esse era visto como perigoso, produtor de degenerados. A infância passou a ser vigiada em busca dos mínimos sinais de desajustamentos que pudessem levar à criminalidade e à loucura (ASBAHR, 2006, p. 59).

Acreditamos não ser novidade a afirmação de que é, ainda hoje, este o modelo familiar esperado pela equipe escolar. Em nossa prática, é comum nos depararmos com a justificativa de que o aluno não aprende porque “os pais se separaram” “o pai é alcoólico”, ou “a família não apoia, os pais sequer têm ensino fundamental completo” e, o mais corriqueiro e arrojado dos jargões, que em sua composição semântica já denuncia que há uma expectativa específica sobre uma estrutura, e, ao mesmo tempo, denuncia a apropriação de pseudo-conceitos da Psicologia: “a família do aluno é desestruturada”.

Quando o tema das famílias alternativas é abordado como possibilidade e potencialidade, e não como incoerência/confronto, não há como não pensar no impacto que causa frente ao modelo ideológico da família tradicional burguesa. Neste desvendamento, o caminho se dá muitas vezes em identificar a opressão social como se fez historicamente à opressão da mulher que, segundo Marx e Engels (2006), está relacionada à sociedade privada e ao Estado. Visto que as contradições deste modelo



ficam evidentes, e embora seja propagado no pensamento vigente de nossa sociedade, ele não fez e não faz parte da realidade social da classe trabalhadora.

É preciso, portanto, ter em vista este modelo familiar como aparelho ideológico da ordem e manutenção da sociedade de consumo. O método proposto por Vygotsky nos permite compreender o pânico moral que vemos hoje frente ao crescimento de famílias alternativas, como os discursos opulentos de Bolsonaro, Malafaya e Marisa Lobo, bem como a crescente atenção dada aos crimes catalogados como homofóbicos, não como uma moda ou um fenômeno súbito, mas sim como um processo que nunca deixou de estar em movimento, e que, nos últimos anos, tem dado sinais de ebulição. É este estopim, este sinal da superação da regra (até então) incontestável da heterossexualidade, da monogamia, da família tradicional burguesa, que parece desesperar o conservadorismo que investe em discursos irracionais e emotivos, borbotados de ameaças, profecias e violência. Assim, vemos como de suma importância realizar esta reflexão para estabelecer o pensamento de que toda instituição é um produto social.

2. O PROCESSO EDUCATIVO E A CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA

O homem, segundo Leontiev (1978), qualitativamente diferente dos outros animais constrói-se a partir de sua vivência em sociedade; ou seja, ele é produto e produtor da cultura em que vive. De acordo com o autor, o homem modificou sua natureza animal, submetida às leis biológicas, através do início de um desenvolvimento qualitativo sobre o meio e as formas de produção para satisfazer suas necessidades. Para o autor, o homo sapiens caracteriza-se como o estágio final, em que a evolução do homem liberta-se completamente de mudanças biológicas, transmitidas por hereditariedade, e passa agora a ser regido apenas pelas leis sócio-históricas. Tal chegada significa que, a partir deste momento, o homem já é munido de todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico (que é ilimitado).

Dessa maneira, o homem passa a interferir na natureza transformando-a, transformando sua relação com ela, com os outros homens e consigo mesmo,



modificando sua condição evolutiva de não mais ser regido por leis biológicas, mas sócio históricas. Junto a isso, Abrantes e Martins (2006) colocam que:

Para não incorreremos no risco de naturalização das relações sociais é importante retomar o preceito materialista histórico segundo o qual na base das relações sociais estão as relações de produção, as formas político-econômicas pelas quais se estruturam a organização social (p. 6).

Este salto qualitativo é representado por uma característica exclusivamente humana, que é o trabalho, e marca substancialmente a transformação de uma gama de fatores que introduz o homem na relação ativa no mundo, conferindo aos dizeres de Lessa (2012) “o trabalho é a categoria fundante do ser social”. Ao desenvolvimento das primeiras formas de trabalho, Leontiev (2004) remete a fabricação de instrumentos e a produção de elementos novos gradativamente introduzidos no processo de comunicação pela linguagem: o instrumento é produto da cultura material e, ao mesmo tempo, um objeto social, no qual estão encarnadas as operações de trabalho historicamente elaboradas. A mão do homem, ao utilizar o instrumento, subordina-se a ele e a tudo que se integra em seu sistema sócio-historicamente elaborado de suas operações incorporadas. Há, dessa forma, uma reorganização de movimentos naturais e instintivos, em direção à formação de faculdades motoras superiores. Assim, o mesmo se passa com os fenômenos da cultura intelectual: “a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações” (LEONTIEV, 2004, p. 269).

Em consonância com Leontiev, concordamos com Lessa (2012) quando este afirma que “entre o trabalho enquanto categoria fundante e o mundo dos homens como um todo, temos a ineliminável mediação da reprodução social (p.139)”. Em cada momento histórico a reprodução social comporta uma complexa síntese dos atos singulares dos indivíduos em totalidade, e a mediação – como bem coloca Vygotsky (1998), ao afirmar ser a educação a grande mediadora entre a criança e o meio – possibilita ao homem a incorporação do conhecimento já adquirido pela humanidade. A apropriação dos instrumentos e dos signos já desenvolvidos pela humanidade permite à



criança desenvolver sua história pessoal dentro do contexto universal da totalidade histórico-social:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza do meio por elas utilizado não pode ser a mesma (VYGOTSKY, 1998, p. 72-73).

Haja vista que a apropriação do conhecimento permite a humanização do indivíduo, e que a sua capacidade de elaborar o pensamento abstrato e de representar o mundo simbolicamente promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, podemos discutir e elucidar o discurso político sobre a promoção do educando ao significado social da educação pela família. Pois, de acordo com Sforini (2004), a educação escolar, vinculada ao processo de ensino formal hoje presente nas escolas, cumpre o seu papel de formação de sujeitos não no sentido de forma-los acerca da transformação da realidade, mas, como parte da cultura, ela desempenha o papel de reprodução social que faz parte.

Ao passo de aclarar a função da educação escolar, a Psicologia Histórico-Cultural demonstra que seu é papel garantir ao indivíduo a apropriação do conhecimento historicamente adquirido pela humanidade, oferecer os instrumentos que promovam a elevação de níveis superiores de pensamento e a constituição da consciência, como afirmam Abrantes e Martins (2006). Vygotsky (1998) postula a chave do desenvolvimento potencial como aquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda de um adulto, podendo assim medir não só os processos de maturação já estruturados, mas principalmente aqueles que estão se desenvolvendo no presente em uma perspectiva do que ainda se pode produzir. Assim, “o aprendizado deve ser orientado para o futuro e não para o passado” (VYGOTSKY, 1998, p. 130).

Dessa forma, o autor elucida a aprendizagem como um processo que potencializa o desenvolvimento humano enquanto constitutivo de uma relação intrínseca e universal da formação social de crianças não de forma natural, como a



botânica, mas a partir da apropriação do que já foi produzido pela humanidade. Segue o autor que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (p.114), e contrapõe-se, portanto, às noções biologizantes que até hoje embasam as disciplinas formais e partem de uma “prontidão” individual, isto é, que esperam um desenvolvimento/amadurecimento natural das crianças, até que estas estejam aptas para aprender o conteúdo.

Neste ponto da discussão, podemos abordar a existência de um distanciamento entre o conhecimento produzido historicamente e o conteúdo apropriado pelos indivíduos. Pois, uma vez que as noções de universalidade e totalidade acerca do contexto sócio histórico, não são questionadas pelas práticas educativas, de acordo com Sforzi (2004), menos ainda aproximadas às vivências e a problemática encontrada na orientação à família pela escola numa prática transformadora. Daí entende-se o comprometimento da apreensão da realidade e os pequenos níveis de representação do mundo através de um sistema simbólico que não consegue superar o cotidiano, o pensamento empírico e as relações imediatas. Pensar a formação de conceitos neste processo implica numa ferramenta explícita da constituição da consciência, conforme a Psicologia Histórico-Cultural explana. Trata-se da imersão nos procedimentos e capacidades presentes nas relações interindividuais que conferem ao objeto de estudo seu significado cultural (SFORZI, 2004, p. 10).

A atividade cognitivista fundamentada por Davidov é descrita por Abrantes e Martins (2006) levando-se como base o funcionamento entre o pensamento empírico e o pensamento teórico. Partindo do exposto compreende-se o prevalecimento do pensamento empírico na vivência prática dos alunos, sendo que este se opera a partir de representações gerais e conduz apenas ao conhecimento imediato do cotidiano. Enquanto o pensamento teórico, o qual se processa por um sistema de nexos e abstrações, se dá em uma relação elaborada com o meio e, sobretudo se opera através de conceitos. Com este último, Abrantes e Martins (2006) explicam que é: “o objeto pensado na sua relação com a totalidade da realidade e na sua dependência diante do sistema que integra” (p. 10).



Leontiev (2004), ao redigir sobre a importância da educação, já atentava para a sua complexidade, que deveria ser em amálgama com os movimentos da história. De acordo com o autor, a educação é a condição para o movimento da história, sem a qual seria impossível a transmissão dos processos sócio-históricos para as gerações seguintes. Leontiev afirma que, quanto mais rica é a prática sócio-histórica, mais complexa se torna a tarefa da educação: há uma relação estreitíssima entre progresso sócio-histórico e progresso da educação; pode-se inclusive concluir que, definitivamente, “julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e vice-versa” (LEONTIEV, 2004, p. 273). Como exposto neste tópico, vemos que a educação, de maneira geral, expropriou-se dessa função, forjando conhecimentos estáticos e aparentemente neutros, tal qual a lógica dominante do modo de produção capitalista vista abster-se das mudanças materiais – que nunca deixam de ocorrer –, bem como de suas consequências.

Assim, a escola ao reproduzir os ditames da sociedade atual, resiste a transformações efetivas, e esconde a pobreza e a falta de acesso aos bens produzidos pela humanidade, produto da desigualdade promovida pela divisão de classes, justificando-a sob pretensas falhas biológicas e individuais. No mais, quando se arriscam em questionar o contexto socioeconômico, caem fatalmente em discursos moralistas e preconceituosos, culpabilizando e justificando o que está posto como fora de seus padrões/regras de normalidade e moralidade – únicos, verdadeiros e inquestionáveis – e, assim, desresponsabilizando-se.

3. A EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA

Como parte das próprias relações capitalistas, a maneira de se tratar a problemática da formação de crianças e adolescentes e a discrepância existente entre o conhecimento produzido historicamente pelos homens e o conteúdo absorvido pelo educando, é expresso na culpabilização do próprio indivíduo que é visto como incapaz de se apropriar do conhecimento, e quando a pesquisa se dá pela narrativa das escolas a culpa sobrecai na família e vice e versa. Tal concepção, de acordo com Silva e Gentili (1996), se deve ao modelo hegemônico neoliberal: a concepção neoliberalista de



educação vê os problemas relacionados à escola como intrinsecamente ligados à ineficiência do estado, e à sua incapacidade de democratizar, em vias de fato, a educação – bem como sua eficiência produtiva. Isto porque, nesta concepção, o problema da educação é gerencial:

A crise social se deriva, fundamentalmente, de que os sistemas institucionais dependentes da esfera do Estado (da política) não atuam eles mesmos como mercados. Isto ocorre, segundo a perspectiva neoliberal, no campo da saúde, da previdência, das políticas de emprego e também, é claro, da educação. (SILVA & GENTILI, 1996, p. 10)

Dessa forma, para a concepção neoliberalista da realidade, há de culpar-se o estado assistencialista, os sindicatos (em que interesses coletivos impedem a competitividade individual, necessária ao bom desempenho do sujeito) e, consequentemente, o indivíduo que aceita, passivamente, o status quo estabelecido pelo sistema improdutivo de intervenção estatal: “O neoliberalismo privatiza o êxito e o fracasso social”(SILVA & GENTILI, p. 12, 1996). Assim, o mau funcionamento da escola se deve ao não reconhecimento, pelas pessoas, da importância do conhecimento formal; por preguiça, os professores têm a formação desatualizada; os alunos dissimulam estudar, e na realidade, perdem tempo, etc. (p. 13).

Tais concepções individualizantes e culpabilizantes, para Asbahr (2006), devem questionar as concepções de homem, de sociedade e de ciência que lhes dão embasamento argumentativo. Para a autora, estas “concepções a-históricas que tomam como natural o que é social, como social-natural o que é político, como causa o que é consequência, como abstração o que é realidade concreta dos homens, o que é produto de relações sociais engendradas na história” (ASBAHR, 2006, p. 61).

Tal situação se deflagra, portanto, no papel da Psicologia Histórico-Cultural em contribuir a respeito do conhecimento da constituição humana e sua intrínseca relação com a cultura, superando sua própria história enquanto ciência, isto é, enquanto ideologia mantenedora da lógica dominante. Assim, como já dito, faz-se necessário neste ponto da pesquisa buscar na ciência da Psicologia Histórico Cultural o entendimento do desenvolvimento humano, que não só concebe a natureza social da



família como uma superestrutura ligada a valores produzidos pelos modos de produção, como também concebe a educação em seu sentido fundamental na formação humana de se transmitir as formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Para abordar este ponto discutimos de atividade colocada por Leontiev (2004) dizendo que esta última coincide com o motivo, estando associada às emoções e aos sentimentos. De acordo com Leontiev (2004), através da formação de conceitos e do pensamento abstrato o homem estabelece sentido pessoal frente ao significado social, relacionando o conhecimento teórico com a vida prática, e este sentido pessoal gera o próprio sentimento que fornece os motivos para a realização da atividade humana. O objeto desejado é revestido de significado que foram constituídos na história da sociedade, e para o indivíduo – posto que sua existência é única e composta de múltiplas determinações – terá sentido singular. Lembrando que a formação do sentido está relacionada com a constituição da consciência e, portanto, com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Leontiev, 2004).

Entretanto, Leontiev (2004) demonstra que a divisão do trabalho, intrínseca ao capitalismo, acarreta na divisão social entre as atividades teóricas e práticas, gerando a desintegração da consciência que se expressa em alienação, ao separar o significado da atividade de seu sentido. O estranhamento existente entre o significado social da função escolar e o sentido pessoal pelo indivíduo e pela ideologia corroborada na própria família nos leva a compreender a educação escolar como mercadoria e a família como consumidora, ora exercendo seu papel de sobrevivente ou ora de detentora da propriedade privada e do *status quo*.

Assim, no atual modo de produção, há a urgência de que a educação se ajuste à demanda do mundo dos empregos; mas isso não garante, necessariamente, os empregos, tampouco cria fontes de trabalho; o sistema educacional liberal deve promover a empregabilidade, isto é, "a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho". Dessa forma, a educação oferece apenas a ferramenta necessária para entrar neste mundo, o resto depende das pessoas (SILVA & GENTILI, 1996). A fim de exemplificar tal situação, o autor utiliza o termo “mcdonaldização da escola”



para pensa-la, assim como a famosa rede de fast-foods. Para o autor, há duas semelhanças entre o Mc Donald's e a escola que são primordiais: a necessidade de comer, e de socializar-se.

Pode-se, dessa forma, compreendê-la como uma instituição flexível o suficiente para adequar-se às recorrentes demandas de um mercado educacional que tem como um dos elementos primordiais a competição: tal qual uma rede de comida rápida, necessária ao cotidiano capitalista e essencial à sobrevivência, a escola também pode ser vista como “a chave de acesso à nova *Sociedade do Saber*” (SILVA & GENTILI, p. 21, 1996). Portanto, ao olharmos para o produto, seja o hambúrguer, seja o conhecimento formal, podemos notar que ambos são realizados de forma rápida e concordante aos padrões do controle de eficiência e produtividade (SILVA & GENTILI, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontramos, assim, na educação formal o olhar biologizante que ainda constitui a formação de docentes na manutenção de condições do próprio fracasso escolar. A desvinculação entre a teoria e a prática na educação escolar é algo muito presente e resulta na imensa dificuldade encontrada pelos educandos elaborarem a língua escrita e, conseqüentemente, a formação de conceitos, o pensamento abstrato e a linguagem simbólica. As representações mentais são trocadas pelas experiências do imediato, pela linguagem do cotidiano, sem processos mais articulados de pensamento.

O valor formativo e o sentido do conteúdo científico na vivência prática do homem está relacionado com sua socialização e, portanto, com condições de desenvolvimento. Assim, tendo em vista o complexo ato de ensinar frente a uma ausência de critérios muito presente nas escolas, segundo Sforni (2004), reproduz-se a falta de valor formativo para o aluno e para o professor. Pois a humanização do aluno passa pela humanização da própria escola, transcorre por toda a família, porém comporta o significado de mercadoria, através da qual se busca atingir o objetivo de se conquistar um futuro emprego.

Sendo assim, propomos no rol desta investigação as bases do conceito de alienação de Marx vinculando a dualidade do significado social da escola, por esta ter se



constituído em uma mercadoria a fim de ser consumida não só pelo educando, mas, por garantir uma profissão futura, significa ao grupo familiar se tornar mais “produtivo” à sociedade de consumo. Além disso, buscamos oferecer subsídios que possam vir a contribuir para que os educadores tenham o conhecimento sócio histórico acerca do potencial do desenvolvimento humano e, portanto, instigar a superação de posturas que culpabilizam o indivíduo e os membros de sua família, destituindo-se de sua real função social.

Acreditamos, dessa forma, que cabe à Psicologia posicionar-se ética e politicamente diante dos fenômenos não como produto em si, mas histórico e, portanto, socialmente produzidos. Afirmamos ser este apenas um ponto de partida, mas essencial para que, enfim, o modo de produção capitalista deixe de ser tido como natural e indissolúvel. Como atentado no presente artigo, a educação produzida na história contínua da sociedade se faz por um processo de desenvolvimento da humanidade nos homens, sendo, portanto, indispensável aos educadores compreenderem as bases do desenvolvimento humano situado no rol de sua natureza social.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. A culpa é sua. *Revista de Psicologia da USP*, São Paulo, v.17 n.1, p. 43-, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. *Revista Educação e Marxismo*. V.1, n.1, julho/dezembro, Bauru/SP, 2006.

BARROCO, S. M. S.; FACCI, M. G. D. & TULESKI, S. C. *Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação*. UEM, Paraná, Brasil, 2013.

LESSA, S. *Mundo dos Homens: Trabalho e Ser Social*. São Paulo: Boitempo, 2002.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2ª. Edição. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K. *Sobre o suicídio*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. *O Manifesto Comunista*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra (Coleção leitura), 1998.



OLIVEIRA, B. A Dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A.A.; SILVA, N.R. da; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1991.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

SOKAL, A.; BRICMONT, J. **Imposturas intelectuais**. Tradução de Max Altman. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, 2004.



CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR

Cristiane Mara Rajewski (Unioeste)¹
Ana Claudia de Oliveira G. Merli (Unioeste)²

A motivação inicial para a proposição desse estudo se deu em virtude de observar uma constante inquietação presente no trabalho docente: a sensação de frustração de alguns professores acerca da ineficácia dos processos de ensino e de aprendizagem. Percebe-se que as queixas desses profissionais ocorrem devido ao comportamento apresentado por alguns jovens estudantes em relação aos conhecimentos recentemente ensinado a eles, e que aparentemente em pouco tempo não são mais recordados. Os educadores e toda a comunidade escolar demonstram preocupação em buscar alternativas para solucionar este problema. A escola tem percebido que o baixo impacto cognitivo na aprendizagem dos educandos é um fato preocupante.

Perante esse cenário, acredita-se que a Psicologia Histórico-Cultural fornece o corpo teórico mais apropriado para refletir e buscar soluções para o problema posto.

A Psicologia Histórico-Cultural teve o berço embrionário na Rússia no início do Século XX. Nesse cenário caótico marcado pela Revolução Russa de 1917, e seguido pela instauração do regime comunista soviético de Vladimir Lênin (1870-1924), um jovem russo busca uma nova psicologia baseada em pressupostos marxistas, e que fosse capaz de superar velhas dicotomias entre materialismo e idealismo.

Esse jovem era Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), um dos maiores expoentes da Psicologia Histórico-Cultural, seus estudos foram desenvolvidos em parceria com Alexander Romanovic Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e compartilhados por vários outros pesquisadores. Vigotski inova radicalmente ao trazer para psicologia um salto qualitativo do biológico para o histórico,

¹ cris_rajewski@yahoo.com

² ped.anaclaudia@gmail.com



ressaltando com isso que os aspectos históricos e sociais são constitutivos do psiquismo humano. Luria juntou-se a Vigotski por volta de 1924 e, partindo das mesmas bases teóricas, voltou-se para os estudos da aquisição da linguagem e escrita, além de ter se tornado um dos mais importantes pesquisadores da neuropsicologia. Outro importante colaborador foi Leontiev, dentre seus trabalhos destaca-se a teoria da atividade, que visa explicar o funcionamento do sistema nervoso central.

O momento histórico vivenciado por esses estudiosos foi solo fértil para construção de uma nova teoria psicológica baseada no método de Marx. A instauração do comunismo gerou mudanças sociais, econômicas e políticas, e também foi propício para revolução científica e técnica. Nesse ambiente Vigotski teceu críticas às teorias psicológicas existentes e, propôs uma nova metodologia para compreensão e superação dos problemas presentes naquela sociedade em transição (TULESKI, 2010).

Apesar dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural datar do início do século passado, eles ainda continuam servindo como base para várias pesquisas desenvolvidas desde aquele período até hoje. Atualmente esse legado é ainda mais pertinente visto que a sociedade moderna, investida de tecnologia e mergulhada no capitalismo, urge por teorias que forneçam subsídios para que seja compreendida e que mudanças prementes sejam instituídas.

No âmbito escolar a Pedagogia Histórico-Crítica, teoria pedagógica desenvolvida por Dermeval Saviani nos anos 1980, compartilha dos mesmos preceitos filosóficos marxistas que a Psicologia Histórico-Cultural. Ambas concordam que a educação escolar, baseada em conceitos científicos, promove o desenvolvimento da consciência dos homens. A partir disso, o desenvolvimento da capacidade de pensamento analítico possibilita a tomada de decisões frente à dura realidade desigual e injusta presente na sociedade contemporânea.

Nesse entendimento, o presente artigo se propõe a discutir algumas possíveis contribuições da Psicologia Histórico-cultural para a aprendizagem escolar. Em vista desse objetivo, serão abordados os seguintes tópicos: a materialidade histórica dos homens e dos educandos, aprendizagem escolar, a relevância das experiências externas e internas vivenciadas pelos educandos, as relações de interdependência entre



desenvolvimento e aprendizagem, o papel da aprendizagem como fator de aprimoramento das funções psicológicas superiores, e o papel da mediação na aprendizagem escolar.

O grupo de pesquisadores da psicologia russa corrobora com o fundamento marxista de que o homem é um ser sócio-histórico. A partir disso, Vigotski desenvolveu pesquisas em psicologia, que ele mesmo denominou como sendo, cultural, histórico e instrumental. Cada um desses aspectos denotava um modo de estudar proposto por ele.

Luria (2010) ao abordar o trabalho de Vigotski esclarece cada um desses aspectos. O instrumental refere-se à natureza mediadora dos processos psicológicos; o cultural trata dos meios socialmente estruturados que a sociedade organiza suas atividades, destaca-se a linguagem em virtude da relação direta no desenvolvimento do processo de pensamento; o histórico relaciona-se ao cultural conquanto os instrumentos desenvolvidos pelo homem foram se aperfeiçoando ao longo do tempo e transmitidos na sucessão de gerações. Vigotski conclui que:

[...] as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo externo. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (apud LURIA, 2010, p. 25).

As relações que os homens estabelecem com o mundo são preponderantes para compreensão de seu desenvolvimento. Entretanto uma leitura aligeirada pode implicar no descarte de outros aspectos da teoria vigotskiana, como as questões biológicas. Luria contra argumenta esse entendimento apontando que nos estudos de Vigotski:

[...] as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiram através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como *Homo sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos de história humana (LURIA, 2010, p. 36).

Portanto, o aparato biológico não é descartado nos estudos desenvolvidos pela psicologia russa, ele está em constante interação com os outros aspectos já indicados anteriormente. De acordo com Leontiev (1978, apud MEIRA, 2007), a dimensão biológica é a primeira condição para que o indivíduo desenvolva sua humanidade,



entretanto para que isso se realize de forma integral é imprescindível que ocorra a apropriação da experiência criada e acumulada historicamente pelo gênero humano.

Nesse sentido, Meira (2007) faz importantes apontamentos ao salientar que os estudos de Vigotski pontuam que os fatores biológicos possuem papel mais acentuado no início da vida do ser humano, e que a cultura é o aspecto decisivo que encaminhará o desenvolvimento a partir do momento em que a pessoa estabelece e intensifica suas relações com o mundo.

Disso resulta que conceber os homens em sua materialidade histórica, representa depreender que a organização social encontra-se na maneira em que a produção material de uma dada sociedade está estruturada, em determinado tempo e espaço.

Resumidamente pode-se dizer que o homem é um ser social, na medida em que as condições sociais influenciam seus comportamentos individuais e coletivos; e é histórico-cultural devido a transmissão dos instrumentos de sobrevivência e de modificação da natureza (MEIRA, 2007, p. 30-34).

Transpondo esse entendimento para área educacional, fica evidente que é preciso conceber os educandos em sua materialidade histórica e nas relações estabelecidas com experiências internas e externas com o mundo para compreender e direcionar a aprendizagem escolar. Ressalta-se que eles não são apenas individualmente responsáveis pelos comportamentos que manifestam, existem outros fatores que corroboram com esse comportamento aparente como aspectos sociais, políticos e econômicos.

Soma-se a isso, o fato de o homem ser ativo nos processos de transformação da natureza, ou seja, quando modifica o ambiente ele também modifica a si mesmo. Esse esclarecimento implica considerar o educando em sua totalidade, ao invés de um indivíduo formado por estruturas mentais fixas, que aguardam amadurecimento para que ocorra a aprendizagem, e que sofre as influências externas advindas da sociedade sem participar delas. Ressalta-se que a realidade está em constante movimento e que os jovens são parte ativa do processo de transformação da natureza e de si mesmos.

Nesse sentido, a cultura, a história e as relações sociais perpassam os indivíduos e contribuem na constituição de suas características e visões de mundo. Desse modo,



entende-se que a criança quando chega ao ambiente escolarizável, não começa sua aprendizagem do zero, muitas das atividades desenvolvidas em sala, já trazem consigo uma pré-aprendizagem, chamada por Vigotski (2014) de “pré-história” escolar, que consiste em situações nas quais já ocorreu contato com aquele conhecimento de forma informal e superficial.

Nesse ínterim o autor exemplifica essa teoria ao relatar que quando uma criança estuda aritmética, ela já havia entrado em contato com esse conhecimento muito antes de ir para escola, ocasião esta em que teve contato com quantidades, operações de divisão e adição, etc. Dessa forma evidencia-se que o desenvolvimento e a aprendizagem fazem parte da vida humana desde o nascimento, nas primeiras manifestações de gestos, sentimentos e reações.

Em continuidade a esse entendimento Vigotski (2014) elabora o princípio que a aprendizagem e desenvolvimento são processos simultâneos e dependentes entre si, ou seja, a aprendizagem não precisa esperar um determinado nível de desenvolvimento para acontecer. Como consequência desses princípios o pesquisador russo complementa que o processo de aprendizagem da criança inicia-se bem antes do seu ingresso na escola.

Todavia, o fato de a criança ter uma “pré-história” a respeito dos conteúdos escolares deveria ser uma contribuição para o processo de ensino e de aprendizagem, no entanto, muitas vezes tem sido um problema na medida em que não proporciona continuidade e aprofundamento quando esse conhecimento se torna formal. Vigotski (2014, p. 110) diz que “o curso da aprendizagem escolar da criança é continuação direta do desenvolvimento pré-escolar em todos os campos: o curso da aprendizagem pré-escolar pode ser desviado, de determinada maneira, e a aprendizagem escolar pode também tomar uma direção contrária”. E reforça que, se a escola proporciona continuidade ou não à pré-história de aprendizagem do aluno, há um fato inegável, o de que “a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedido sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (ibidem).



Meira (2007, p. 53) destaca os conceitos cotidianos e científicos que constituem a aprendizagem. Os conceitos cotidianos “expressam o nível mais elevado de generalização e abstração em uma situação evidente já conhecida. Eles são representações genéricas, que em sua formação percorrem o caminho do concreto para o abstrato”. De acordo com Vigotski (2000, apud MEIRA, 2007, p. 53), isso significa que “constituem-se em “generalizações de coisas”, limita-se a descrições simples da realidade empírica e já existem antes do ingresso da criança na escola”. Assim, os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos são extremamente pertinentes.

Os conceitos científicos, por sua vez, “são ‘generalizações do pensamento’, não se relacionam a aspectos particulares, mas a toda uma classe de fenômenos” (MEIRA, 2007, p. 53). Portanto, é a partir dos conceitos científicos estabelecidos pela criança que ocorre o reconhecimento da atividade mental, e desta vez, é algo que vai do abstrato para o concreto.

Destaca-se o papel da aprendizagem escolar como meio de potencializar desenvolvimento e aprendizagem e favorecer a assimilação de conceitos científicos. Dessa forma, quanto mais representativa for aprendizagem, mais desenvolvimento suscitará, e assim, sucessivamente. Porém, isso não implica dizer que o professor necessita preocupar-se exaustivamente em explorar todo e qualquer conhecimento escolarizável para o processo de ensino e de aprendizagem. Cabe salientar a necessidade de organização didática adequada, a fim de que se possa haver uma seleção de atividades que estejam de acordo com o nível de desenvolvimento real do aluno e, também, suas potencialidades. A função do professor nessa seleção é fundamental, a partir dessa organização ele passa a mediar os conhecimentos científicos.

Soma-se a isso o fato de que para existirem formas de comportamentos complexos e desenvolvimento das funções psicológicas superiores é essencial o contato com o “legado objetivado pela prática histórico-social” construído e disponibilizado pelos próprios homens (MARTINS, 2013, p. 271). A escola é o local responsável pelo ensino e aprendizagem desses conteúdos, e os professores pela sua mediação.

O legado de que trata Martins (2013) reporta-se ao conhecimento historicamente desenvolvido e acumulado pela humanidade. Para possuir características próprias do



gênero humano é preciso se apropriar desse conhecimento por meio da relação com outros homens. De acordo com Meira (2007):

É o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social, que permite a aquisição de qualidades, capacidades e características humanas e criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas (p. 45).

Essas qualidades, capacidades, e características a que se refere a autora, tendo como base os estudos desenvolvidos por Leontiev, formam-se no decorrer da vida dos homens. Esse processo de apropriação é específico dos seres humanos, se estabelece pela relação com a natureza e entre os próprios homens, sendo mediado por instrumentos e signos. A apropriação de signos culturais é responsável pelas formas mais complexas de funcionamento do pensamento (MARTINS, 2013, p. 276).

De acordo com Vigotski (2007), o curso do pensamento vai do social para o individual. Esclarece Meira (2007, p. 41): “[...] as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior”. Isso implica dizer que as relações externas são capazes de modificar as estruturas psicológicas internas dos homens.

No decorrer do processo de apropriação das experiências acumuladas pelo gênero humano a linguagem é um dos instrumentos primordiais. Tão importante a atribuída por Vigotski ao papel desempenhado pela linguagem no desenvolvimento do pensamento, que ele dedicou boa parte de seus estudos para descrever essa relação. Segundo ele:

[...] a capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem [...] um meio de contato social com outras pessoas (VIGOTSKI, 2007, p. 17-18).

O processo de desenvolvimento da fala e aquisição da linguagem na criança culmina no pensamento complexo e elaborado nos adultos. Nesse sentido, após realizar trabalhos experimentais Vigotski (2007) conclui que:

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência



prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (p. 11-12).

Até este momento se buscou evidenciar que para a Psicologia Histórico-Cultural o homem é constituído por aspectos biológicos, sociais, históricos e culturais que devem ser considerados em sua totalidade; assim como é necessário que eles se tornem humanizados, isto requer que ultrapassem as propriedades naturais, o pertencimento à vida social e se apropriem do patrimônio cultural historicamente elaborado pela humanidade (MARTINS, 2013, p. 271).

Nesse entendimento a aprendizagem exerce a função de promover o desenvolvimento das funções psicológicas nos sujeitos, conforme promove a apropriação de aspectos humanos e sociais. Entretanto para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é impreterível avançar para além da apropriação de conceitos espontâneos ou cotidianos vinculados apenas a sobrevivência.

A aprendizagem desses conceitos se dá de maneira espontânea no seio familiar, entre pessoas mais experientes e outras mais jovens, desse modo serve de ponto de partida para aprendizagem escolar, como já dito anteriormente. Entretanto, os conceitos capazes de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores estão relacionados diretamente com a aprendizagem escolar. São os conceitos científicos e requerem ação de profissionais que conheçam e planejem o processo de mediação.

O foco da aprendizagem escolar deve voltar-se para o conhecimento científico. Posto que, os conceitos científicos não são processados da mesma forma que os conceitos cotidianos. O processo de desenvolvimento de conceitos científicos exige e articula uma vasta série de funções psicológicas que colocam o pensamento em movimento, diferentemente dos exigidos pelos conceitos cotidianos (MARTINS, 2013, p. 281-282). Os produtos de aprendizagem que impulsionam o desenvolvimento são aqueles capazes de promover generalizações de pensamento.

Ao se referirem às teorias de Vigotski e seus colaboradores, a relação mais imediata a que faz referência é a de zonas ou níveis de desenvolvimento. Muitos mencionam que a zona de desenvolvimento real é aquela onde a criança é capaz de realizar certas atividades sozinha e a zona de desenvolvimento potencial é a que a



criança necessita de auxílio de um adulto ou de alguém mais experiente para realizar a tarefa. Esse entendimento é de grande relevância, porém, se faz necessário reconhecer que a Psicologia Histórico-Cultural não se limita apenas ao estudo dos níveis de desenvolvimento, é imprescindível avançar nessa compreensão, pois a teoria é muito mais ampla. De qualquer forma, é fato que a diferença entre as zonas de desenvolvimento demonstra o espaço onde o educador deve agir a fim de promover maior desenvolvimento para o educando.

Compreender a teoria das zonas ou níveis de desenvolvimento implica perceber que a aprendizagem, em especial a escolar, requer o estabelecimento de relações internas entre funções psíquicas para que promovam o desenvolvimento de operações mentais em conceitos e práticas. Logo, discorrer sobre o desenvolvimento real implica apontar para as conexões interfuncionais já estabelecidas pela criança, que são identificadas por meio das tarefas que ela realiza sozinha.

Desempenhar o trabalho pedagógico na zona de desenvolvimento potencial vai além de propor tarefas que os educandos não são capazes de realizar sozinhos. Martins (2013) esclarece que atuar nesta área de desenvolvimento significa orientar o trabalho com a finalidade de promover a evolução intelectual, ou seja, “[...] o estabelecimento e a ampliação das conexões internas, interfuncionais, ainda não estabelecidas pelo aprendiz (p. 287)”. Isso implica lançar desafios capazes de promover relações e generalizações para que os educandos estejam aptos a tomar consciência dos fenômenos e explorar as próprias possibilidades. Com isso eles tornam-se habilitados a desenvolver análise de pensamento.

Com base nesse entendimento infere-se que o ensino fundamentado no conhecimento científico produz os mais significativos impulsos na estrutura cognitiva, de modo a influenciar positivamente os processos de desenvolvimento do sujeito.

As alternativas para aguçar a aprendizagem e desenvolvimento no ser humano devem ser esmiuçadas, a fim que os indivíduos tenham a finalidade de construir uma sociedade mais humana e digna. A psicologia histórico-cultural, a nosso ver, traz importantes apontamentos para se pensar no processo de ensino e de aprendizagem de forma mais ampla, uma vez que considera aspectos relevantes da constituição do ser



humano enquanto sujeito de uma sociedade. Também, escola e professor são elementos fundamentais para o desenvolvimento psíquico dos alunos, o que justifica a importância de estudar a pedagogia atrelada à psicologia.

Sobre a objetividade da psicologia para com a escola, Meira (2007, p. 57) afirma que:

[...] sua finalidade não poderia ser outra: contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica; ajudando-a a remover os obstáculos que se interpõe entre os sujeitos e o conhecimento e favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico.

E para que se alcance essa intenção de sujeitos intelectualmente autônomos, os papéis desempenhados pela escola e pelo professor são cruciais. Com relação à escola, Martins (2013) diz que é preciso:

[...] tê-la como mediadora na superação do saber espontâneo em direção ao saber sistematizado. Apontá-la como mediação, por sua vez, demanda o desvelamento desse conceito e reconhecer que a atividade mediadora, a rigor, se identifica com a atividade que, interpondo-se na relação sujeito-objeto, provoca transformações (p. 283).

Com relação ao professor, Meira (2007) argumenta que para cumprir sua função de modo consistente, é preciso realizar o trabalho de mediação entre os alunos e os conhecimentos científicos. Para isso é necessário transformar esses conhecimentos em conteúdos escolares a fim de serem integralmente apropriados e compreendidos pelos educandos, por meio da utilização de metodologias adequadas de ensino.

Segundo Saviani (2013), é preciso que haja a transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação pauta-se na seleção dos elementos mais relevantes de determinado conjunto do saber sistematizado, que sejam mais importantes para o crescimento intelectual dos educandos. Tais elementos devem ser organizados com uma dada sequência que possibilite a sua assimilação.

Sob esse aspecto, Saviani (2013, p. 65) adverte que “a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; [...] pois, as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos. O método é essencial ao processo pedagógico”.



Por meio de métodos e instrumentos é que o professor deve atuar como mediador. Quando ele consegue efetivamente partir de uma prática social, produzir abstrações com os educandos e voltar para a prática social, o conhecimento terá sentido e significado, proporcionando aprendizagem e desenvolvimento psíquico.

Ressalta-se que o ensino não deve basear-se no que já foi produzido, e sim partir da etapa superada, trabalhando na zona de desenvolvimento potencial, a fim de fazer a aproximação entre as etapas, estimulando outros desenvolvimentos potenciais a serem atingidos. Pois, analisando o panorama geral da criança, acredita-se que o ensino orientado até a etapa de desenvolvimento já realizado é impotente, acaba por não “tomar as rédeas” do processo de desenvolvimento, mas ir a atrás dele. Como bem disse Vigotski (2014, p. 114), “o único bom ensino é o que adianta ao desenvolvimento”.

Além disso, o autor tece algumas orientações sobre as matérias escolares, declara que cada uma delas tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, fato este que determina o reexame das disciplinas formais, ou seja, “do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança”. (Vigotski, 2014, p. 117).

No que concerne ao desenvolvimento de conceitos cotidianos e científicos, já abordados nesse trabalho, de acordo com Meira (2007), em suas verificações Vigotski constatou que os conceitos científicos evoluem mais rapidamente que os outros. Os conceitos cotidianos representam o nível de desenvolvimento atual e os conceitos científicos correspondem ao nível de desenvolvimento imediato.

Inquestionavelmente, a educação escolar é uma rica possibilidade para a humanização, e como bem postulou Martins (2007, p. 131) “para a criação das forças vivas da ação prática, isto é, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bases reais da subjetividade dos indivíduos”. Tais considerações provocam o trabalho educativo como atividade interpessoal, implica professores e educandos construindo uma relação mediada por conhecimentos, atos e sentimentos intelectuais.

Martins (2007, p. 132) destaca que no trabalho educativo, deve-se considerar três orientações: “o que ensinar, como ensinar e para que ensinar; isto é, sintetizar as três dimensões nucleares da prática pedagógica, a saber, o conteúdo (saberes científicos)



a forma (a didática) e a intencionalidade ético-política”. A partir destas proposições tão simples e, ao mesmo tempo, tão complexas para o ensino e a aprendizagem, entende-se que serão ampliadas as possibilidades de construção de sentido em sala de aula.

Existem muitas teorias psicológicas que explicam o desenvolvimento humano. Entretanto, parece-nos que a Psicologia Histórico-Cultural possui evidências e concepções mais amplas e completas, por considerar o sujeito como síntese de múltiplas determinações: biológicas, sociais, históricas e culturais. A filosofia que permeia o aporte teórico analisa o sujeito concreto, ou seja, sua materialidade histórica e as experiências vividas por ele na escola e em variadas relações.

Pensar nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a aprendizagem escolar implica considerar indubitavelmente o fato de a aprendizagem está atrelada ao desenvolvimento, significando que não é necessário aguardar algum tipo de maturidade do aluno para que possa aprender. Desse modo, é preciso que os professores, apoiados pelos demais profissionais da educação no processo educacional, estejam atentos ao desenvolvimento potencial de seus alunos e a partir daí, busquem instrumentos necessários e importantes para que seja possível sair do desenvolvimento real e alcançar o potencial, de forma a criar novas zonas de desenvolvimentos.

Todavia, o professor deve assumir a postura de mediador do processo, transformando o conhecimento científico em conhecimento escolar. Vale lembrar que os conhecimentos científicos a serem trabalhados precisam promover a consciência do educando, seja ética ou política.

Outro aspecto relevante deste aporte teórico, devido ao fato de atribuir grande importância ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e valorizar os aspectos históricos e sociais, é que a escola construa argumentos seguros que gerem ações no sentido de lutar pela especificidade da escola, evitando o esvaziamento de sua função e de seu currículo.

Dessa forma, entendemos a Psicologia Histórico-Cultural não como uma forma pronta e acabada para desenvolver e ampliar o impacto nas estruturas cognitivas, mas uma possibilidade muito grande de evidenciá-las, uma vez que orienta uma didática no sentido de partir de uma prática, buscar abstrações de um dado conhecimento e então,



retornar a prática, de modo a promover sentido para o aluno. E, somente a prática docente dotada de sentido que, de fato, irá promover aprendizagem e por consequência desenvolvimento das características, qualidades e capacidades humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LURIA, A. R. Vigotskii. In: Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual em Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 39-58.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica; Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MEIRA, M. E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, M. D. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

MARTINS, L. M. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, M. D. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 117-134.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

TULESKI, S. C. **Para ler Vygotski**: recuperando parte da historicidade perdida.

Disponível em <

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/teleski.PDF> Acesso em: 15 abr. 2014.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual em Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 103-116.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange astro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



CRITÉRIOS UTILIZADOS POR PEDAGOGOS NO ENCAMINHAMENTO PARA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DE CRIANÇAS

Maísa Pereira Pannuti- Universidade Positivo¹
Maicon da Silva Pereira- Universidade Positivo²

INTRODUÇÃO

Dada sua complexidade, o problema do fracasso escolar vem sendo amplamente debatido nas últimas décadas, não sendo passível de análise sob apenas um ponto de vista, pois envolve uma série de aspectos sociais, econômicos, políticos e individuais. Por essa razão, parece fundamental estabelecer um recorte para a análise do fenômeno, no sentido de buscar alternativas para a sua superação.

Uma das possibilidades de análise recai na compreensão do papel ocupado pela psicologia nesse processo, dada a estreita relação entre essa área e a educação, além do fato de que a psicologia ligada à educação vem, desde o início do século XX, conquistando um espaço mais delimitado de atuação.

Segundo Coll (2004), se na primeira metade do século XX a psicologia da educação era vista como uma “engenharia” da psicologia aplicada à educação, quando pesquisas de laboratório eram realizadas para estabelecer leis gerais da aprendizagem, na segunda metade do século XX (a partir de 1960) esse modelo começa a mudar. Isso ocorreu graças a alguns fatores determinantes, entre eles, o fato de que a psicologia da educação foi perdendo coerência quando passou a ocupar-se de muitos temas. Além disso, a coexistência de diversas escolas de pensamento a respeito da aprendizagem e a tomada de consciência da complexidade da educação também contribuíram para essa mudança de foco. (COLL, 2004)

Segundo Patto (1984), a psicologia que nasceu no século XIX com a marca da demanda de prover conceitos e instrumentos “científicos” de medida garantidores da adaptação dos indivíduos à nova ordem social, influenciou o surgimento de um modelo

¹ Doutora em Educação. mpannuti@uol.com.br

² Graduando em Psicologia. maiconp_silva@hotmail.com



de atuação educacional: medir habilidades e classificar as crianças. Assim, para a autora, psicólogos escolares vêm assumindo papéis de orientação clínica; diagnóstico e tratamento de distúrbios, valendo-se de instrumentos de medida tais como testes de prontidão que definem o nível educacional do aluno; recuperação educacional; diagnóstico da personalidade; e tratamento psicológico.

Segundo publicação do Conselho Federal de Psicologia (1994), os reflexos da utilização abundante de testes psicológicos podem ser identificados nas posturas preditivas de alguns psicólogos. Vale considerar que ainda que testes sejam importantes como instrumentos de constatação, seu caráter preditivo é limitado. Historicamente prevaleceu durante muito tempo na psicologia da educação um modelo de atuação do psicólogo educacional com ênfase na realização de atividades de diagnóstico e de tratamento centradas na criança. Esse modelo, advindo das ciências naturais, tem preconizado a quantificação e a reprodução de dados experimentais, o que acaba por gerar uma interpretação linear e parcial dos fenômenos educativos.

Segundo Machado (1997), as inúmeras crianças que vêm vivendo uma história de fracasso escolar têm sido encaminhadas para atendimentos clínicos, entre eles, a psicologia. A autora chama a atenção para o cuidado a ser tomado para não se tratar como algo natural o que é historicamente construído, ao ser depositado no sujeito que fracassa a causa desse fracasso, sem considerar a rede de relações que o produz.

A mesma autora chama a atenção para mitos que justificam o fracasso escolar e o consequente encaminhamento de crianças para avaliação psicológica, como os distúrbios de aprendizagem, a desnutrição e a dislexia que, em última instância, concebem o fracasso como falta, anormalidade, doença ou carência. (MACHADO, 1997)

De acordo com Proença (2004), dados de pesquisa mostram que entre os atendimentos realizados pelos psicólogos, grande parte se relaciona à queixa escolar. Muitos dos alunos atendidos encontram-se no momento inicial de sua escolaridade, o que pode revelar expectativas em relação ao desempenho das crianças, exigindo um tratamento “preventivo” para que não se torne um “aluno problema”.

Ainda segundo a autora:



As análises dos atendimentos de psicólogos frente à queixa escolar têm mostrado um modelo teórico predominante em relação às crianças que apresentam dificuldade de escolarização: uma concepção que entende a queixa escolar como um problema individual, pertencente à criança encaminhada. (PROENÇA, 2004, p. 31).

Se é possível supor que diferentes concepções sobre queixa escolar influenciarão de maneira direta as formas de atuação do psicólogo escolar, dentre elas, a maneira como tratam a questão do fracasso escolar, parece acertada a proposta de uma análise da questão da queixa escolar e do encaminhamento de crianças para avaliação psicológica.

O tema deste trabalho é a queixa escolar, resultante do fracasso identificado em aluno,. mais especificamente, os critérios que levam as escolas, aqui representadas nas figuras dos pedagogos responsáveis pelos encaminhamentos, a solicitar uma avaliação psicológica de seus alunos em situação de fracasso, seja do ponto de vista da aprendizagem, seja do ponto de vista relacional. Isso foi realizado com o objetivo de compreender o fenômeno em questão, viabilizando a proposição de formas de atuação do psicólogo escolar, visando a abertura de um espaço de observação, análise e atuação desse profissional, para que sejam desvelados os inúmeros aspectos intrínsecos ao cotidiano escolar, os quais muitas vezes acabam por gerar ou intensificar as queixas escolares.

Isso se justifica pela ideia de que a escola é o espaço por excelência onde relações sociais e individuais se articulam. Quando surge alguma dificuldade, seja no âmbito educacional, seja no social, deve ser compreendida como um fragmento de uma rede complexa, a qual deve ser analisada. Essa forma de análise deve deslocar o foco do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, pedagógicas e psicológicas presentes no contexto escolar. Isso quer dizer que os aspectos psicológicos de fato fazem parte do contexto da escola, mas estão imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional da escola.

O aluno que não aprende deve ser entendido sob o ponto de vista de um sistema de interações no qual contam o aluno, o professor e a escola, com seu currículo, o que quer dizer que a análise a respeito da queixa escolar deve ir além das questões pontuais



da aprendizagem: deve procurar entender toda a dinâmica que envolve a criança em suas mútuas relações.

Essa perspectiva implica em romper com uma visão psicologizante das dificuldades surgidas no espaço escolar. Nesse sentido, sempre que houver uma situação de queixa escolar, não se deve apenas analisar o que a criança não conseguiu ou suas relações familiares e na escola, mas sim ser feita uma análise ampla, no sentido de tentar desvelar o porquê de tais dificuldades, tendo em vista que o processo de aprendizagem não ocorre apenas no âmbito individual, mas é produzido em um contexto social. Isso implica considerar a escola como um espaço de construção social do ser humano, e o psicólogo escolar como aquele que irá propor formas de construção desse espaço, que possam superar as dificuldades existentes.

Dessa forma, ainda que possa existir um quadro de referência generalizado em relação aos pontos essenciais do papel da psicologia na escola, predominam a multiplicidade de enfoques e a variedade de posturas em relação à psicologia da educação, assim como diferentes maneiras de conceber o papel do psicólogo escolar.

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar os critérios utilizados por pedagogos das 15 escolas municipais em tempo regular da cidade de Curitiba de uma determinada regional, no encaminhamento para avaliação psicológica de crianças do Ensino Fundamental.

Este projeto faz parte de um mais amplo a ser desenvolvido em etapas ulteriores, que tem por objetivo maior analisar o papel da psicologia escolar, destacando sua importância e propondo formas de atuação para a superação do fracasso escolar.

A presente pesquisa contará com desdobramentos em projetos futuros: ampliação da pesquisa para todas as escolas da rede municipal de Curitiba; discussão e proposição de formas de atuação do psicólogo escolar.

Desvelar os aspectos intrínsecos ao processo de encaminhamento para avaliação psicológica, analisando as concepções dos professores a respeito do fracasso escolar.

MÉTODO



Foram sujeitos desta pesquisa 15 pedagogos (um de cada escola da regional selecionada) que atuam no segmento do Ensino Fundamental de 15 escolas municipais em tempo regular de uma determinada regional da cidade de Curitiba.

A amostra foi composta por 15 mulheres, todas formadas em pedagogia, com experiência na área de atuação variando entre 1 e 16 anos em escolas públicas e que se dispuseram a participar da pesquisa. Foi escolhida uma regional da cidade de Curitiba e feito o prévio contato com todas as escolas municipais de ensino regular da referida regional, quando foi apresentado o projeto e o termo de consentimento livre esclarecido.

Todas as escolas atendem o ciclo 1 (primeiros, segundos e terceiros anos) e o ciclo 2 (quartos e quintos anos) e encaminham, em média, 21 crianças para avaliação médica e/ou psicológica por ano.

Os dados foram coletados mediante a aplicação de entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas em áudio e transcritas literalmente. Após a transcrição literal das entrevistas foi feita a análise de conteúdo, a qual consiste em categorizar os dados obtidos mediante análise cuidadosa dos temas que surgiram nas entrevistas. O ponto principal desse tipo de análise reside na mensagem, que pode ser verbal, pictográfica, gestual ou outra e expressa um significado ou sentido, que não deve ser interpretado como um ato isolado. (FRANCO, 2007)

Os dados obtidos foram classificados em temas agrupados por semelhanças temáticas, de acordo com os tipos de respostas obtidas. Após essa etapa foram elaboradas categorias de análise, que consistem no detalhamento das respostas obtidas.

RESULTADOS

Segundo as pedagogas entrevistadas, os encaminhamentos são feitos comumente para as Unidades de Saúde, onde as crianças são avaliadas por um pediatra ou clínico geral e este profissional indica a necessidade do encaminhamento para a psicologia ou para outras áreas, como: neurologia, fonoaudiologia e otorrinolaringologia. Para encaminhar ao Posto de Saúde a escola emite um relatório contemplando os pontos observados na criança. As pedagogas não podem realizar “diagnósticos”, dessa forma



encaminham para o médico, muitas vezes dando indicativos de sua suspeita, para que este faça o encaminhamento.

Quando as questões são relacionadas a dificuldades acentuadas de aprendizagem os encaminhamentos são feitos para o CMAE – Centro Municipal de Atendimento Especializado – onde as crianças passam por testes psicológicos e pedagógicos e, se verificada a necessidade, são realizados os encaminhamentos subsequentes. Antes de o encaminhamento ser consolidado a escola deve preencher uma Ficha de Roteiro de Desempenho Acadêmico, com informações sobre o rendimento escolar da criança, questões comportamentais e emocionais, bem como anexar trabalhos escolares do aluno, documentos que o Núcleo Regional de Educação avalia antes de autorizar o encaminhamento ao CMAE. Salvo raras exceções, os atendimentos são feitos no próprio CMAE, que recebe encaminhamentos de crianças de oito anos em diante.

Quando as famílias têm convênio médico algumas pedagogas indicam clínicas particulares. Outra opção são as “Clínicas-escola” das universidades. Quando há suspeita de TDAH (Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade), os encaminhamentos podem ser feitos para o um determinado Instituto que desenvolve pesquisas da área básica e clínica em doenças complexas da infância, entre elas o TDAH. Ainda outra alternativa são os institutos filantrópicos que cobram taxas simbólicas para os atendimentos. Uma pedagoga citou que em casos mais graves as crianças são encaminhadas para os Centros de Atendimento Psicossocial (CAP) para avaliação psiquiátrica. Vale destacar que o CAP atende usuários com transtornos, sendo a equipe multidisciplinar.

Serão apresentados os resultados obtidos considerando as categorias de respostas verificadas a partir da análise de conteúdo.

Foram destacadas seis (6) categorias e condizentes subcategorias.

1. Critérios para encaminhamento:

1.1. Aprendizagem

- Problemas na aprendizagem em geral; retenção; criança muito aquém do nível esperado para sua idade; problemas acentuados de aprendizagem; dificuldades



pontuais na aprendizagem, como: leitura, resolução de problemas, língua portuguesa e matemática.

Se a criança tem muita dificuldade na aprendizagem, demonstra algumas dificuldades que não são dificuldades de defasagem de alfabetização ou dificuldades de metodologia, de adequação de metodologia, por exemplo, nós encaminhamos pro CMAE. (Pedagoga 1)

1.2. Comportamento

- Problemas no comportamento, como: excesso de agitação, distração exagerada, desânimo, sonolência, agressividade, retraimento, timidez excessiva, falta de organização, atitudes provocativas com as outras crianças e/ou professores, dificuldades de adaptação à turma;

- Supostos problemas emocionais: choro excessivo, nervosismo acentuado.

1.3. Questões familiares

- Dificuldades de aprendizagem somadas a problemas na estrutura familiar..

- Problemas emocionais ligados a situações na família, como: abuso sexual, violência, separação dos pais etc.

- Histórico de problemas na família, como: abuso de álcool e drogas, problemas psicológicos.

2. De onde surgiu a demanda

2.1. Família

- Pais que não sabem como lidar com a criança e pedem o encaminhamento.

- Encaminhamentos para atender propriamente a família, não a criança.

2.2. Professores

- Encaminhamentos feitos a pedido dos professores, após observação destes em sala e posterior observação da equipe: agitação; problemas familiares interferindo na aprendizagem e no comportamento.



2.3. Pedido Médico

- Encaminhamentos realizados a pedido médico, após avaliação de rotina da criança.

3. Motivo do encaminhamento

3.1. Atender famílias

- Atender ao pedido dos pais, após análise feita pela equipe pedagógica da pertinência da demanda.

3.2. Atender professores

- Atender a recomendação dos professores; contentar os professores.

3.3. Outros

- Realizar teste WISC para verificar se há um problema emocional interferindo na aprendizagem.

4. Relação Família/Escola

4.1. Importância da Parceria

- A família é fundamental e deve haver cumplicidade total entre a escola e a família.
- O motivo do encaminhamento só é realizado após aval da família e esta é responsável pelo prosseguimento do encaminhamento.

- Famílias não dão continuidade no encaminhamento.

4.2. Orientação da escola à família

- Escola orienta família em relação a determinado comportamento apresentado pela criança.

- Família procura ajuda da escola porque não sabe como lidar com a criança.

- Escola tenta trabalhar em conjunto com a família.

4.3. Diferenciação de papéis

- Família entrega para a escola a responsabilidade da educação da criança.

5. Antes do encaminhamento

5.1. Observação da criança



- Observação dos comportamentos apresentados pela criança, após relato do professor.

5.2. Conversa com a família

- Investigação junto à família se não há mudanças no estado da criança.
- Entender a estrutura familiar, bem como expor pontos fracos e fortes observados na criança, a fim de excluir problema de saúde física (visão, audição etc).
- Após sinalização do professor, a família é chamada para conversa.
- Conversa com a família para expor os comportamentos e atividades da criança,

5.3. Ações preventivas

- Programa “Galera do Bem”, este tem intuito de combater a violência e a agressividade.
- Conversas com a criança, com a turma, sem a criança em sala, e orientação aos pais.
- Apoio pedagógico no contraturno/Professoras corregentes em sala de aula.

- Trocar a criança de turma e mantê-la em atividade constante.
- Cartilha de prevenção contra o *bullying*.
- Atividades diferenciadas de cunho pedagógico

6. Após o encaminhamento

6.1. Acompanhamento da criança na escola

- Acompanhamento da criança na escola mesmo após a “alta”. Escola acompanha a criança verificando se há melhora.

- Método ineficaz de atendimento (grupo, mudança constante de profissional, atendimento rápido).

6.2. Orientação a professores

- Escola orienta os professores para que adequem a metodologia.

6.3. Conversa com a família



- Método ineficaz de atendimento evidenciado pela família (mudança constante de profissional, atendimento superficial, atendimentos em grupos quando o atendimento individual pode ser a melhor opção).

- Família insatisfeita com o atendimento psicológico recebido.
- Escola procura saber se o encaminhamento está surtindo efeito e orienta a família.

- Desistência do atendimento por parte da família devido a troca de profissionais e pela distância das clínicas.

6.4. Contato com os profissionais

- Contato direto da escola com os profissionais do CMAE.
- Pouco contato com os profissionais da Unidade de Saúde.
- Unidade de Saúde acredita que a escola exagera em determinados encaminhamentos. Como exposto pela pedagoga 2:

O médico da Unidade [de Saúde] aqui de cima disse que a escola está exagerando, mas não é, se você for observar a gente não consegue dar conta de certas coisas. Eles não entendem que a gente tenta tudo o que podemos no pedagógico, a gente percebeu que não tá funcionando, então deve ter alguma coisa a mais. (Pedagoga 2)

DISCUSSÃO

Os critérios justificadores do encaminhamento para avaliação psicológica/médica foram basicamente de dois tipos: problemas na aprendizagem e no comportamento. Estes últimos podem ser entendidos como comportamentos que fogem do padrão apresentado pela maioria das crianças; enquanto que os problemas de aprendizagem são identificados como dificuldades acentuadas no aprendizado; dificuldades pontuais (por exemplo na leitura e na escrita especificamente), bem como crianças que se mostram aquém do nível esperado para sua idade.

Em alguns casos outro ponto se soma ao problema na aprendizagem: um histórico familiar conturbado, seja pelo uso e abuso de substâncias químicas, ou mesmo por problemas psicológicos. Nos casos expostos observa-se o que fora dito por



Machado (1997), que geralmente é depositada na criança a causa do fracasso escolar, de modo que ao sinal de comportamentos desviantes, as crianças são encaminhadas a um atendimento clínico para que sejam tratadas.

Considerando que as condições em que as crianças vivem não são as mesmas, seja no que se refere a sua história pessoal, seja em relação ao contexto escolar, então como atribuir somente ao indivíduo todo o fardo do fracasso?

Dessa forma, não parece acertado atribuir somente ao sujeito a responsabilidade acerca do fracasso escolar, pois as características subjetivas da criança e seus conflitos por si sós não são suficientes para explicar o fracasso. Contribuem, é claro, mas é crucial considerar o contexto escolar e as relações estabelecidas neste ambiente, relações fundamentais no processo de aprendizado. (MACHADO, 2004; PROENÇA, 2004)

Geralmente, ao fugir de um padrão esperado pela escola e/ou professor, a criança começa ser vista como “diferente” e como alguém que precisa de um acompanhamento. Será que realmente há algum problema com a criança? Por vezes a “fuga do padrão” se deve a uma expectativa exagerada depositada pela própria professora em sala. Por exemplo, ao queixar-se que uma criança pouco participa da aula, talvez o que a professora espera é que as crianças participem todo o tempo e quando isso não acontece, é possível que o fruto da queixa seja de uma expectativa da professora não suprida pela criança, mas não necessariamente seja o caso de um fracasso. (MACHADO, 1997)

Alguns psicólogos clínicos, ao receberem o encaminhamento e desconsiderarem toda a rede de relações implícita, muitas vezes acabam por não levar em consideração a própria queixa ou o histórico da criança, simplesmente realizando a aplicação de testes a fim de avaliar a capacidade e rotular o paciente, fomentando esta visão que responsabiliza o indivíduo pelo seu fracasso. Assim também aliviam os próprios professores, que têm sua responsabilidade abolida, de posse de um laudo profissional que atesta que a criança não aprende por problemas psicológicos e não por problemas atrelados ao contexto escolar e à forma de ensino. (MACHADO, 1997; PROENÇA, 2004)



Os dados permitiram também perceber que as escolas estendem a responsabilidade pelo fracasso à família. Desse modo, passam a considerar a rede em que a criança está inserida como possível causa do fracasso, todavia ainda desconsideram outro pilar importante nessa construção: a própria escola, local onde, prioritariamente, as relações são estabelecidas. (MACHADO, 2004)

Apenas uma das pedagogas entrevistadas assume uma parcela de responsabilidade na produção do fracasso escolar, considerando a metodologia de ensino, o que é notado na sua fala:

Eu acho que ainda os professores tem um olhar que “quando eu entro na minha sala, eu fecho a porta, lá dentro eu passo aquilo que eu acredito” e acho que a gente precisava fazer muita formação continuada com os professores. Essa é uma luta dentro dessa escola, para que eles percebam que aquele método de trabalho que tinha há alguns anos atrás ou que foi alfabetizado não cabe pra esse grupo de crianças mais. Então tem problema metodológico também e tem a situação de cada criança, da necessidade daquela criança. (Pedagoga 3)

Em suma, esses dados corroboram o que a literatura traz a respeito, de que em geral o fracasso escolar é um problema individual que pertence à criança (PROENÇA, 2004)

Em relação à demanda do encaminhamento, foi verificado que estes são feitos após observação dos professores em sala de aula, quando sinalizam ao pedagogo e pedem o encaminhamento, a partir do que é realizado um acompanhamento pela equipe pedagógica. Algumas vezes não se verifica a necessidade real do encaminhamento, mas este é feito simplesmente para contentar o professor. Este fato é evidenciado pela pedagoga 4:

Os professores não ficam satisfeitos em fazer só uma conversa com o aluno e encaminhar dentro, por vezes você tem que fazer alguns encaminhamentos externos para, infelizmente, contentar o professor. (Pedagoga 4)

Ainda em relação à demanda de encaminhamento, outro ponto destacado foi a requisição dos pais. Estes pedem ajuda por não saberem mais como cuidar dos filhos e enxergam na escola uma fonte de apoio, o que é valorizado pela escola, que gostaria de



manter maior contato com a família, pois estas são fundamentais no desenvolvimento das crianças. Por outro lado, as escolas se queixam que algumas famílias simplesmente depositam na escola a responsabilidade pela educação da criança, descuidando de seu papel na contribuição para o crescimento do aluno.

A família é um dos pilares fundamentais no desenvolvimento da criança. Ao mesmo tempo em que as escolas depositam na família e em seus históricos a responsabilidade pelo fracasso escolar, reforçam também a importância desta, tanto para o desenvolvimento da educação quanto para dar prosseguimento aos encaminhamentos. A importância da família pode ser observada nas falas das pedagogas 5 e 6.

A escola e a família têm que caminhar juntos para o bom desenvolvimento do aluno. (Pedagoga 5)

A participação da família é tudo, a escola não anda sem a participação da família. (Pedagoga 6)

Cumprе destacar que, independentemente de sua estrutura e funcionamento, a família pode ser considerada como o primeiro agente educativo e socializador da criança, enquanto a escola consiste em um espaço de aprendizagem tanto formal como informal. Por outro lado, as funções educativas de cada instituição diferem no que se refere aos objetivos, aos conteúdos e aos métodos, como também quanto às expectativas e às formas de interação. (COMELLES, 2000; POLONIA & DESSEN, 2005)

A integração entre família e escola tem sido destacada como um elemento importante para a educação das crianças, uma vez que, quando as duas instituições mantêm uma boa relação, as condições para um aprendizado mais efetivo e o desenvolvimento infantil podem ser maximizados. Alguns aspectos podem ser destacados como fatores que potencializam os benefícios resultantes da relação entre família e escola, especialmente aqueles relacionados à criação de um espaço de comunicação, por meio do qual pais e educadores podem dialogar. (POLONIA & DESSEN, 2005)

Segundo Comelles (2000), é fundamental que alguns aspectos sejam observados para que seja garantida uma boa relação entre família e escola, podendo ser destacados



confiança mútua, orientação positiva, estabelecimento de um consenso de metas e equilíbrio de poderes.

Porém, em alguns casos, essa integração não ocorre ou é subestimada, o que pode se dar graças a vários fatores, por exemplo, pelo fato dos pais se sentirem inseguros em participar mais ativamente da vida escolar de seus filhos, seja por experiências escolares negativas (como alunos) ou por se sentirem inadequados em relação a experiências de aprendizagem. Um outro fator possível para a falta de parceria pode residir também no próprio corpo docente, ao minimizar a capacidade dos pais em participar, por receio de serem cobrados ou pela falta de um projeto de integração entre família e escola. (POLONIA & DESSEN, 2005)

Um dos pontos acordados entre as pedagogas é que sua função não permite que se faça o diagnóstico da criança, atribuindo-se ao médico o encaminhamento para avaliação psicológica. Entretanto, as profissionais de pedagogia, em seu procedimento, evidenciam os comportamentos das crianças e dão indicativos do encaminhamento que deve ser realizado, ou ao menos, aquele que a escola deseja. Parece haver algum critério implícito de que quando a criança apresenta dificuldades de atenção ou demonstra muita agitação, há a suspeita de que ela deve ser encaminhada ao neurologista, enquanto quando a queixa é relacionada às questões comportamentais e/ou emocionais é trabalho para o psicólogo.

O que também pôde ser verificado é a falta de ações preventivas nas escolas, geralmente consistindo em projetos bem pontuais e a oferta de professores corregentes para auxiliar na aprendizagem das crianças. Vários fatores podem ser apontados para explicar essa inação: a falta de investimento nas escolas para o desenvolvimento de projetos; a carência de profissionais na escola que pensem em projetos de prevenção; a falta de estrutura da escola para comportar o grande número de alunos por sala/turno.

Esses dados sugerem a necessidade de um trabalho no sentido de aprimorar a qualidade dos processos e programas educacionais; assim como de assessoramento e encorajamento aos professores, considerando que o conhecimento dos profissionais da educação, quanto à produção de conhecimento, é essencial para formação de estratégias de desenvolvimento. (PATTO, 1981)



Os dados obtidos corroboram o que a literatura tem apontado, ou seja, muitas vezes as causas dos fracasso escolar são depositadas no próprio aluno ou em sua família, de modo que o contexto escolar acaba sendo desconsiderado.

Um dado que merece maior investigação refere-se à forma como os profissionais da pedagogia decidem para quais profissionais devem fazer o encaminhamento, uma vez que parece haver algum critério implícito que direciona o encaminhamento.

Tendo em vista os dados obtidos, a presença do psicólogo escolar nas escolas públicas parece ser de grande importância, utilizando o conhecimento da psicologia no trabalho em conjunto com a equipe pedagógica, apoiando-se no conhecimento pedagógico dos educadores, planejando ações que desenvolvam o máximo da criança, bem como trabalhar no contexto que o fracasso escolar se configura, aumentando a possibilidade de o, prevenir. Provavelmente a presença do psicólogo escolar nas escolas públicas não reduzirá drasticamente o número de encaminhamentos, mas sua diminuição deverá ser significativa e mesmo nos casos que sejam necessários encaminhamentos haverá na escola uma pessoa mais capacitada para orientar o caminho a ser trilhado, tendo em vista que o trabalho do psicólogo escolar não é uma atividade clínica.

Referências

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004

COMELLES, T. H. O assessoramento psicopedagógico e a colaboração entre família e escola. In: MONEREO, C.; SOLÉ, I. **O assessoramento psicopedagógico**. Uma perspectiva profissional e construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2000

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007

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



MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (org). **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984

PATTO, M. H. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981

POLONIA, A. C & DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: Relações família e Escola - **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9 - nº 2, 2005,

PROENÇA, M. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M. & SOUZA, M. P. R. **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.



DESENHO E ESCRITA: AS RELAÇÕES, DESCOBERTAS E POSSIBILIDADES DE TRABALHO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francielle de Camargo Ghellere ¹

Mariéli Pilati Gervasoni ²

Maíra Fonseca de Sousa ³

1. Introdução

As contribuições do desenho no desenvolvimento da escrita infantil são significativas. Dentro dessa perspectiva, buscou-se reunir e revisar a bibliografia sobre estudos de alguns teóricos, dentre eles: Piaget (2003); Luquet (1969); Pillar (2012); Ferreiro (1995), entre outros.

Como método de abordagem da investigação, utilizou-se o estudo de caso e a pesquisa bibliográfica, com o objetivo de visualizar e compreender a formação do desenho infantil, analisando sua natureza e função, com intenção de intervir na prática pedagógica. Os desenhos que serão descritos no corpo do texto foram realizados por crianças entre 3 a 5 anos de idade, frequentadoras da Educação Infantil, serão expostos com o intuito de contribuir com a discussão da temática.

O estudo de caso visa à descoberta, à interpretação do contexto e busca retratar a realidade. O eixo central é desenvolver “[...] a compreensão de uma instância singular” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21), ou seja, o objeto pesquisado é tratado como único, no contexto no qual está inserido.

Nosso objetivo no estudo de caso foi refletir sobre os processos que a criança desenvolve antes da aquisição da escrita, os quais estão relacionados à construção do desenho. Como suporte teórico utilizamos os quatro níveis proposto por Luquet (1969)

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

³ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de São Paulo (USP).



(realismo fortuito, realismo falhado ou incapacidade sintética, realismo intelectual e realismo visual) e reformulado por Piaget (2003).

Considera-se que a criança se desenvolve e se expressa através do desenho. Busca elementos da realidade, trazendo os objetos vistos no mundo para o papel, construindo e reconstruindo sua identidade. O desenho torna-se complexo no processo de ensino-aprendizagem, o que no começo foi representado por rabiscos, aos poucos vai tomando forma e representações.

O desenho, além de ser uma forma de a criança representar graficamente sua cultura, torna-se instrumento de análise pedagógica do professor, pois este pode compreender os elementos de simbolização e sinais gráficos.

Na Pré-escola, o docente pode analisar o desenvolvimento infantil através do desenho, atividade na qual às crianças expressem pictoricamente o que vivenciaram durante determinada atividade pedagógica. O professor deve ficar atento quanto ao repertório gráfico que a criança desenvolve, ou seja, a forma do desenho, à inclusão de detalhes, às dimensões, orientação espacial, entre outros.

2. Pressupostos Teóricos

Antes de iniciarmos nossas reflexões acerca do desenho e da escrita no cotidiano da Educação Infantil, faz-se necessário, compreendermos a conjuntura social que o atendimento à criança surge em nosso país. Na atualidade, há o entendimento que esta é uma fase que se quer profunda atenção, ou seja, nessa etapa deve-se assegurar que a criança desenvolva a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição. No entanto, esse entendimento é recente, pois o atendimento à criança nasce em um processo de assistencialismo, como forma de amenizar os conflitos sociais.

Somente com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº 9394/96 a Educação Infantil tornou-se direito da criança. No artigo 29 da LDB a Educação Infantil se define como “desenvolvimento integral da criança até 06 anos de idade, em seus aspectos físico,



psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 9). A obrigatoriedade de frequência da criança à escola na Educação Infantil a partir dos quatro anos foi recentemente legislada no Brasil⁴.

De modo geral, o atendimento à criança, se deu em um contexto urbano-industrial, devido a “[...] subordinação feminina, a inexistência da criança como sujeito social, ao lado de uma infinidade de problemas sociais decorrentes das profundas transformações da sociedade brasileira” (SILVA, 2008, p. 26).

No período de 1960 e 1970, as políticas de atendimento à infância promoviam um atendimento compensatório, ou como forma de preparação para o ingresso na escola formal, com o objetivo de sanar as deficiências das crianças e evitar um fracasso futuro em sua escolaridade. “Tanto a pré-escola quanto a creche entram no cenário educacional nos anos de 1970 vinculados à noção de necessidade” (SILVA, 2008, p. 81).

A noção de necessidade estava relacionada à compensação de carências materiais e culturais. A intervenção pública deveria, portanto, promover às carências materiais e simbólicas e assegurar a “[...] inserção da criança no universo institucional, mais especificamente à escola de Ensino Fundamental” (SILVA, 2008, p. 81).

Hoje o sistema de ensino encontra-se em plena fase de transição, ou seja, mudou-se a forma de se estruturar a Educação Básica, e especialmente, de se considerar o desenvolvimento da aprendizagem infantil. Cada época tem a sua maneira própria de estruturar a Educação e de caracterizar as mudanças que ocorrem ao longo da infância.

Embora o desenho foi visto por muitos educadores⁵ como atividade recreativa ou como exercício de coordenação motora para fixação e memorização de números e letras. Na atualidade, o desenho é considerado uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, pois contribui para o desenvolvimento da escrita na infância.

⁴ A Emenda Constitucional nº 59 de 11 de Novembro de 2009, alterando os incisos I e VII do Artigo 208 da Constituição Federal do Brasil, prevê a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação.

⁵ Esta afirmação está pautada em estudos da pesquisadora Analice Dutra Pillar (2012) em seu livro “Desenho e escrita como sistemas de representação”.



Diante disso, o incentivo e otimização do espaço-tempo por parte do docente contribui na autonomia e criticidade da criança, onde ela constrói e estrutura seu conhecimento.

O desenho nos permite verificar a estruturação simbólica do indivíduo, bem como analisar seu processo cognitivo, ou seja, reflete sua estruturação mental e o nível de seu desenvolvimento cognitivo afetivo-emocional, social e perceptivo. Nesse processo, o desenho infantil é analisado como objeto de conhecimento, e na sua estruturação, a criança se apropria de conceitos da realidade e desenvolve-se por níveis de estruturação⁶.

Os desenhos infantis são denominados por garatujas ou rabiscos. Para Piaget (2003) a Garatuja pertence à fase Sensório Motora (zero a dois anos) e parte da fase pré-operatória (dois a sete anos). Essa forma pode ser observada na criança por volta dos dezoito meses de idade. A maneira como esses registros são percebidos pelos adultos pode ter enorme importância no crescimento intelectual infantil. Pois, “aprender a lê-las – isto é, a interpretá-las – é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida” (FERREIRO, 1995, p. 17).

Ferreiro (1995, p. 18), define que as primeiras escritas infantis aparecem do ponto de vista gráfico, “como linhas onduladas ou quebradas (ziguezague), contínuas ou fragmentadas, ou então como uma série de elementos discretos repetidos (série de linhas verticais ou bolinhas)”. Nesse contexto, há duas formas de considerar a escrita infantil, a partir do aspecto gráfico ou do aspecto construtivo.

O aspecto gráfico está relacionada a qualidade do traçado e distribuição espacial das formas. No aspecto construtivo considera-se o que a criança quis representar e as estratégias utilizadas para criar e representar seu contexto social. Este aspecto segue uma linha de evolução entre o desenho e a escrita. ‘A distinção entre desenhar e escrever é de fundamental importância, ao desenhar se está sobre o domínio do icônico [...] ao escrever, se está fora do icônico; as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos. (FERREIRO, 1995).

Conforme definido pela autora, a fase icônica antecede o processo de alfabetização, ou seja, tem início quando a criança faz rabiscos, nesse estágio não

⁶ Os níveis de desenvolvimento serão discutidos no decorrer do texto.



diferencia desenho e escrita. A criança apresenta movimentos celulares (circulares), o que indica uma transição a caminho da fase Pré-silábica.

3. Relações entre desenho e escrita

Os sistemas de desenho e de escrita surgem a partir de intenções, interpretações e interação com o objeto, ou seja, a criança não o faz mecanicamente, pois “[...] desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim o que se sabe. Se este princípio é verdadeiro para o desenho, com mais razão o é para a escrita” (FERREIRO, 1985, p.55).

Segundo Pillar (2012, p. 25), apesar de interagirem com o meio, desenho e escrita são modos distintos de representar os objetos. “O desenho está mais próximo dos aspectos figurativos da realidade e do símbolo, enquanto a escrita está próximo dos aspectos operativos, dos signos e sinais”.

Desenho e escrita são consideradas funções semiótica, ou seja, capacidade que o indivíduo tem de gerar imagens mentais de objetos ou ações. Desse processo, resulta a aprendizagem, conforme esta se desenvolve, a escrita deixa de ser apenas uma representação mental e passa a ser uma representação gráfica, carregada de sentidos. Assim como o desenho que, primeiramente passa pelo plano da representação mental e só depois a criança passa à representa-la graficamente.

É a função semiótica que permite o pensamento, e para Piaget, esta fase compreende o Período Simbólico. Segundo Piaget (2003) as fases de desenvolvimento da criança se define como: Período Sensório-motor; Período Simbólico; Período Intuitivo e Período Operatório.

O Período Sensório-motor se dá do nascimento até aproximadamente dois anos de idade, recebe essa nomenclatura pela falta da função simbólica, pois o bebê ainda não apresenta o pensamento, nem a afetividade ligada a representações que permitam chamar as pessoas ou objetos quando estes não se encontram próximo a eles.

No Período Simbólico, que ocorre dos dois aos quatro anos aproximadamente, existe o surgimento da linguagem, do desenho, do faz de conta, da criatividade. O



desenho, segundo Piaget “[...] é uma forma de função semiótica que se inscreve a meio caminho entre o jogo simbólico, e a imagem mental, com a qual partilha o esforço de imitação do real” (2003, p. 61).

No Período Intuitivo, conhecido com a idade dos ‘porquês’, tem seu desenvolvimento entre os quatro e sete anos de idade, e é designado a fase de receber respostas, de compreender que há um mundo real e um da fantasia, porém, seu pensamento ainda é centrado em seu próprio ponto de vista. Os períodos simbólico e intuitivo são também conhecidos como o período Pré- Operatório.

Dando sequência aos processos de desenvolvimento, há o Período Operatório Concreto, que acontece dos sete aos onze anos de idade. Nessa fase se observa que já se encontra uma criança que conhece e respeita regras determinadas e consegue discutir um assunto conhecendo vários pontos de vista, até chegar a uma conclusão de ordem comum.

A fase determinada como a responsável pela capacidade de “libertar” para novas possibilidades corresponde ao nível de pensamento hipotético-dedutivo ou lógico-matemático, é conhecida como o Período Operatório- abstrato, desenvolve-se a partir dos onze anos de idade.

Piaget (2003) formulou os níveis de desenvolvimento em estágios pautados no aspecto cognitivo, sustentado na experiência do sujeito com o meio, ou seja, a aprendizagem é constituída numa interação entre o meio e o indivíduo. Esta teoria epistemológica⁷ é caracterizada como interacionista. A inteligência do indivíduo ocorre com adaptações do indivíduo com novas situações.

Dentro dessa perspectiva, compreende-se que a evolução do desenho se processa por etapas que caracterizam a maneira da criança interagir com o mundo, ou seja, a maneira de conhecer o objeto passa por significativas transformações em sua evolução.

Luquet (1969) também distingue quatro estágios de desenvolvimento do desenho infantil: realismo fortuito, realismo falhado ou incapacidade sintética, realismo intelectual e realismo visual. O estágio do realismo fortuito subdivide-se em desenho involuntário e desenho voluntário.

⁷ Epistemológica (epistemo = conhecimento; e logia = estudo).



No Realismo Fortuito a criança não desenha para fazer uma imagem, mas para fazer linhas, pois não tem consciência de que linhas feitas possam representar objetos. Já o desenho involuntário inicia-se quando “a criança constata uma certa analogia entre alguns dos seus traços e um objeto real; considera-o, então, como uma representação do objeto, e enuncia a interpretação que se dá” (Luquet, 1969, p.139).

No estágio do realismo falhado ou incapacidade sintética, a criança preocupa-se em representar cada um dos objetos de forma diferenciada, desta forma não integra num conjunto as diferentes representações. Neste estágio a criança considera apenas o seu ponto de vista, exagerando ou omitindo partes. O realismo intelectual, “[...] a criança pretende, deliberadamente e sem dúvida conscientemente, reproduzir do objeto representado não só o que pode ver, mas todo o que ‘ali existe’ e dar a cada um dos elementos a sua forma exemplar” (Luquet, 1969, p.212).

Este estágio caracteriza-se por processos variados na criança, como a descontinuidade, o rebatimento, a transparência, a planificação e a mudança de pontos de vista.

Por último, o realismo visual é a representação do objeto. Para a criança, o desenho mais semelhante ao objeto é aquele o que ela sabe a seu respeito. Neste estágio, a criança abandona as estratégias usadas no estágio anterior, ou seja, a criança representa apenas os elementos visíveis do objeto. É quando se dá início a características como, a opacidade e a perspectiva.

Nos desenhos a seguir podemos visualizar os estágios proposto por Luquet (1969):



Figura 1.

Na figura 1 podemos fazer a comparação com o Estágio do Realismo Fortuito – Desenho involuntário. Conforme proposto por Luquet (1969), a criança desenha não para fazer imagem, mas para fazer linhas. Ainda não tem consciência que as linhas podem representar um objeto. Esse processo é denominado por garatuja involuntária, onde a criança desenha pelo prazer de riscar.



Figura 2.



Na segunda imagem, observamos o Estágio do Realismo Fortuito (LUQUET, 1969). O desenho é voluntário, ou seja, a criança o considera representação da realidade e tenta interpretá-lo. De acordo com Pillar (2012) nesse estágio a criança encontra-se na fase pré-silábica.

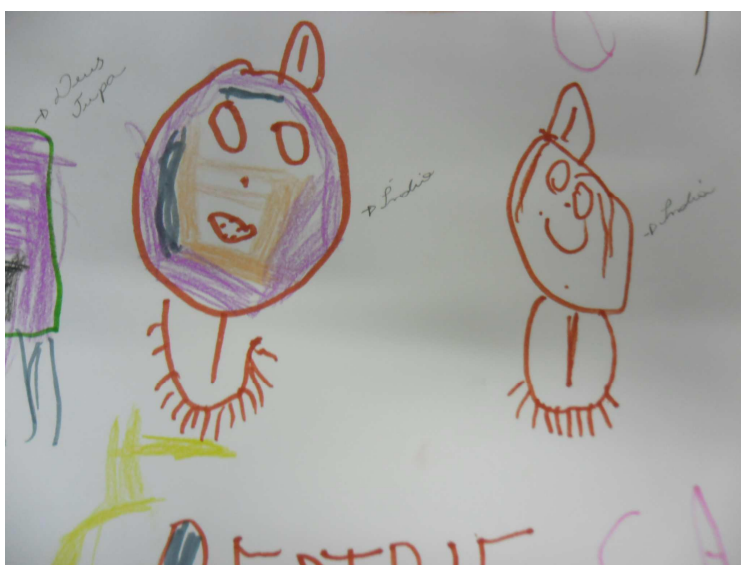


Figura 3.

Na figura três encontramos traços do Estágio do Realismo Falhado ou Incapacidade Sintética (LUQUET, 1969). A criança preocupa-se em representar os objetos de forma diferenciada, no entanto, não integra um conjunto coerente ou relacionado entre as imagens.

Nessa fase, existe a “[...] construção de formas de diferenciação entre os elementos. Formas diferentes para objetos diferentes; relações espaciais topológicas” (PILLAR, 2012, p. 28). Na escrita, a criança relaciona quantidade de letras, repertório de letras e a posições das letras.



Figura 4.

A figura quatro representa o Estágio do Realismo Intelectual –, a criança representa não só o que vê, mas o que ali existe (transparência). Nessa imagem observamos que a aluna desenhou o esqueleto dentro dela.

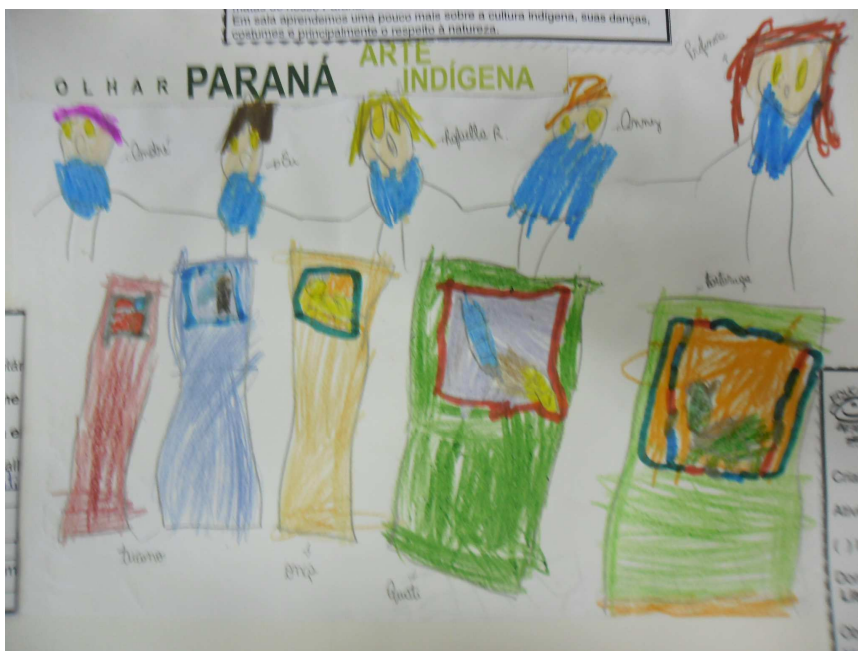


Figura 5

O quinto desenho representa o Estágio do Realismo Visual (LUQUET, 1969). A criança representa os objetos visíveis e usa característica para diferenciá-lo, usando a opacidade e a perspectiva. Utiliza-se de cores intensa, e diferentemente do Estágio do Realismo Intelectual, a criança considera que os objetos não são transparentes, ou seja, não admite a passagem de luz.

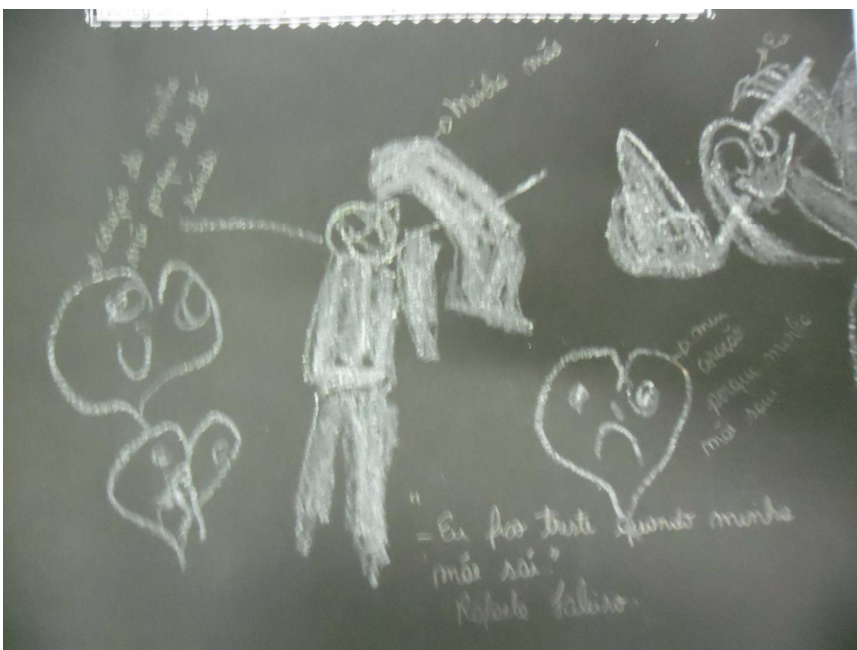


Figura 6

Neste desenho podemos também visualizar o estágio do Realismo Intelectual descrito por Luquet (1969). Para Pillar (2012, p. 28), há “a construção de diferenciações e de coordenações entre os elementos e as relações dos sistemas”. Observa-se que existe uma intensão de atribuir uma forma aos elementos.

Nessa perspectiva, salientamos que há inúmeras possibilidades de analisar o desenvolvimento infantil através do desenho. Pode-se observar: a produção gráfica da criança, as fases do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo, a percepção visual, a oralidade, a expressão, a reprodução, a criatividade, enfim, existe inúmeras possibilidades.

Estes estágios de desenvolvimento não são estáticos ou imutáveis. Algumas crianças não passam por todas as fases de desenvolvimento, outras não se desenvolvem



de acordo com a idade, esse fato ocorre por diversos fatores que influenciam em sua vida, como situação social, econômica e familiar, distúrbios psicológicos de aprendizagem, entre outros.

4. Considerações Finais

A apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, pois o desenvolvimento humano é subjetivo, ou seja, cada criança necessita de tempo e espaço para se desenvolver. No entanto, partimos da premissa que observar, analisar e refletir acerca da relevância do desenho no desenvolvimento global da criança e na relação com a escrita, é de fundamental importância na ação pedagógica.

O desenho representa uma fase essencial, e dessa forma podemos utilizá-la como ferramenta para análise da aprendizagem do aluno, onde a criança se expressa e retrata sua visão de mundo. Através do registro podemos verificar se a aprendizagem foi ou não significativa para a criança.

Em nossa prática educativa buscamos proporcionar ao aluno o desenho como forma de expressão de seu aprendizado, bem como, desenvolver a capacidade e autonomia de criação e representação das experiências vivenciadas no ambiente escolar e sua bagagem de conhecimento.

Desta forma, desde a Educação Infantil é necessário que seja propiciado ao aluno um rico universo de aprendizado em desenho, pois a leitura de uma simples representação pode traduzir aspectos da vida de uma criança que podem ser desconhecidos por parte do professor. Assim, a criança também se torna um ser ativo, percebendo e desenvolvendo a consciência de sua produção e desenvolvimento.

Referências

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394/96**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.



_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo. V3.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1985.

PIAGET, J. **A Psicologia da Criança.** Rio de Janeiro: Difel, 2003.

SILVA, I. de O. e. **Educação Infantil no coração da cidade.** São Paulo: Cortez, 2008.

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistemas de representação.** Porto Alegre: Penso, 2012.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil.** Porto: Editora do Minho, 1969.

LÜDKE M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986



INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

PANNUTI, Máisa Pereira Pannuti-Universidade Positivo¹

Gabrielle Sampaio Santos- Universidade Positivo²

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com deficiência nas escolas regulares é um tema que vem sendo amplamente debatido e tem como base assegurar o direito de todos à educação, preferencialmente na rede regular de ensino.

Vários documentos orientadores no âmbito internacional contribuíram para o avanço desse debate, tendo como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ao preconizar que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade" (Art. 1º). Destaca-se assim o valor da diversidade, que se impõe como condição para o alcance da universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos.

Além disso, outros documentos dos quais o Brasil é signatário também têm contribuído para o debate e a implementação de políticas de educação inclusiva, devendo ser destacadas a Declaração de Jomtien (Tailândia) (1990); a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999).

¹Doutora em Educação: mpannuti@uol.com.br

²Pedagoga: gabe.sampaio@hotmail.com

Relato de pesquisa realizada na modalidade de Iniciação Científica no curso de Pedagogia da Universidade Positivo – PR.



De acordo com a fundamentação filosófica do programa de educação inclusiva do Ministério da Educação, os princípios que devem reger a política de inclusão devem estar pautados nos princípios de uma sociedade inclusiva que valoriza a diversidade, garantindo acesso e participação de todos. Apesar de a Constituição Federal do Brasil assumir o princípio da igualdade como pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa, há que se considerar que essa igualdade é relativa, uma vez que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes (Brasil, 2004).

Além disso, não se pode deixar de admitir a importância da escola como espaço privilegiado de exercício de socialização e de cidadania, de modo que qualquer situação de exclusão ou de limitação poderá afetar a construção da cidadania, o que resultará em falta de justiça social, opressão e violência (BRASIL, 2004).

Em âmbito nacional, em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 4024 (LDB 4024/61), a Educação Especial deixou de ser tratada apenas por meio de campanhas e, a partir da promulgação da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), assim como da LDB – Lei 9394/96, é que foi conferido à Educação Especial um novo *status*.

Durante as décadas de 60 e 70 imperavam os modelos de integração escolar para o atendimento educacional para pessoas com deficiência, os quais preconizavam que os alunos com necessidades educacionais especiais pudessem estar próximos aos demais alunos, além de levarem uma vida tão próxima do normal quanto possível. Já com o modelo da inclusão, surgiu um novo paradigma que exigiu ruptura com o modelo da integração, o que significava não somente a garantia de vagas, como também a consideração da diversidade como condição humana que favorece a aprendizagem, de modo que as limitações devem ser consideradas como informações sobre o sujeito, não podendo ser desprezadas nos planejamentos, devendo a ênfase recair nas possibilidades dos



indivíduos e na construção de alternativas para garantir a construção da autonomia (Prieto, 2006).

Atualmente a Educação Especial constitui uma modalidade do ensino regular, não sendo mais considerada um segmento à parte. De acordo com a resolução 2/01 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p. 39), a Educação Especial deve ser uma “modalidade de educação escolar: entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Especial tem por objetivo garantir o acesso; a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; o atendimento educacional especializado; a continuação da escolaridade nos níveis adiantados de ensino; a formação de professores para atendimento educacional especializado; a participação da família e comunidade; a acessibilidade urbanística e arquitetônica (BRASIL, 2008).

Apesar das políticas públicas e das inúmeras publicações a esse respeito, não parece restar dúvida de que as instituições escolares ainda não têm dado conta de atender os desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças, nem de promover as aprendizagens necessárias à vida em sociedade, o que acaba gerando uma impossibilidade de que todos se enquadrem às exigências da escola (PRIETO, 2006).

A inclusão escolar expressa-se na necessidade de um processo educativo de qualidade para todos, devendo ser superadas concepções restritas que consideram as necessidades educacionais especiais como atributos intrínsecos do sujeito. Para tanto, faz-se



necessária uma mudança de representação a respeito do processo de inclusão, o que exige a valorização da singularidade e da complexidade do contexto educacional, bem como a consideração da deficiência como construção social e não como algo intrínseco ao sujeito.(MARTINEZ, 2007).

As principais dificuldades do processo de inclusão escolar derivam de concepções a respeito do processo educativo como estandardizado e dirigido a um grupo de alunos, de modo que indivíduos que não se comportam como a maioria são considerados exceções, na maioria dos casos, como problemas. Essa forma de compreender o processo acaba se revelando excludente, pois considera exceção e problema formas singulares de expressão, enxergando como tal algo que deveria ser natural: ser diferente (MARTINEZ, 2007).

Mantoan (2010) ressalta a importância do envolvimento de todos na implementação da inclusão, pois se trata de um esforço coletivo para que a escola mude, a formação dos professores seja aprimorada e as diferenças entre os indivíduos possam ser consideradas. Ainda segundo a autora, a inclusão constitui uma oportunidade para todos, não apenas para os que apresentam necessidades educacionais especiais, uma vez que contribuirá para o aperfeiçoamento das práticas educativas.

O papel do professor nesse processo é fundamental, pois ensinar supõe entrar em contato com o outro, o que muitas vezes traz desafios e revela os limites de cada um. Por outro lado, essa situação pode ser um importante motor para que se avance nessas práticas educacionais (MANTOAN, 2010).

Para tanto, os professores devem receber formação continuada, de modo que o processo de inclusão escolar não fique restrito apenas aos especialistas em educação especial, mas a todos, a fim de que construam competências que os permitam manejar as diferenças em sala de aula e considerar a classe regular não apenas como mero espaço de socialização, onde uns vão para aprender e outros vão apenas para se socializar (PRIETO, 2006).



Vale considerar que o apoio ao professor para que a inclusão escolar seja efetivada é fundamental, pois incluir todas as crianças na escola supõe uma mudança de conceitos e a superação de preconceitos. Muitos ainda revelam uma ideia preconcebida de que apenas o acesso aos diagnósticos e às tipologias de cada deficiência bastará para que o trabalho se efetive, o que não parece suficiente. Apoiar esse profissional significa ir muito além disso, trata-se de, por meio das situações de ensino, das discussões e dos questionamentos sobre a atuação em sala de aula, elaborar suas práticas educacionais, não no sentido de delimitar a capacidade ou a incapacidade de aprender, mas o que é possível desenvolver com cada aprendiz (MANTOAN, 2010).

A compreensão das concepções do professor é fundamental, pois é o que dará suporte para a discussão do que significa a inclusão. Não parece suficiente apenas a garantia de vagas ou a implementação de uma política inclusiva se não houver uma discussão a respeito das concepções dos professores, que estão diariamente em sala de aula conduzindo o processo educativo.

São identificadas duas tendências em relação à inclusão escolar: uma marcada por uma perspectiva propositiva, que não considera qualquer tipo de análise social e que encerra modelos prévios a respeito da compreensão do aluno; outra marcada pela discussão de condições históricas e que considera o aluno com deficiência um sujeito constituinte de suas relações sociais. Para que seja implementada uma política de inclusão efetiva, é importante que os professores possam analisar o aluno e seu desenvolvimento, reconhecendo-os como protagonistas de sua história (Gomes & Souza, 2012).

De acordo com a teoria da subjetividade de González Rey, a subjetividade individual é impulsionada pelo contexto social, de modo que o desenvolvimento do sujeito individual acontece no âmbito de suas relações sociais, sendo que o indivíduo é constituído pelo contexto no qual está inserido, ao mesmo tempo em que o constitui. Isso quer dizer que o sujeito vivencia tantos aspectos internos como externos, apontando para a ideia de



que a subjetividade não se dá apenas em nível individual, mas que também é decorrência da cultura (GOMES & SOUZA, 2012).

Considerando que a subjetividade humana é complexa, apresentando um caráter singularizado, faz-se necessária a discussão a respeito da questão da subjetividade do professor que atua em um processo de inclusão escolar. Cada sujeito é constituído por uma subjetividade, que é ao mesmo tempo social e individual, não consistindo em algo apenas interno e invariável. Ela integra o homem com os diferentes contextos sociais e culturais nos quais desenvolve suas atividades (MARTINEZ, 2007).

Isso parece apontar para a importância da reflexão da relação entre a subjetividade de cada professor e a subjetividade social da escola onde ele está inserido, pois ainda que as concepções sobre inclusão de cada professor consistam em aspectos constituintes de sua subjetividade, as formas como essas concepções se subjetivam dependem dos contextos de cada um (MARTINEZ, 2007).

A forma como cada sujeito se vê ou, em outras palavras, significa sua existência está relacionada ao contexto social no qual está inserido, de modo que a consciência individual é construída no âmbito das relações sociais. Assim, a subjetividade não existe *a priori*, mas é gradativamente internalizada, quando “a capacidade de significar (dar sentido a, interpretar e fazer-se entender) de cada pessoa passa a existir pelos significados atribuídos pelos outros às suas ações” (KASSAR, 2000, p.5).

Ao referenciar Bakhtin, Kassar (2000) afirma que o pensamento vai sendo construído a partir da interação social, de modo que os discursos individuais são impregnados do discurso do outro. Isso, porém, não quer dizer que esse seja um processo de simples assimilação do que vem de fora, trata-se de um movimento repleto de conflitos e de ressignificações. Segundo a autora:

O enfoque voltado ao movimento de apropriação, por cada pessoa, do discurso coletivo (socialmente construído) contribui para o entendimento da constituição de sua subjetividade e da formação dos conceitos sobre o mundo e sobre si mesmo. Pois, a constituição da subjetividade é marcada pelas condições de produção (materiais e ideológicas) nas quais cada pessoa se insere. (KASSAR, 2000, p. 6)



Parece oportuna a discussão a respeito das concepções dos professores a respeito da inclusão e, para tanto, há que se considerá-los como sujeitos, os quais são constituídos em um tecido social, no qual se fundem a subjetividade individual e a social (GOMES & SOUZA, 2012).

Nesse sentido é que se justifica a realização desta pesquisa, pois o processo de inclusão escolar não contempla apenas o cumprimento e o respeito às leis que o implementam, mas sobretudo a adesão dos professores que trabalharão nesse processo. Em outras palavras, para que o processo de inclusão seja efetivado a contento, faz-se necessário o engajamento dos docentes para que de fato a inclusão não se restrinja apenas à aceitação da matrícula de crianças com necessidades educacionais especiais – o que já está previsto em lei –, mas que seja a real aceitação de todas as crianças na escola, as quais têm esse direito a fim de desenvolverem todas as suas potencialidades por meio da educação escolar.

Para que isso seja possível, é plausível supor a importância de ouvir os professores, para analisar como eles concebem esse processo, quais são suas práticas educacionais, o que inclui suas dificuldades, suas habilidades, suas dúvidas e suas expectativas.

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa foi o de identificar as concepções dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental a respeito da inclusão dos alunos com deficiência intelectual na escola regular.

Os objetivos específicos foram os de identificar e categorizar as práticas educacionais por meio da análise de conteúdo dos discursos dos professores, levando em conta as dificuldades, as habilidades, as convergências e as divergências entre membros de uma mesma equipe.

MÉTODO:

Participantes:



Participaram desta pesquisa professores de uma escola da rede particular de ensino da cidade de Curitiba, que lecionam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e que aceitaram participar da pesquisa. Os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A escolha da escola foi feita mediante conveniência e garantia de acesso do pesquisador, além de ser uma instituição que mantém uma política de inclusão de crianças com deficiência.

Todos os dez entrevistados são do sexo feminino, com idades variando entre 29 e 45 anos e tempo de atuação na área entre 2 (dois) e 23 (vinte e três) anos.

Das entrevistadas, oito são formadas em Pedagogia, uma em Letras e uma em Ciências Sociais. Todas possuem algum curso de pós-graduação, sendo que apenas duas possuem cursos específicos que preparam os professores para trabalhar com o processo de inclusão escolar. As demais realizaram pós-graduação em outras áreas, mas também cursos de curta duração relativos ao processo de inclusão, em geral ofertados pela própria instituição de ensino na qual trabalham, com exceção de uma, cuja pós-graduação não é ligada à área da inclusão, além de não ter participado de nenhum curso específico.

Todas as entrevistadas possuem pelo menos um aluno com deficiência intelectual em sua sala, sendo que algumas chegam a ter até três crianças nessa condição. Algumas já trabalham com alunos com deficiência intelectual há 23 anos, outras tiveram seu primeiro caso há um ano.

Das dez entrevistadas, duas não são professoras regentes de turma, mas sim responsáveis pela aplicação e o desenvolvimento de atividades específicas e adaptadas para os alunos com deficiência. Esse momento é realizado individualmente em outro ambiente da escola, para o melhor aproveitamento didático do aluno.

Em entrevista com a diretora da escola foi possível verificar que se trata de uma instituição com vasta experiência em trabalhar com alunos com deficiência intelectual, que estimula a formação continuada na área por meio de reuniões, encontros e palestras. Além



disso, a escola conta com uma equipe de tutores, os quais auxiliam os professores no atendimento aos alunos com deficiência.

Na entrevista realizada com a diretora da instituição de ensino, pode-se perceber a preocupação com a formação continuada dos profissionais que atuam na escola, oferecendo cursos para melhor capacitação dos professores. Outra postura adotada é a de realizar no início do ano a discussão coletiva dos casos de inclusão do ano, quando a diretora faz também orientações específicas de cada aluno para os professores que trabalharão com ele naquele ano letivo.

A escola atende crianças da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental, o que consiste em grande desafio para a instituição, pois seus alunos, depois que chegam ao ano limite trabalhado, precisam mudar de escola, e são raras as instituições que aceitam e trabalham ativamente com inclusão escolar, gerando um desgaste para os pais dessas crianças e para a escola que se preocupa com a continuidade da educação de seus alunos.

Outro desafio enfrentado pelos gestores desta escola é o de já oferecer um número significativo de vagas para alunos com deficiência, mas mesmo assim não conseguir suprir a necessidade da demanda, formando fila de espera para futuras vagas de ingresso na instituição.

Procedimento de coleta e de registro de dados:

Os dados foram coletados mediante a aplicação de entrevista semiestruturada, que consistiu em um roteiro com perguntas básicas, mas com a possibilidade de abordagem de quaisquer temas relativos ao assunto. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas literalmente.

Procedimento de análise dos dados:

Após a transcrição literal das entrevistas, teve início a análise de conteúdo, a qual consistiu em categorizar os dados obtidos mediante análise cuidadosa dos temas que surgiram nas entrevistas. O ponto principal desse tipo de análise reside na mensagem, que



pode ser verbal, pictográfica, gestual ou outra e expressa um significado ou sentido, o qual não pode ser interpretado como um ato isolado (Franco, 2007).

Os dados obtidos foram classificados em temas, os quais foram agrupados por semelhanças temáticas, de acordo com os tipos de respostas obtidas. Após essa etapa foram elaboradas categorias de análise, que consistiram em, a partir dos temas, detalhar as respostas obtidas. A partir da categorização foram realizados dois níveis de análise: quantitativa e qualitativa. Isso quer dizer que, em um primeiro momento, foi feito um levantamento da frequência dos tipos de respostas, para que posteriormente pudessem ser interpretadas.

RESULTADOS

A presente pesquisa tomou como objeto de análise as respostas dos entrevistados em relação às suas concepções a respeito da inclusão dos alunos com deficiência intelectual na escola regular. As respostas foram classificadas em sete categorias, de acordo com a sua temática e divididas em subcategorias, as quais foram elaboradas a partir da análise de conteúdo.

A seguir serão apresentadas as sete categorias e suas respectivas subcategorias:

Categoria I: Primeiro caso de inclusão

Em relação a essa questão, foram identificadas duas subcategorias: a maioria das entrevistadas (70%) consideraram “natural” e “tranquilo” ter um aluno com deficiência intelectual em sua sala, enquanto 30% acharam difícil e sofreram com o comportamento do aluno. Essas opiniões podem ser exemplificadas pelas respostas de duas professoras:

Foi muito natural. Todos precisamos de ajuda, cada um de sua maneira. Com o tempo, a experiência vai dando “feeling” de como tratar cada aluno.

Foi bem difícil. Primeiro para falar para família, fazer a família procurar essa ajuda, porque isto não pode ser imposto pela escola.



Categoria II: Impacto de ter um aluno com deficiência intelectual

Em relação ao impacto causado na turma e na professora pelo fato de haver um aluno com deficiência intelectual na sala, foi observada uma variedade maior de respostas: 20% acham o início uma fase mais complexa, porém, com o conhecimento sobre o aluno, tudo se torna mais fácil:

O primeiro impacto acaba sendo sempre forte, pois temos a sensação de não saber o que fazer. Depois que desenvolvemos a experiência do dia a dia, acaba ficando mais tranquilo.

Já 30% não veem dificuldade nenhuma, ao argumentarem que todos os alunos precisam de um olhar individualizado e, com o aluno com deficiência, não é diferente, como pode ser observado na seguinte resposta:

Para mim é normal, não vejo isso como uma coisa diferente. Fazemos adaptações no material, mas o social é tudo junto, brincadeiras, recreio etc. Sempre temos uma auxiliar e uma tutora na sala.

Outras 30% afirmam que o impacto é diferente, a depender do tipo de deficiência, o que quer dizer que depende muito da criança e de suas necessidades, conforme relato de uma das professoras que nos disse:

Depende. Tenho dois Down que não dão qualquer trabalho, são bem tranquilos. Mas tenho um TDAH, que tem surtos de adrenalina, e às vezes fala coisas fora de contexto, o que acaba exigindo uma intervenção maior.

As professoras não regentes (20%) não responderam a essa questão, uma vez que elas trabalham exclusivamente fora de sala, apenas com os alunos de inclusão, individualmente, não afetando o rendimento de uma sala de aula regular.



Categoria III: Adaptação para o aluno com deficiência intelectual

Em relação à pergunta a respeito da necessidade de adaptar atividades para o aluno com deficiência intelectual, todas as entrevistadas afirmaram que a adaptação é feita conforme a necessidade de cada aluno. Todas enfatizaram que todos os alunos com deficiência intelectual são retirados de sala por um breve período para realizar adaptações especiais com professoras especialistas. Nas outras atividades as adaptações são realizadas pela professora regente da turma e pela tutora (nos casos em que há, pois não são todas as crianças com deficiência intelectual que têm tutores).

Categoria IV: Inclusão e aspecto social

Frente à questão concernente à relação entre inclusão e desenvolvimento social, quando os entrevistados foram interrogados se acreditavam que a inclusão deve ocorrer apenas no tocante à socialização, 80% dos entrevistados responderam que acreditam que o aluno deve ser estimulado em todos os seus aspectos e não apenas no desenvolvimento da socialização. Já 20% creem que o desenvolvimento social para o aluno com deficiência intelectual é o mais importante. Essas formas de julgar a importância do aspecto social de alunos inclusos podem ser observadas nas seguintes afirmações:

*O aspecto social é o mais importante. Tanto para eles, quanto para os outros alunos respeitarem as diferenças.
Todos têm um grande potencial, cada um em sua dificuldade, mas todos com um excelente aproveitamento.*

Categoria V: Expectativas

Em relação às expectativas que os professores apresentam em relação aos seus alunos com deficiência intelectual, 60% dos entrevistados manifestaram o desejo de que ocorra qualquer desenvolvimento, por menor que seja, como pode ser percebido no trecho de uma das entrevistas:



Saiam sempre com algum crescimento desenvolvido, seja na parte social ou em qualquer outro aspecto. Mudança em comportamento de modo geral. Minha intenção é que ela saia com o maior desenvolvimento possível.

Já 20% afirmam que têm as mesmas expectativas que têm em relação aos demais.

Categoria VI: Desafios

No que se refere à questão dos maiores desafios enfrentados quando se tem um aluno com deficiência intelectual em sala é que se observa uma diversidade de respostas mais expressiva:

Enquanto 20% dos entrevistados não responderam à questão, por se tratar das professoras responsáveis pela adaptação e aplicação de atividades especiais dos alunos inclusos, as demais (80%) trouxeram os seguintes desafios:

- Ter paciência em todos os aspectos (10%)
- Identificar a capacidade do aluno de aprender (10%)
- Ter controle da criança (20%)
- Atendimento individualizado acontecer dentro de sala (10%)
- Aceitação e cooperação da família (30%)
- Criar um vínculo com a criança (10%)

Categoria VII: Precisa melhorar

No tocante à questão de quais aspectos deveriam ser aprimorados para que o processo de inclusão se efetive, foram identificadas quatro subcategorias: 20% afirmam que os professores devem conhecer mais as necessidades do seu aluno, enquanto que 50% afirmam ser a formação do professor o aspecto mais importante a ser desenvolvido. Já 30% se referem à importância do apoio de profissionais, tais como tutores e psicólogos, e 20% acham que o apoio dos pais é fundamental.



De forma geral, no Brasil, o espaço real do ensino só acontece quando você tem uma equipe. É importante ter apoio psicológico, psicomotor e tutorial para auxiliar no caminho junto a professora.

Mais conhecimento. Quanto mais estudar, aprender e aprofundar, mais fácil fica de realizar o trabalho com sucesso.

A aceitação mais rápida por parte dos pais.

DISCUSSÃO

Os resultados indicam a existência de alguma relação entre as concepções dos professores e a filosofia da escola, a qual já mantém uma política de inclusão há vários anos. Isso fica particularmente claro quando os professores são questionados a respeito de como foi seu primeiro caso de inclusão na escola e 70% afirmaram ter sido “tranquilo”. Talvez esses dados possam ser explicados, em parte, pela formação da equipe, pois, além de contar com profissionais qualificados para exercer a função (considerando que todos são pós-graduados), há ainda o oferecimento de cursos de curta duração por parte da instituição para complementar a formação docente, o que garante mais recursos para lidar com o processo de inclusão. Além disso, a oferta de uma estrutura de apoio aos professores também deve ser considerada. Na instituição há tutores que acompanham as crianças nas atividades nas quais necessitam de ajuda, além de pessoal que colabora na adaptação de atividades e materiais pedagógicos.

Esses dados corroboram o que afirma Mantoan (2010), ao defender o apoio aos professores, por meio de intervenções organizadas para discutir o processo de inclusão, assim como para a elaboração de suas práticas educacionais, a fim de que se possa estabelecer caminhos possíveis para o ensino dos alunos com deficiência.

Isso aponta para o fato de que a inclusão é um processo complexo e que ocorre em um âmbito coletivo, de modo que as concepções e as práticas desse processo, apesar de encerrarem aspectos subjetivos de cada profissional, são construídas em um contexto social, que compreende partilha e troca.



Já no que se refere ao impacto de ter um aluno com deficiência intelectual na sala, apesar de nenhum dos professores entrevistados trazer qualquer aspecto negativo em relação a isso, foi verificada maior variedade de respostas quanto a este aspecto, pois aproximadamente 30% dos professores regentes não veem dificuldades; outros 20% relatam que no início é mais complexo, mas que quando começam a conhecer melhor o aluno tudo fica mais fácil; e outras 30% consideram que o impacto vai depender do tipo de deficiência. É interessante notar que as dificuldades relatadas se referem à individualidade de cada aluno, assim como ao período inicial de adaptação à escola, e não a uma falta de estrutura da instituição ou a dificuldades individuais dos professores em relação a essas crianças. Também em relação a esse aspecto é plausível supor a relação entre a subjetividade de cada professor e a subjetividade social da escola, pois ainda que cada professor tenha suas concepções sobre inclusão, o que consiste em aspectos constituintes de sua subjetividade, as formas como essas concepções se subjetivam dependem do contexto onde estão inseridos, neste caso específico, esta escola, com seu conjunto de valores e práticas (MARTINEZ, 2007).

Todos os professores relataram que existe adaptação curricular para os alunos com deficiência conforme a necessidade de cada um, o que sugere cuidado ao atendimento das necessidades individuais de cada um. Tal como já colocado por Mantoan (2010), o papel do professor no processo de inclusão é primordial, e o contato com um outro, que muitas vezes traz desafios, pode ser um motor para o aprimoramento da prática docente, aqui expresso pelas adaptações pedagógicas feitas para as crianças com deficiência. Por outro lado não existe consenso quanto à prática da adaptação curricular para crianças com deficiência. Há os que defendem que não deve haver qualquer tipo de adaptação, pois independentemente das dificuldades do aluno, elas não devem ser ampliadas por meio de adaptações curriculares. (MANTOAN, 2010)

Outro aspecto que merece destaque é a opinião expressa por 80% dos professores ao afirmarem que acreditam que o aluno com deficiência deve ser estimulado em todos os seus



aspectos e não apenas no desenvolvimento da socialização. Esse ponto vem ao encontro a uma concepção de inclusão que considera a necessidade de tomar a diversidade como condição humana que favorece a aprendizagem, de modo que as características do indivíduo que tem alguma deficiência devam servir como fonte de dados a respeito dele, os quais servirão para o planejamento de situações educativas, não devendo ser consideradas simples limitadores de aprendizagem, tal como apontado por Prieto (2006).

Por meio de conversas informais com professores em situações diversas, é possível verificar a tendência em admitir que o papel da escola regular consiste em propiciar um espaço de socialização ao aluno com deficiência, mas que as aprendizagens relativas aos conteúdos mais formais devem ser relegadas a um profissional clínico que atua fora do contexto escolar. Não se trata de desconsiderar a importância da socialização no desenvolvimento, mas de repensar o papel da escola frente ao aprendizado de um aluno que apresenta características diferentes da maioria.

Assim, parece haver uma tendência em assumir a inclusão do aluno com deficiência como uma oportunidade para que ele desenvolva aspectos ligados estritamente à socialização, desconsiderando as oportunidades de aprendizagem de conteúdos pedagógicos. Vale considerar que a deficiência intelectual desafia a escola em seu objetivo primeiro, qual seja, ensinar, denunciando a impossibilidade de a instituição atingir esse objetivo.

No que se refere aos desafios percebidos pelos professores em relação ao processo de inclusão, nota-se grande variedade de respostas, o que é interessante, pois eles se referem a aspectos muito subjetivos de cada professor, algo que a escola não pode prever, podendo ser evidenciados: ter paciência; identificar a capacidade do aluno com deficiência aprender; ter controle sobre a criança; oferecer atendimento individualizado dentro da sala de aula; obter aceitação e cooperação da família e criar vínculo afetivo com a criança. Ou seja, ainda que a escola tenha preocupação em garantir a formação aos professores, oferecendo uma rede de apoio para suas práticas, tais como a tutoria, não se pode deixar de



considerar as concepções pessoais de cada um, as quais guardam relação com as experiências individuais como professor e como indivíduo. Dessa forma, a subjetividade social dessa escola parece gerar uma cultura de que ainda que a inclusão seja considerada um processo natural, não significa que seja fácil.

Ao que tudo indica os desafios percebidos pelos professores referem-se muito mais a questões ligadas a aspectos da relação professor aluno (ter paciência; estabelecer vínculo; obter controle do aluno), assim como a competências do professor em sala de aula, as quais são intrínsecas a sua profissão (identificar a capacidade de aprender; proporcionar atendimento individualizado dentro de sala de aula). Em todos os casos, presume-se que tais desafios não guardem relação direta com a escola e seu conjunto de valores e práticas.

Em relação à questão de quais aspectos deveriam ser aprimorados para que o processo de inclusão se efetive, também foram observadas concepções diversificadas, assim como no caso dos desafios percebidos, tendo sido destacadas: a importância de se conhecer mais as necessidades dos alunos; o aprimoramento da formação docente; o apoio de profissionais de áreas afins e dos pais.

Em linhas gerais, parece que a equipe pedagógica atua em consonância com o princípio que rege a educação inclusiva da instituição, qual seja, o de que todos têm direito à educação na escola regular. Por outro lado, ainda que demonstrem estar alinhados com a política da instituição, existem divergências quando se trata de pensar nos desafios e nos aspectos a serem aprimorados. Uma explicação possível para esse aspecto pode ser, tal como colocado por Kassir (2000), o fato de que as representações dos professores a respeito da inclusão vão sendo construídas em um contexto social, quando os discursos individuais são impregnados dos discursos dos pares. Porém, é importante destacar que não se trata de mera absorção passiva, trata-se de um processo marcado por conflitos e ressignificações.

Retomando o que já foi colocado anteriormente, a subjetividade individual do professor é impulsionada pelo contexto social no qual está inserido, de modo que o



desenvolvimento desse sujeito, que é individual, ocorre no contexto de suas relações sociais, sendo constituído por esse contexto, mas ao mesmo tempo constituindo-o. (GOMES & SOUZA, 2012).

A escola em questão, com uma forte tradição no processo de inclusão, procura garantir que todos os professores tenham condições de construir suas práticas e elaborar seus discursos a respeito desse processo, o que garante uma identidade própria ao grupo docente, definida pelos princípios filosóficos da instituição, sem excluir concepções individuais dos professores que se revelam frente aos desafios impostos pela inclusão. Em que pese o fato de que a escola pareça garantir boas práticas; uma base filosófica e ética que defenda a inclusão e que ofereça meios para que se efetive, é interessante notar que as concepções individuais de cada professor sobre os desafios da inclusão não são convergentes. De fato, existem concepções bastante diversificadas quando questionados sobre os desafios e sobre os pontos a aprimorar. Aparentemente não se trata de divergência em relação a uma linha adotada pela escola, que se mantém coesa, mas talvez seja fruto da falta de discussão sobre esses aspectos em âmbito institucional.

Um ponto que merece destaque é a preocupação dos professores com a parceria com as famílias, dado que aparece quando questionados a respeito dos desafios e das expectativas. Parece que para os docentes não basta apenas o suporte da escola, fazendo-se necessário o apoio da família para que a inclusão se efetive.

A família cumpre o papel de primeiro agente educativo da criança, assim como a escola futuramente também consistirá em um espaço não só de aprendizagem formal como informal. Por outro lado, não se pode deixar de diferenciar os papéis que deverão ser assumidos por cada uma dessas instituições. (COMELLES, 2000; POLONIA & DESSEN, 2005)

Vários são os aspectos que podem garantir uma boa relação entre família e escola, podendo ser destacada a necessidade da criação de um espaço de comunicação, por meio do qual pais e educadores podem se colocar (POLONIA & DESSEN, 2005), ou ainda o



estabelecimento de uma relação mútua de confiança, uma orientação positiva, o estabelecimento de um consenso de metas entre família e escola, assim como o equilíbrio de poderes. (COMELLES, 2000)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar é um processo complexo, que compreende muito mais do que um conjunto de leis e de documentos orientadores, pois está subordinado a uma concepção mais ampla de inclusão, que implica a participação de todos na vida social.

Para que a inclusão escolar se efetive, faz-se necessária uma mudança de paradigma, o que exige romper com a lógica dominante que considera normal apenas aquilo que se enquadra na maioria, não admitindo que a diversidade é um aspecto intrínseco a qualquer sociedade.

Em geral a aprendizagem tem sido tratada de maneira fragmentada, e não tem sido considerado que ela é uma função que o sujeito exerce na sala de aula, a partir de relações estabelecidas nesse espaço e que sentidos são construídos nesse espaço, no qual existem os sentidos das histórias de vida de cada criança (MARTINEZ, 2007).

Assim, para que o processo de inclusão se concretize, é necessário que todos os envolvidos (equipe pedagógica, discentes, família e profissionais de áreas afins) possam participar de maneira ativa de sua implementação, o que significa trabalhar de maneira interdisciplinar, considerando a complexidade do contexto educacional.

Cumpramos ressaltar o papel do professor nesse processo, assim como suas concepções a esse respeito, uma vez que ele é quem vai conduzir de maneira mais direta o processo de inclusão, o que implica admitir que de nada adianta uma política institucional consistente se o professor não aderir aos princípios norteadores de uma prática inclusiva.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. **Educação inclusiva**: a fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v.1, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. *Lei n 9394* de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

COMELLES, T. H. O assessoramento psicopedagógico e a colaboração entre família e escola. In: MONEREO, C.; SOLÉ, I. **O assessoramento psicopedagógico**. Uma perspectiva profissional e construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. Psicologia e Inclusão Escolar: Reflexões Sobre o Processo de Subjetivação de professores. **Psicologia Ciência e Profissão**. 32 (3), p.588-603, 2012.

GOMES, C.; REY, L. G. Inclusão Escolar: Representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.2, n.3, p.406-417, 2007.

KASSAR, M. C. M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: Uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cad. CEDES** v.20 n.50, 2000.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: Gaio, R.; Meneguetti, R. G. K. (org). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARTINEZ, A. M. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTINEZ, A. M. (org.) **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2007.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: Relações família e Escola - **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, nº 2, 2005.



PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E. ; PRIETO, R. G. Arantes, V. A. (org). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.



INCLUSÃO TOTAL E INCLUSÃO RESPONSÁVEL: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza.¹
FURLANETTO, Flávio Rodrigo.²
UENP/CP

INTRODUÇÃO

Neste artigo, abordaremos o tema da Educação Especial Inclusiva em suas vertentes correlatas a inclusão total e a inclusão responsável, as quais acreditamos podem ser identificadas nos contextos educacionais e nos cursos de formação inicial de professores no ensino superior. Tais perspectivas são defendidas por Mantoan (1997a, 1997b, 2006) e Carvalho (1997, 2003, 2004), respectivamente, e também estão implícitas e explícitas nas políticas públicas educacionais que visam à inclusão do aluno com deficiência.

A partir das conclusões geradas pelos estudos que realizamos durante o curso de graduação em Pedagogia e de Especialização em Educação Especial Inclusiva, bem como, pelas contribuições acrescentadas aos lermos autores como Mantoan (1997a, 1997b, 2006) e Carvalho (1997, 2003, 2004), surgiram algumas inquietações quanto às abordagens dadas pelas políticas educacionais sobre a inclusão, e se essas abordagens têm sido discutidas nos cursos de formação inicial de Pedagogia. Nosso enfoque ao buscar responder essas inquietações, foi o de compreender o entendimento dos acadêmicos sobre essas questões na formação docente no ensino superior. A partir desse enfoque, redigimos como problema para este artigo a seguinte questão de investigação: **As discussões sobre a inclusão total e inclusão responsável, defendidas pelas políticas públicas para educação especial inclusiva, têm sido compreendidas pelos acadêmicos no decorrer dos cursos de Pedagogia?**

Para responder tal questão, elencamos como objetivo geral identificar a compreensão dos acadêmicos de Pedagogia em relação à inclusão total e inclusão

¹ jacqueline_lidiane@hotmail.com

² frfurlanetto@uenp.edu.br



responsável, enfatizadas pelas políticas públicas para a educação especial inclusiva. E como objetivos específicos: a) Estudar os principais documentos internacionais e nacionais sobre as políticas educacionais de inclusão para alunos com deficiência; b) Analisar as concepções de inclusão implícitas nas políticas educacionais do Estado do Paraná; c) Investigar a compreensão dos acadêmicos de Pedagogia no que diz respeito às abordagens de inclusão total e inclusão responsável.

1. INCLUSÃO TOTAL E INCLUSÃO RESPONSÁVEL: UM DEBATE NECESSÁRIO

Por meio da análise de documentos oficiais, foi possível verificarmos que existe uma preocupação mundial em relação à inclusão de alunos com deficiência, e que o Brasil está entre os países do mundo que discute políticas públicas educacionais que refletem esta preocupação. Dentre os documentos oficiais que nos apresentam fortes fundamentos para que possamos validar a afirmação acima, podemos citar: Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (BRASIL, 1975); Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 1948); Constituição Federal (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (BRASIL, 1990); Declaração de Jomtien (1990b); Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); Declaração de Montreal (BRASIL, 2001a); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b); Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008).

O Estado do Paraná, como parte da federação brasileira, também não tem se esquivado desta preocupação e tem se posicionado frente aos estudos Mantoan (1997a, 1997b, 2006) e Carvalho (1997, 2003, 2004) que investigam as perspectivas em relação à inclusão total e inclusão responsável de alunos com deficiência.

De um lado, o movimento de inclusão total, também chamada de radical é caracterizado pela defesa dos direitos das pessoas com deficiência na igual oportunidade a educação escolar, sem restrições. Este movimento enfatiza, sobretudo, que devem ser garantidas as condições indispensáveis para que os alunos mantenham-se na escola e aprendam.



Em defesa desta concepção, Mantoan (2006) corrobora que “A inclusão total é uma oportunidade que temos para reverter à situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas” (p. 4). A autora defende ainda que:

A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral (MANTOAN, 2006, p.19).

Num outro extremo, encontramos o posicionamento da inclusão responsável ou parcial. Nesta concepção, defende-se a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar, mudanças nas políticas e nas estratégias metodológicas para o ensino e, a necessidade de repensar e reestruturar as políticas educacionais para os especiais. Como referencial filosófico desse posicionamento, adota-se:

[...] a ideia de que a inclusão educacional é mais que a presença física, muito mais que acessibilidade arquitetônica, e muito mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é bem mais que um movimento da educação especial, pois se impõe como movimento responsável que não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares (CARVALHO, 2004, p. 32).

Nesta perspectiva a inclusão educacional dos alunos com deficiência, deve ser contemplada junto a uma rede de apoio a Educação Especial. Para atender necessidades e especificidades decorrentes da deficiência é preciso oferecer serviços especializados assegurando a aprendizagem escolar. “As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (CARVALHO, 2004, p. 26).

Ao defender a inclusão escolar total, Mantoan (1997a), afirma que é preciso mudanças estruturais e pedagógicas neste processo, a fim de extinguir as aplicações de integração da pessoa com deficiência no âmbito escolar defendidas anteriormente a perspectiva de inclusão. O autor complementa ainda que “a inclusão escolar é incondicional e, portanto, não admite qualquer forma de segregação. [...] tem como meta principal não deixar nenhum aluno no exterior do ensino regular” (MANTOAN, 1997a, p. 117).



Nessa perspectiva, uma educação especial deve ser entendida “como uma educação especializada em todos os alunos e não apenas em alguns deles...” (p.120). Para tanto, exige-se dos professores novos conhecimentos que venham ao encontro do trabalho que será realizado com a população de alunos especiais. O professor que irá organizar este ensino deverá considerar as especificidades dos alunos para que possa garantir condições necessárias à aprendizagem.

Carvalho (2003) afirma em seus estudos, que as perspectivas e pensamentos em torno da inclusão deverão estar sustentados por condições econômicas e políticas que venham a apoiar este processo. Para a autora, essa condição é fundamental para que não haja apenas um mero aumento quantitativo de alunos matriculados e, conseqüentemente, mais carteiras. Um aumento apenas quantitativo irá impactar numa forma perversa de segregação e exclusão.

Percebe-se claramente nos estudos de Mantoan e Carvalho que há um antagonismo em relação à compreensão da inclusão total e responsável. Acreditamos que para solucionar este problema, os professores deveriam estudar tais diferenças, realizarem discussões coletivas sobre a temática e serem ouvidos quanto às suas necessidades de trabalho. Para Perissé,

é indesculpável que aceitemos ingenuamente discursos políticos, educacionais, ideológicos, religiosos etc., sem atentar para o fato muito simples de que os autores desses discursos tendem a elogiar o seu próprio pensamento e denegrir o que consideram realidades opostas e indesejáveis (PERISSÉ, 2013, p.2).

Neste sentido, explicita que as sinceridades, nestes casos, devem ser consideradas ao modo em que estabelecem relação com a autonomia intelectual, que, por sua vez, exige o dever do estudo e da explicitação dos pressupostos utilizados.

Na próxima seção deste artigo, temos por objetivo desvendar estas concepções presentes nas legislações existentes sobre a educação especial e a inclusão no Estado do Paraná.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DO PARANÁ: DESVELANDO CONCEPÇÕES



Analisaremos três documentos que revelam a concepção adotada pelo estado paranaense, publicando em si posicionamentos sobre a Educação Especial Inclusiva e o atendimento educacional especializado da pessoa com deficiência: Deliberação n.º 02 (PARANÁ, 2003); Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (PARANÁ, 2006); e o documento denominado Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2010). Estes documentos anunciam a concepção do Estado do Paraná frente a inclusão escolar dos alunos com deficiência:

[...] concebemos e praticamos uma **inclusão educacional responsável** no Paraná: ouvindo, dialogando, promovendo a aproximação entre os contextos regular e especial, como oportunidade de uma formação continuada, com valorização profissional (PARANÁ, 2003, p.10, grifo nosso).

A citação acima configura o posicionamento acerca do processo de inclusão. Nosso estado defende a responsabilidade no processo de inclusão escolar pelo ensino regular e pela Educação Especial.

Entre 1996 e 2002, como é destacada pela diretriz paranaense, a secretaria estadual realizou um trabalho de acordo com as Diretrizes Nacionais. Todavia, a partir da realização deste trabalho “houve uma ruptura ideológica da concepção de inclusão educacional entre as duas instâncias” (2006, p. 30).

Esse embate se deu em decorrência da defesa pela esfera nacional da inclusão total, ou seja:

Com a matrícula incondicional de todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, independentemente da natureza ou grau de comprometimento. Assim, não há prerrogativa para a escolarização em classes ou escolas especiais, por exemplo. O principal embate ideológico ambienta-se na área da deficiência mental, já que, na proposta paranaense, prevê-se a continuidade dessa forma de atendimento em ambos os serviços especializados. Nas demais áreas, não há incompatibilidade de pressupostos teóricos a sustentar a concepção de atendimento (PARANÁ, 2006, p.30-31).

Diante os dois extremos não consensuais sobre as concepções e práticas de inclusão, a SEED assume a perspectiva de Carvalho com sua política educacional inclusiva denominada de “**inclusão responsável**”.



O Estado do Paraná entende que mesmo sendo a escola regular o local preferencial para o ingresso, permanência e sucesso da aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência, há um número considerável destes, em razão de seus “graves comprometimentos ou necessidades de uma proposta linguística diferenciada, requerem que seu atendimento seja realizado em classes ou escolas especiais” (PARANÁ, 2006, p.39).

Vale ressaltar que Mantoan atua como assessora do Ministério de Educação (MEC) fazendo expressar a ideia de inclusão defendida pela esfera nacional. Por outro lado, Carvalho é consultora da Secretaria Estadual de Educação (SEED) no Paraná enunciando a perspectiva seguida pelo governo deste estado. Este fato indica a discrepância entre ideologias frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular na esfera nacional e estadual, em especial, no estado do Paraná.

3. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

Apresentaremos neste tópico algumas considerações acerca da Teoria Histórico-Cultural, principalmente a teoria da atividade proposta por Leontiev (2006), pois a mesma será nosso fundamento de análise. Para o autor, a atividade pode ser definida como “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 2006a, p. 68).

Para Moura (2006), o motivo deve coincidir com a necessidade e ações do indivíduo para que de fato haja uma atividade de cunho psicológico em que o aluno se envolva ao modo em que internaliza conhecimentos para a formação de seu pensamento. Desta forma, a atividade principal do professor está em ensinar e a atividade do aluno está em aprender.

Assim, cabe destacar conceitos relevantes da teoria da atividade de Leontiev (2006). Toda atividade parte de uma necessidade, que conseqüentemente gera um motivo para a realização de uma ação. Por meio de uma mediação, esta ação poderá configurar-se como uma atividade de cunho psicológico. Para tanto, devemos analisar



os motivos que a desencadeiam. Esses motivos podem configurar-se na estrutura da atividade como motivo compreensível ou eficaz.

Para melhor exemplificar e definir motivo compreensível e motivo eficaz, recorremos a Furlanetto (2013, p.76), o qual apresenta uma situação hipotética.

Imaginemos que futuros professores sempre se fazem presentes nas reuniões de planejamento e nos momentos de aplicação das atividades práticas planejadas por eles em um projeto de estágio na formação inicial. Para que possamos perceber se estes futuros professores estão em atividade, teremos que investigar o motivo de sua participação. Por exemplo, podemos supor que seu motivo é apenas somar créditos para a conclusão de seu estágio no decorrer do curso de graduação.

Suponhamos agora que os futuros professores participantes do projeto de formação inicial são informados que suas participações não estarão mais vinculadas à obtenção de créditos para o cumprimento do estágio. Diante deste fato poderá ocorrer duas situações distintas, ou o sujeito deixa de participar do projeto, ou ele poderá, mesmo diante de tal proposição, continuar participando e contribuindo na tomada de decisões coletivas e nas ações de ensino que o grupo desenvolve. No último caso, o motivo, inicialmente compreensível, tornou-se eficaz, pois percebemos o envolvimento do sujeito no projeto (FURLANETTO, 2013, p.76).

Enquanto o motivo compreensível torna-se uma ação mecânica, o motivo eficaz leva o sujeito a entrar em atividade, no qual ele está envolvido psicologicamente naquilo que faz, permitindo a sua transformação. Para que o sujeito entre em atividade, é preciso alcançar qualidade na mediação. Isto pode ser simbolizado pelos instrumentos inúmeros que podem ser utilizados para que o motivo compreensível torne-se eficaz. Na concepção de Leontiev, os termos atividade e ação são diferentes.

Atividade refere-se aos processos que satisfazem uma necessidade especial correspondente às relações do homem com o mundo. A ação, por outro lado, é um processo cujo motivo não coincide imediatamente com seu objetivo, mas sim com a atividade da qual faz parte (ASBAHR, 2011, p. 51).

Sendo assim, a atividade de ensino, o papel central do professor, deve ser estruturada a fim de que o aluno perceba o processo histórico do desenvolvimento conceitual do conteúdo exposto como conhecimento teórico.



Para análise desta questão, vale explicitar sobre a atividade de estudo. De acordo com Davidov e Markova (1987, tradução nossa) a atividade de estudo é composta por três elementos: as tarefas de estudo, ações de estudo e ações de controle e avaliação.

Neste percurso, inicialmente o aluno compreende a sua tarefa de estudo que está associada à generalização teórica, fazendo com que realize ações de generalização de dado conhecimento. Após a apreensão relacionada com a motivação para o estudo (motivo eficaz), o estudante realiza, por meio de instrumentos, ações de avaliação e controle preparados pelo professor, propagando a transformação da criança em ação para o sujeito em atividade, em especial, atividade de estudo.

CAMINHOS PERCORRIDOS

Ao adotarmos o Método Materialismo Histórico Dialético para realização deste estudo, tomamos como ponto de partida a realidade. A partir do contexto geral em que a realidade se insere, ela é analisada por meio de abstrações, as quais sempre estarão relacionadas a este contexto geral, cuja compreensão e clareza constituirá o que Marx (1989) chama de pensamento concreto. Para Marx (1989):

O concreto aparece no pensamento como o processo da concentração, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro caminho a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 1989, p.410).

O movimento do método deverá percorrer a finalidade de destacar conceitos que refletem uma construção histórica, desvendar conceitos nos dispositivos legais da temática a ser abordada, interpretação dos episódios por meio de unidades de análise a partir da coleta de dados e, por fim, após sistematização dos conhecimentos, compreender o fenômeno em sua totalidade, historicidade e contradição.

Como **instrumento** de coleta de dados utilizamos a aplicação de um questionário a 30 acadêmicos do 4º ano de um curso de Pedagogia em uma Universidade Estadual do Estado do Paraná. Para preservar a identidade dos



acadêmicos, quando nos reportarmos a eles utilizaremos a letra A. Dos 30 questionários aplicados, 24 foram entregues aos pesquisadores.

As respostas dos questionários foram consideradas nossos episódios de análise. Para este artigo, apresentamos um recorte da pesquisa que realizamos em um curso de especialização, portanto utilizaremos a análise de um episódio, o qual, acreditamos, valida nosso objeto de estudo.

O conceito de episódio de episódio que utilizamos foi apresentado por Moura. Para o autor os episódios podem ser considerados:

[...] frases escritas ou faladas, gestos ou ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em um outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo (MOURA, 2004, p.267).

Este episódio será analisado a partir de duas unidades de análise: as atividades de estudo realizadas pelos acadêmicos sobre a Educação Especial e sobre o processo de inclusão educacional; o entendimento dos acadêmicos em relação às abordagens de inclusão no decorrer do curso de formação em Pedagogia.

Utilizando a Teoria Histórico-Cultural, analisaremos as respostas dos questionários, por meio das quais, verificaremos os indícios da compreensão dos participantes em relação ao significado e sentido que eles atribuem a inclusão total e inclusão responsável durante o processo de formação inicial em Pedagogia.

Entendemos ainda que os sentidos revelados pelos participantes em formação serão indícios da compreensão que esses futuros professores possuem acerca da inclusão. Neste sentido, acreditamos que o resultado de nossa análise poderá contribuir com a organização do ensino de professores que atuam no curso de graduação investigado, além de outros cursos que possuem realidades análogas.

Episódio de análise 1



Este episódio foi originado a partir da resposta à seguinte questão: As atividades de estudo promovidas pelo curso de Pedagogia forneceram subsídios para que você compreendesse as abordagens de inclusão total e inclusão responsável? Justifique e explique seu entendimento acerca destas perspectivas.

As respostas a esta questão nos revelaram que as atividades de estudo promovidas pelos docentes do curso de Pedagogia não foram suficientes para que houvesse um entendimento por parte dos acadêmicos quanto aos conceitos de inclusão total e inclusão responsável. Dos 24 questionários que foram respondidos, apenas 2 acadêmicos revelaram um entendimento quanto as diferentes abordagens correlatas a inclusão total (ou radical) e inclusão responsável (ou parcial) do aluno com deficiência no ensino regular. Nas palavras dos alunos:

A19: Inclusão total: em todos os âmbitos da educação. Inclusão parcial: em alguns aspectos.

A24: Pouco. Quando falamos de inclusão total nos referimos a inclusão de todos, independente de uma deficiência aparente ou não. Todos em sala devem se sentir incluídos e inclusão responsável são os caminhos percorridos para essa inclusão. Há de se rever situações com deficiência graves; se o professor está preparado para essas situações; como as políticas públicas tratam esse assunto(sic).

O acadêmico A19 diferenciou algo básico nas duas abordagens quanto à inclusão do aluno com deficiência e utilizou o termo “inclusão parcial” que nos afere conhecimento básico da outra nomenclatura dada a inclusão responsável. Já o acadêmico A24 explicitou ter pouco conhecimento, mas demonstrou maior segurança para diferenciar as abordagens até de uma forma analítica ao afirmar que para inclusão responsável é preciso “rever situações com deficiência graves; se o professor está preparado para essas situações; como as políticas públicas tratam esse assunto” (sic).

Dentre os outros acadêmicos pudemos perceber 7 (sete) afirmaram conhecer, mas não explicaram, 12 (doze) afirmaram não conhecer e 3 (três) acadêmicos afirmaram conhecer, mas não souberam explicar. Vejamos alguns exemplos:

Afirmaram conhecer, mas não apresentaram explicação	Afirmaram não conhecer	Afirmaram conhecer, mas não declararam não saber explicar
A11: “Sim. Trabalhamos juntamente com a professora da disciplina, textos teóricos	A10: “Não, em nenhum momento foi explicitada essa diferença”.	A17: “Sim, pois foi a partir dos estudos, discussão e explicações da professora que



por meio de seminários e discussões sobre a temática”.		podemos compreender como é a vida das pessoas especiais e como é a melhor forma de se trabalhar com as mesmas”.
A1: “Em partes. Consigo falar empiricamente sobre tais abordagens”.	A21: “Não. Faltou mais aprofundamento nas discussões. Carga horária corrida para muitos conteúdos”.	A22: “Dentro da disciplina de Educação e Diversidade, devido a pouca carga horária, abordamos o tema de inclusão total e responsável como àquela que respeita a limitação do aluno contribuindo para seu aprendizado, mas sem expô-lo a situações constrangedoras ou que fujam de sua atual capacidade de realizar”.
A8: “Sim, contudo não o suficiente, pois penso que o assunto é amplo e importante por isso requer uma atenção maior dos profissionais de educação”.	A5: “Não de maneira aprofundada. Portanto, a apropriação quanto a definição e o que abarcam estas perspectivas não são do meu domínio”.	A12: “Sim. Porém o que está sendo feito no que se refere a inclusão total e inclusão responsável não está sendo realizado de forma que o aluno seja incluso no processo de alfabetização dos alunos ditos ‘normais’ pelo fato de o estado fornecer subsídios necessários”.

Quadro 1: Representação da compreensão dos alunos de Pedagogia acerca dos conceitos de inclusão total e inclusão responsável.

Tais exemplos evidenciam que o conhecimento sobre as abordagens de inclusão total e inclusão responsável não foram apreendidas pela maioria dos acadêmicos concluintes do curso de Pedagogia. Acreditamos que a falta quanto a este entendimento poderá gerar consequências na qualidade da forma de organização da atividade de estudo e seus elementos constituintes em relação à educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para findar a produção deste artigo retomamos o problema de pesquisa: As discussões sobre a inclusão total e inclusão responsável defendida pelas políticas públicas para educação especial inclusiva têm sido compreendidas pelos acadêmicos no decorrer dos cursos de Pedagogia?



Neste sentido, podemos afirmar que a inclusão educacional têm se firmado num campo de afirmações não consensuais sobre as concepções e práticas de inclusão. Percebe que neste contexto promovem-se inúmeras pesquisas acerca da inclusão defendendo pontos de vistas diferentes: inclusão total e inclusão responsável de alunos com deficiência no ensino regular.

Nesta pesquisa destacamos duas abordagens antagônicas de se pensar a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: inclusão total e a inclusão responsável. A inclusão total ou radical contempla na defesa dos direitos das pessoas com deficiência na igual oportunidade a educação escolar, sem restrições. Por lado, a inclusão parcial ou responsável compreende que a inclusão educacional dos alunos com deficiência, deve ser contemplada junto a uma rede de apoio a Educação Especial.

Percebe-se pelas respostas dos acadêmicos que os mesmos não haviam estudado em suas aulas o conceito de inclusão total e inclusão responsável. Os que responderam de forma mais coerente pareciam não estarem fundamentados em estudos realizados na graduação.

Outro dado importante a ser salientado é quanto à carga horária total de 144 h/a (PARANÁ, 2007) que se demonstrou insuficiente para discutir estes conceitos em sala de aula, visto que a disciplina não se restringe apenas a educação escolar para pessoas com deficiência, mas abarca conteúdos pertinentes a diversidade.

Percebe-se por meio da análise dos episódios que há necessidade de intensificar discussões na formação inicial que garantem o movimento de mudança de sentido pessoal para que os acadêmicos se apropriem dos conceitos e os atribua na organização de suas atividades de ensino. Quanto a temática que nos propusemos analisar, percebemos que elas não apreendidas pelos acadêmicos de modo que possuam uma compreensão que os permitam compreender as especificidades da atuação docente junto aos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

ASBHAR, Flávia da Silva Ferreira. **“Por que aprender isso, professora?”** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese de mestrado. São



Paulo: USP, 2011. Disponível em:

<www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/.../tde.../teseFlaviaAsbahr.pdf> Acesso em: 12.abril.2013.

BRASIL. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09. dez. 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf> Acesso em: 15. out. 2013.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 15. maio. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 15. out. 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.069:** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Texto compilado. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: MEC, 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em: 15. out. 2013.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Brasília: UNICEF, 1990b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 15. out. 2013.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>> Acesso em: 15. out. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 15. out. 2013.

BRASIL. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.** Brasília: UNICEF, 2001a. Tradução do inglês: Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/dec_inclu.txt> Acesso em: 15. out. 2013.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 15. out. 2013.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 15. out. 2013.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.



- CARVALHO, R. E. Falando de integração da pessoa deficiente: conceituação, posicionamento, aplicabilidade e viabilidade. In: MANTOAN, M. T. E. (colaboradores). **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.
- CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.
- DAVIDOV, V. ; MÁRKOVA, A. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: _____; SHUARE, M. **La psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS: antologia.** Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.
- FURLANETTO, F. R.. **O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor.** Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2013.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais. In: MANTOAN, M. T. E. (col). **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997a.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação de professores? In: MANTOAN, M. T. E. (col). **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997b.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MARX, K. O método da economia política. In: FERNANDES, F. (Orgs). **Marx e Engels: História.** São Paulo: Ática, 1989, p. 409-417 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CARALHO, A.M.P. de; CASTRO, A.D. de. (Orgs.). **Ensinar e ensinar: didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006. p. 143-162.
- MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: CARVALHO, A. M. P. de; CASTRO, A. D. de (Orgs). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Unesp, 2004, p.257-284.
- PERISSÉ, Gabriel. **As palavras não dizem tudo (ou dizem?).** Revista do Cemoroc: Mandruvã - Special Collections, 2013. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/vdlettras3/gabriel.htm>> Acesso em: 04.out.2013.
- PARANÁ. **Deliberação n.º 02/2003.** Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2003. Disponível em: <http://www8.pr.gov.br/portals/portal/educacaohospitalar/pdf/11_Deliberacao_CEE_02_03.pdf> Acesso em: 18.ago.2012.



PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos.** Curitiba: SEED, 2006. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf>
Acesso em: 18.ago.2013.

PARANÁ/SEED/DEEIN. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.** Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, 2010.
Disponível em:
<<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/1politicaseமானapedfev2010.pdf>>
Acesso em: 18.ago.2013.

PARANÁ. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE CURSO - PEDAGOGIA.**
Cornélio Procópio, PR. 2007.



INTERVENÇÃO EM CASO DE *BULLYING* EM UM COLÉGIO ESTADUAL DE MARINGÁ/PR: REVENDO ATITUDES

Marcos Maestri – UEM - Universidade Estadual de Maringá¹
Estagiárias de Psicologia²

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu da experiência de estágio de formação profissional em Psicologia Escolar, dos alunos do quinto ano do curso de psicologia, realizado num Colégio Público Estadual em Maringá - PR. Inicialmente, faremos uma fundamentação teoria e, na sequência, serão apresentados o método, os resultados e discussões e considerações finais.

Atualmente, o *bullying*, assim como a violência, é um problema complexo, crescente no mundo e que acarreta sérias consequências individuais e sociais. Quando não há alguma forma de intervenção neste comportamento, o ambiente escolar pode ser todo afetado, ficando permeado pelo medo, ansiedade, tensão...

O tema *bullying* diz respeito às relações que temos conosco e com os outros. Este tem grande ênfase no que tange as questões psicológicas. Em sua maioria, os casos de *bullying* não são tratados do ponto de vista psicológico e não são consideradas suas especificidades. São tratados como indisciplina, incivilidade, quebra das normas ou regras públicas da escola. Seus casos devem ser resolvidos do ponto de vista público, através de intervenções (ações contra *bullying*), na vida pessoal dos envolvidos e não apenas na vida escolar. Pode ser considerado como perigo e oportunidade. O primeiro tange aos danos causados ao receptor e o segundo é a tomada de consciência das próprias dificuldades de dizer o que pensamos, de nos defendermos das agressões, de

¹ Professor Doutor no Departamento de Psicologia da UEM. Orientador de Estágio de Formação Profissional na área da Psicologia Escolar. **E-mail:** m_maestri2000@yahoo.com.br

² Agradecimento especial às estagiárias do curso de psicologia do quinto ano que participaram do projeto: Bruna Fernanda Povh; Daniele Sayuri Fuzita; Mayumi Nishi Loli; Monique Harumi Macedo Shibata; Nancy Kimie Kawanichi.



perceber o ponto de vista do outro e reconhecer que as palavras que dizemos podem feri-lo (TOGNETTA, 2005).

O *bullying* pode ser considerado como um conflito e perigo à estima da pessoa. Aquele que sofre *bullying* tem grave alteração em sua autoestima ou dos valores que tem a cerca de si. A pessoa sente-se perseguida, intimidada, humilhada. É necessário compreender que quem pratica o *bullying* tem ações agressivas intencionais e repetidas. Não se trata de uma simples brincadeira que acontece de vez em quando, como, por exemplo, dizer ao colega que sua roupa parece de mulherzinha ou dar-lhe um tapa no boné. Brincadeiras de contato físico no dia a dia ou expressões verbais corriqueiras são diferentes, visto que os casos de *bullying* são de critério intencional, logo, são atos pensados, calculados e praticados repetidas vezes com o mesmo alvo (SILVA, 2011).

Insultos, gozações que magoam profundamente, apelidos cruéis, ameaças que ocorrem nos recreios ou nas saídas, agressões individuais ou em grupos e acusações injustas são casos de *bullying*. Este também pode ser do ponto de vista moral e material como roubar pertences. Nota-se que o agressor tem o domínio da vontade, reconhece os pontos fracos do agredido (vítima) através de sua astúcia e reconhece as dificuldades afetivas e físicas. Nota-se que a vítima é uma pessoa ansiosa, insegura, de autoestima baixa e com medo de revidar. Muitas vezes, não denuncia e não contra ataca influenciada pela insegurança, acreditando na imagem que fazem de si. Com frequência, as vítimas sentem dores de cabeça, de estômago, pouco apetite e tonturas, próximo aos horários de ir para escola entre outros sintomas (TOGNETTA, 2005).

As representações ou imagens que o indivíduo tem de si podem levá-lo a lhe atribuir maior ou menor valor, podendo levá-lo ao conformismo, bem como fazer com que imponha sua força para tornar o outro tão pequeno como vê a si mesmo (TOGNETTA, 2005).

É importante pensar o quê o agressor procura quando pratica o ato de *bullying* com outras pessoas. Geralmente, os agressores fazem isso para ficar em uma posição de poder e status. Podem ser crianças e adolescentes que carecem de limites em sua educação familiar. Também há casos de pessoas que estão em uma situação de dificuldade e encontram um alívio quando agridem alguém. Existem aquelas que sofrem



desse mal e acabam descontando isso agindo da mesma forma com outras pessoas. Essas pessoas costumam ser populares e estarem sempre enturmadas, “atazanando” aquelas que não o são. Porém, essa não é a melhor maneira de ser visto como uma pessoa “legal” e nem sempre essa popularidade é boa. Muitas vezes, essas pessoas são vistas como “chatas”, “encrenqueiras” e são odiadas por muitos (SILVA, 2011).

Existem casos mais graves em que os agressores fazem *bullying* por apresentarem problemas psicológicos: não têm empatia pelas outras pessoas ou sentem prazer em cometer esses atos. Nesses casos, as pessoas que presenciam o *bullying* devem denunciar o fato para que medidas sejam tomadas, já que os riscos são muito maiores para as vítimas (SILVA, 2011).

O *bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro, sendo esta uma relação desigual de poder. Trata-se de comportamentos agressivos que ocorrem nas escolas e são, tradicionalmente, ignorados ou não valorizados por professores e pais, mas que geram dor e angústia para a vítima (FANTE, 2005; LOPES, 2008).

As causas que levam ao *bullying* podem ser inúmeras e variadas. Sabe-se, portanto, que a diferença é o quesito principal para que alguém se torne alvo das práticas agressivas. Já os agressores, apresentam na maior parte dos casos, carência afetiva, ausência de limites e/ou sofrimento por maus tratos (físicos e emocionais) dentro de casa. Neste caso, o agressor de *bullying* é apenas um reproduzidor dos maus tratos sofridos em outro ambiente (SILVA, 2011).

As crianças vítimas de *bullying*, dependendo de suas características individuais e de como se dão suas relações com o meio em que vivem, podem ou não superar as agressões e os traumas sofridos na escola. Poderão crescer com sentimentos negativos, especialmente, com baixa autoestima, tornando-se adultos com sérios problemas de relacionamento, ou poderão assumir, também, um comportamento agressivo futuramente. Em casos extremos, alguns podem até mesmo tentar ou cometer suicídio (SILVA, 2011).



Os agressores, aqueles que praticam *bullying* contra seus colegas, poderão levar para a vida adulta o mesmo comportamento antissocial, adotando atitudes agressivas no seio familiar (violência doméstica) ou no ambiente de trabalho. As testemunhas também se vêem afetadas por esse ambiente de tensão, tornando-se inseguras e temerosas de que possam vir a se tornar as próximas vítimas (LOPES NETO; MONTEIRO FILHO; SAAVEDRA, 2008).

Atualmente, o *bullying* tem sido corriqueiro nas instituições de ensino e, muitas vezes, passado despercebido. Faz-se necessário considerar os danos psicológicos, morais e físicos que este pode causar. É importante que o *bullying* seja visto em suas particularidades, revelado em sua amplitude de forma que perca sua força e existência nas relações entre os alunos. O presente trabalho teve como proposta auxiliar a escola em que as estagiárias do 5º ano de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá estiveram presentes, no que tange ao tema *bullying*, levantado na demanda da instituição. As estagiárias de psicologia refletiram sobre a prática do *bullying*, levando a proposta de intervenção apresentada nesse trabalho.

Os objetivos da intervenção foram melhorar as relações entre os alunos, diminuindo os conflitos, brigas e divergência entre eles; conscientizar acerca do tema e os danos psicológicos que a prática do *bullying* pode causar às vítimas; compreender a amplitude do tema na sociedade atual; trabalhar com os alunos propostas que melhorem sua autoestima, suas relações e lhes ensinem a importância de um bom relacionamento; atentar para as regras escolares, propiciando a vivência de valores morais e sociais; e, por fim, dar suporte aos alunos vítimas e vitimizadoras do *bullying* por meio do aconselhamento psicológico.

MÉTODO

Partindo das observações feitas pelos estagiários de anos anteriores e das necessidades apresentadas pela coordenação da escola, levantou-se como queixa principal da escola, a indisciplina e a agressividade entre os alunos, além do alto índice de repetência, verificados com grande relevância no sétimo ano (antiga sexta série). Sendo estas as queixas mais urgentes, foi proposta pelas estagiárias, uma intervenção



em conjunto com a equipe pedagógica da escola. A intervenção proposta consistiu em um trabalho realizado em conjunto, abrangendo alunos, professores, pais e equipe pedagógica, pois acredita-se que estes representem as colunas de sustentação da escola.

A partir da intervenção prática com os alunos do sétimo ano, onde foram trabalhados temas como, convivência social, valores e respeito, foi observada uma forte agressividade entre alunos, chamando nossa atenção um caso de violência, em especial. Tratava-se de um menino de 11 anos, portador de uma deficiência visual, com apenas 25% da visão total, que era frequentemente agredido verbalmente, chegando ao extremo de ser agredido fisicamente pelos colegas de sala. A princípio, as agressões vinham por parte de um grupo de aproximadamente 8 colegas, mas com o passar do tempo todos os colegas da sala estavam envolvidos diretamente nas agressões. Pelas observações feitas dentro da sala de aula e pelas queixas trazidas pelos professores, constatou-se um caso de *bullying* na escola.

A intervenção, neste caso específico de *bullying* na escola, se deu através de uma interação entre a equipe pedagógica, alunos e pais. A princípio, foram realizadas entrevistas com o aluno, vítima de *bullying*, e sua mãe, para esclarecimento do problema observado em sala de aula. Após as entrevistas, a coordenação foi comunicada para que medidas de prevenção e intervenção fossem tomadas.

O trabalho com os professores se deu através de uma breve exposição oral sobre o tema *bullying*, seguido de um debate com a apresentação de um vídeo que citava alguns casos de vítimas desta agressão na escola.

Foram aplicadas também técnicas de dinâmica de grupo na sala de aula, com todos os alunos envolvidos direta ou indiretamente na prática do *bullying*. Nestas dinâmicas foram trabalhados temas de exclusão e solidariedade no sentido de levar o grupo a repensarem comportamentos, muitas vezes, reproduzidos pela pressão dos colegas.

Para encerrar o trabalho foram realizados atendimentos individuais de aconselhamento com o aluno, vítima de *bullying*, utilizando-se de técnicas de desenho. Após os atendimentos, foi feito o encaminhamento da mãe e da vítima de *bullying* para um tratamento psicoterapêutico, tendo sido percebida a necessidade de um



acompanhamento mais aprofundado e com mais tempo, algo limitado dentro do espaço escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As estagiárias realizaram três aulas com as turmas dos sétimos anos do turno vespertino de um colégio público estadual de Maringá/PR. As aulas foram combinadas com os professores anteriormente, sendo que cada um levava a sua turma até o salão do colégio na aula determinada.

Na primeira aula, as estagiárias iniciaram com uma dinâmica chamada “Técnica de Entrada” para descontrair os alunos e introduzir o tema. Uma das estagiárias coordenou a dinâmica, convidando dez pessoas para formar um círculo apertado, com os braços entrelaçados. A seguir, convidou um participante, para que ficasse de pé fora do círculo. Uma vez bem formado o círculo, a pessoa que estava fora recebia ordens para procurar entrar do jeito que pudesse, por cima, por baixo ou arrebatando a corrente de braços. Os componentes do círculo tentariam ao máximo contê-la e não deixá-la romper o cerco. Os alunos foram avisados de que ninguém podia se machucar. Após algumas tentativas, trocou-se todo o grupo, a roda e a pessoa que estava fora dela. Finalmente, uma vez terminada esta vivência, prosseguiram-se os comentários, incentivados pelas perguntas das estagiárias: “Como a pessoa que estava tentando entrar na roda se sentiu?”, “Como foi para o grupo que estava em roda, excluir o colega de fora? Foi fácil ou foi difícil?”, “Alguém já se sentiu assim alguma vez?”, “Vocês têm uma ideia de como a pessoa poderia entrar?” Ao final, as estagiárias mostraram como deveria ser a melhor forma da pessoa de fora do círculo entrar no grupo, se ela fosse convidada a isso.

Depois do debate sobre como foi a dinâmica, as estagiárias apresentaram o tema *bullying* e paz na escola utilizando slides. Falaram acerca do conceito de *bullying*, das causas e consequências do *bullying*, características do agressor e da vítima, o que fazer no caso de *bullying*. A partir disso, propuseram uma atividade artística sobre o tema *bullying* e paz na escola. Também foram citados alguns filmes (“Elefante” e “Preciosa”) que tratam sobre o tema e que poderiam ser assistidos pelos alunos, sendo



também citado o caso do “massacre de Columbine”. No final, as estagiárias informaram aos alunos que, na próxima aula, fariam uma atividade acerca do tema debatido, propondo que os alunos pensassem em frases e desenhos sobre o *bullying*, pois iriam fazer um *slogan*, em grupo, na aula seguinte. As estagiárias ainda informaram que aqueles que se propusessem a realizar a atividade seriam premiados.

Na segunda aula, as estagiárias, primeiramente, retomaram o tema, perguntando se alguém se lembrava das consequências do *bullying* e depois ofereceram cartolina e canetas para que os alunos confeccionassem os *slogans*. Antes dos alunos realizarem a atividade, foi apresentado um vídeo com modelos de *slogans* sobre o *bullying*. As estagiárias ficaram percorrendo cada grupo no decorrer das confecções, questionando os alunos sobre suas ideias acerca do que estavam produzindo e entendendo. Para essa atividade foram utilizadas cartolinas e canetas. Os alunos foram informados de que, aqueles que tinham participado, iriam ganhar 1,0 ponto na média trimestral na matéria de inglês.

Na terceira aula, os alunos de duas salas que não conseguiram terminar os cartazes continuaram e terminaram a atividade. Na sequência, cada grupo fez sua exposição e explicação aos colegas. Os cartazes foram expostos à comunidade educativa num lugar apropriado e depois guardados para serem reapresentados no projeto Integração Escola – Comunidade.

De uma maneira geral, no início das aulas, os alunos aparentavam não ter muito interesse sobre o assunto, ficavam inquietos e não pareciam querer participar das atividades. Porém, viu-se que depois eles procuraram fazer o que foi proposto. Alguns levaram materiais extras para a confecção dos cartazes, como figuras, cartolinas e papéis diferentes, livros, textos retirados da internet, canetas coloridas etc. Além disso, na retomada do conteúdo feito no início da segunda aula, alguns alunos relembrouam do que havia sido discutido, além daqueles que deram depoimentos no decorrer das aulas.

Ao final das aulas, foi possível verificar a riqueza dos cartazes produzidos pelos estudantes, alguns foram muito criativos escrevendo rimas, ilustrando situações de *bullying* e criando frases interessantes. Ressalta-se que essas turmas (sétimo ano) são vistos pela escola como turmas difíceis de lidar, onde há muita indisciplina e falta de



interesse por parte dos alunos, onde não costumam estudar e fazer as atividades. Isso pode ser pensado como uma diferença na atividade proposta aos alunos. As estagiárias tentaram realizar aulas em que os alunos poderiam conversar e debater o tema, além do espaço individual proporcionado pela atividade de confecção dos cartazes. Isso é algo pouco vivenciado pelos alunos no ambiente escolar tradicional, onde as aulas são expositivas e os alunos apenas escutam o professor, participando pouco.

Na realização do estágio apresentado foi possível identificar, tanto nas aulas no decorrer do ano, assim como no caso específico relatado, uma significativa dificuldade dos alunos em compreender a dimensão uns dos outros, enquanto indivíduos, e que tal dificuldade é expressa através da intolerância com o diferente, assim como, pela violência dentro da sala de aula. O trabalho proposto com os pais dos alunos não obteve sucesso, pois, no terceiro encontro, não compareceu nenhum pai, o que revela um possível desinteresse da família no processo educacional dos seus filhos. Já o grupo de professores se revelou bastante interessado na temática do *bullying*, demonstraram interesse devido ao desconhecimento do tema, por isso, a discussão revelou-se muito rica e abrangente. Tal discussão serviu também para que os professores prestassem atenção para um possível caso de *bullying* na escola. O garoto (vítima, relatado acima) foi entrevistado, assim como sua mãe. A partir dos dados coletados nas entrevistas e nas atividades realizadas com ambos, foi indicada a eles a procura de um atendimento psicoterápico.

Para se discutir os conflitos encontrados na escola, faz-se necessário lembrar que o indivíduo é um ser sócio histórico, e que tal historicidade social interfere na construção da sua identidade. Gilles Lipovetzky (apud ABEICHE, 2003), filósofo e teórico da hipernormatividade, considera que a base da pós-modernidade está solidificada no individualismo hedonista, personalizado e narcisista, no qual inexistem qualquer referencial de autoridade, e no qual ocorre a legitimação de todos os modos de vida, incluindo a multiplicação e a banalização da violência.

Portanto, com base nos resultados obtidos, nota-se que temas como a inclusão social, violência na escola, intolerância com o diferente e a falta de interdição dos pais



na infância, possuem grandes derivações e repercutem, de alguma forma, dentro da sala de aula.

A problemática do *bullying* engloba tanto a violência (física e psicológica), como a intolerância do que é diferente, ao que está fora do modelo a ser seguido. Assim, partindo do pressuposto de que não é ensinado o respeito e a solidariedade, se torna praticamente impossível considerar que as escolas, e que seus alunos (e praticamente toda a sociedade), estejam preparados para respeitar o diferente.

A psicologia, na área escolar, no decorrer da história sofreu mudanças que fizeram com que a mesma se desenvolvesse de práticas individualistas para um aspecto social. Segundo Correia, Lima e Araújo (2001), o psicólogo escolar tem sido visto apenas como uma figura decorativa na escola, isto é, por não saber ao certo suas funções. Os autores afirmam que a atuação do psicólogo escolar, centrada no aluno problema, contribui para que esta imagem seja continuamente difundida. Neste sentido, o objetivo do Psicólogo Escolar deveria ser o de contribuir no aumento da qualidade e da eficiência do processo ensino-aprendizagem, dando subsídios para que toda a comunidade educativa (direção, corpo docente, corpo discente, equipe pedagógica, agentes educacionais, comunidade) desenvolva um trabalho conjuntamente e se envolva no progresso da escola. A função pela qual o psicólogo se insere no contexto escolar é para trabalhar em sintonia com todos os profissionais envolvidos neste contexto, e não trabalhar isoladamente, como alguém que se sobrepõe ao processo educativo.

De acordo com Costa, Souza e Roncaglio (2003), a Psicologia Escolar é a área da Psicologia que investiga a influência da escola sobre a vida dos alunos. Dessa forma, o psicólogo escolar é quem promove esse processo de investigação sobre os problemas que ocorrem diretamente nas escolas, estejam eles envolvendo alunos, pais, professores ou até mesmo a comunidade na qual estão inseridos. O psicólogo, mesmo inserido em diversas áreas de atuação, tem como alvo maior a preocupação com o contexto social. Partindo desse pressuposto, adota a tarefa de prevenir problemas futuros, neutralizando as influências negativas de condições sociais postas, e reeducar, buscando soluções para problemas existentes na escola antes mesmo de sua inserção no contexto escolar.



Na realidade, o que foi encontrado no final do estágio, foram os desdobramentos do modelo socioeconômico atual, ou seja, de que a uma maneira de ser ouvido ou de impor a vontade seria por meio da violência (ação), e que tanto a escola quanto a família se encontram desorientadas, sem referenciais culturais e pedagógicos que os sustentem.

Por meio do que foi visto nos grupos enquanto se davam as atividades e das conversas que as estagiárias realizaram com os alunos, pode-se dizer, de maneira geral, que os objetivos da intervenção foram atingidos. É importante dizer que este tipo de trabalho deve ser realizado mais profundamente para que os resultados sejam melhores, mas que o primeiro passo dado por esse projeto já é algo válido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito inicial do projeto foi melhorar as relações entre os envolvidos no processo ensino – aprendizagem, discutindo o tema do *bullying*, por meio de três horas aulas, desenvolvidas com os alunos, além de atividades com professores e pais.

Diante do apresentado, é possível observar que o modelo socioeconômico atual consegue influir na construção da subjetividade dos alunos, afetando as suas inter-relações e seus comportamentos dentro da sala de aula. Faz-se necessário recuperar o conceito de coletividade e o sentimento de pertença e que seja fornecido a esses alunos, modelos identificatórios saudáveis, que combatam a cultura da violência com a contracultura da paz (FANTE, 2005). Por isso, cabe ao psicólogo escolar trabalhar sob uma perspectiva crítica, englobando a escola, a família e a comunidade, objetivando um trabalho completo e total. É importante frisar a importância de divulgar e estudar o tema *Bullying* para que tal modalidade de violência seja combatida por meio da informação de forma preventiva.

Com a crescente preocupação pelo aumento da violência dentro das escolas, e sendo sérias as consequências geradas por ela, percebe-se a necessidade de intervenção em ações de prevenção e combate ao *bullying* nas escolas, para garantia da saúde e qualidade na educação dos alunos e da sociedade como um todo. Para isto, é necessário um trabalho realizado conjuntamente entre todos os profissionais presentes na escola,



além de todos aqueles que de uma maneira estão envolvidos com o processo de aprendizagem (pais, profissionais, alunos).

Uma vez que a função primordial do psicólogo, aliado ao contexto escolar, é prevenir problemas futuros e reeducar para soluções presentes, crê-se na importância de sua tarefa em um contexto escolar, para que este juntamente com toda a equipe que compõe a escola, possam alcançar seus objetivos, trazendo mudanças sociais e proporcionando qualidade e eficiência no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABECHE, R.P.C. a que resistir? E o que criar? **Anais V CIPSI - Congresso Internacional de Psicologia**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá – UEM - PR, 2003.
- CORREIA, M.F.B., LIMA, A.P.B. & ARAÚJO, C.R. de. As Contribuições da Psicologia Cognitiva e a Atuação do Psicólogo no Contexto Escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. V. 14, n. 3, pp. 553-561, 2001.
- COSTA, C. R.; SOUZA, I. E. R.; RONCAGLIO, S. M. **Momentos em psicologia escolar**. 2ª ed. 3ª tiragem. Curitiba: Juruá, 2003.
- FANTE, C. **Fenômeno *Bullying*** – Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2ª ed. Campinas - SP: Veros, 2005.
- LOPES NETO, A. A.; MONTEIRO FILHO, L.; SAAVEDRA, L. H. **Programa de Redução do comportamento agressivo entre os estudantes**. Disponível em: <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf>. Acessado em 01 de outubro de 2008.
- SILVA, A. B. B. ***Bullying***: cartilha 2010 – Projeto Justiça nas Escolas. 2ª ed. São Paulo: FMU, 2011.
- TOGNETTA, L. R. P. Violência na escola: os sinais de *bullying* e o olhar necessário aos sentimentos. In: PONTES, A.; DE LIMA, V. S.: **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Zouk, 2005.



LA DOCENCIA EN JARDINES DE NIÑOS: RELACIONES DE PARTICIPACIÓN ENTRE EDUCADORAS Y MADRES EN EL AULA Y EN LA ESCUELA

Leticia Montaña Sánchez¹ DIE-Cinvestav-IPN.
Ruth Mercado Maldonado² DIE-Cinvestav-IPN.

INTRODUCCIÓN

Este artículo³ se deriva de una investigación etnográfica que tiene como interés aportar conocimiento para documentar y explicar algunos procesos de participación entre profesoras de educación preescolar⁴ y madres de familia⁵ en actividades para la enseñanza. En este estudio se parte de una perspectiva sociocultural que concibe a la escuela como una construcción social (ROCKWELL y MERCADO, 1986), imbricada en un espacio constituido por prácticas históricas y culturales donde sujetos concretos dan sentido a sus actividades mediante las interacciones que sostienen entre ellos.

¹ ix_chel30@hotmail.com

² ruthmercado@gmail.com

³ Se deriva de un trabajo doctoral centrado en el estudio de las relaciones entre educadoras y madres en actividades vinculadas con la enseñanza, bajo la dirección de la Dra. Ruth Mercado.

⁴ Se usan indistintamente los términos: docentes, educadoras, profesoras o maestras, formas en que se autodenominaban las educadoras del estudio. En la escuela del estudio solamente laboraban docentes mujeres.

⁵ Todas las interacciones de las educadoras con la familia de sus alumnos respecto a la enseñanza fueron con las madres no con los padres. Esto es común en educación básica, particularmente en la preescolar donde son las mujeres de la familia quienes asisten a la escuela para atender asuntos relacionados con los niños.



Desde este punto de vista, en este trabajo se plantea que las relaciones de maestros con padres forman parte del ámbito social e histórico que constituye a la cultura escolar (MERCADO, 1986). No consisten en interacciones aisladas, ni abstractas (NEUFELD, 2000; MERCADO 1986), sino que tienen lugar entre sujetos concretos con expectativas e intereses comunes o divergentes respecto de la enseñanza y la crianza de los niños. De igual forma se sostiene que las formas en que los docentes interactúan con las madres de sus alumnos conforman una dimensión del trabajo docente que influye en la realización de la enseñanza. Se plantea que es en la práctica donde las maestras construyen conocimientos sobre cómo tratar y atender con los padres diversos asuntos vinculados con el quehacer escolar de los niños.

Acerca de este tema de las relaciones de profesores con padres de familia, Assaél, et. al. (1989), Fernández (1993), Hargreaves (1996) y Carriego (2010) destacan que las relaciones entre padres y docentes son conflictivas y asimétricas; otros estudios realizados por Carvajal (1997); Galván (1998); Genovese De Oliveira y De Macedo (2011); Mercado (1985) Aguilar (1991) conciben esas relaciones como complejas y contradictorias donde están presentes consensos y conflictos en situaciones que inciden de manera importante sobre la enseñanza.

En estos trabajos se advierte que las relaciones de los profesores con los padres, conflictivas o no, constituyen parte del ejercicio docente; es decir, del oficio de ser maestro (ROCKWELL; MERCADO, 1986; GALVÁN, 1998). Sin embargo, cabe destacar que las relaciones entre profesores y padres son un asunto escasamente abordado en la formación inicial y aún de maestros en servicio como afirman Genovese De Oliveira y De Macedo (2011), Rosas (2003), Hiatt (2001), Ravn (2001) y Galván (1998).

En el presente artículo se muestra que la participación entre madres y educadoras es una constante y un referente reiterado para la enseñanza. Se analiza que la participación se manifiesta en distintos niveles de aproximación (MERCADO, 2010) entre los sujetos



involucrados. Este texto está organizado en tres partes; en la primera se explica el método de investigación, la información de campo y los referentes conceptuales; en la segunda se presentan los hallazgos del estudio; y por último, las conclusiones.

DE LA CONSTRUCCIÓN DEL METODOLÓGICA Y LA PERSPECTIVA TEÓRICA

Dado que los procesos estudiados en esta investigación se ubican en la dimensión cotidiana de la escuela, la aproximación al estudio de los procesos de participación entre educadoras y madres se realizó etnográficamente en una perspectiva metodológica tributaria de las contribuciones de Geertz (1987, p. 21), según las cuales, la etnografía “no es una cuestión de métodos” sino de “cierto tipo de esfuerzo intelectual” para construir un sistema de análisis que posibilite explicar los significados locales en el marco de determinadas teorías sobre lo social (GEERTZ, 1987; ERICKSON, 1989; ROCKWELL, 2009) para “documentar lo no-documentado” y “dejar testimonio escrito, público, de realidades tanto cercanas como lejanas” (ROCKWELL, 2009, p. 21).

Esta aproximación metodológica al objeto de estudio requirió del conocimiento directo de las acciones y expresiones de los sujetos con quienes se interactuó en el trabajo de campo. En ese sentido, se registraron en audio o videograbaciones las conversaciones con profesoras y madres, así como los eventos observados en torno al trabajo del aula. Las entrevistas y observaciones se transcribieron rigurosamente y se elaboraron registros etnográficos ampliados⁶ que constituyeron el material empírico para el estudio. Otra parte

⁶ En las versiones ampliadas de los registros se incorpora la información obtenida tanto de audio o videograbaciones y notas de campo como de documentos y materiales recogidos durante la estancia en las escuelas del estudio e información que queda registrada en la memoria del investigador.



del trabajo etnográfico es el análisis permanente del material empírico siempre con una vigilancia en las inferencias e interpretaciones, lo cual demanda una lectura conceptual constante para alimentar el trabajo empírico y viceversa.

El trabajo de campo se realizó durante tres ciclos escolares,⁷ 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013 en el turno matutino de dos jardines de niños públicos del Estado de México ubicados en distintos contextos sociales. Durante la estancia en las escuelas se realizaron tanto entrevistas en acto⁸ a maestras y madres de familia, como observaciones de clase, reuniones de docentes y de padres de familia en distintos momentos en que junto con las profesoras y los alumnos realizaron diversos trabajos. Todas las transcripciones de entrevistas y observaciones, al igual que los registros ampliados integran el archivo general de la investigación.⁹

En la investigación participaron diez educadoras y algunas madres de familia de los niños que asistían a las escuelas del estudio. En cuanto a las docentes, en la Escuela A fueron ocho maestras; siete de ellas se desempeñaron como profesoras frente a grupo y una como directora. En la Escuela B participaron dos docentes frente a grupo, una de ellas también asumía la función de directora del jardín de niños. Con respecto a los papás de los alumnos se identificaron algunos datos generales sobre su ocupación; algunos de ellos eran

⁷ *En México, un ciclo escolar inicia en agosto y termina en julio del siguiente año*

⁸ Estas entrevistas fueron “conversaciones improvisadas con los maestros, rodeadas siempre de la actividad del momento” (Mercado, 2002, p.27).

⁹ Integrado por los registros ampliados de 64 entrevistas y 80 observaciones; 300 fotografías y 560 minutos de videograbaciones de clases, de interacciones entre docentes y entre éstas y las madres y otras actividades escolares; así como de notas de campo, documentos oficiales y materiales elaborados por los niños o por las educadoras.



choferes de taxis o camiones, otros albañiles o acomodadores de carros en centros comerciales de la zona conurbada al Distrito Federal; pocos se dedicaban al comercio ó a la agricultura. En el caso de las madres, en ambos jardines la mayoría se dedicaba al hogar; en la escuela A sólo dos mamás tenían una carrera profesional y pocas trabajaban. En el caso de la escuela B las maestras relataron que la mayoría de las madres no trabajaban y difícilmente salían de la comunidad por la distancia entre ésta y otras regiones más grandes; así como por el costo del transporte.

En cuanto a la perspectiva teórica del estudio, esta es tributaria del enfoque socio histórico cultural, donde la construcción de conocimientos se comprende en estrecha relación con los escenarios culturales, históricos e institucionales en los que tiene lugar (WERTSCH, 1991). En este sentido se plantea que en las interacciones entre educadoras y madres se expresa cierto tipo de conocimiento social que ellas ponen en juego al participar en actividades relacionadas con la enseñanza. Esta referencia a la participación se basa en las aportaciones teóricas de Lave (1988), Wenger (2001) y Lave y Wenger (2003) en torno al aprendizaje situado. Estos autores coinciden en señalar que la participación es *un proceso*, que como explica Wenger (2001, p. 22) “no sólo refiere a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance, consistente en participar de manera activa en las *práctica*¹⁰ de las comunidades sociales”. Es decir, para este autor la participación “incluye acciones como conversar, impartir un curriculum formalizado o reflexionar sobre nuestros motivos” (WENGER, 2001, p.96).

Estos planteamientos sobre la noción de participación son centrales en el estudio junto con otras nociones teóricas como comunidades de práctica, cultura escolar,

¹⁰ Las cursivas son del autor



apropiación, saberes docentes y el carácter situado del aprendizaje. De estas nociones teóricas se toman elementos para analizar la naturaleza de los procesos de participación y cómo se vinculan con otros procesos como los de apropiación y saberes docentes.

En la escuela del estudio se encontró que la relación entre maestras y madres fue parte del hacer pedagógico en las aulas y no un ejercicio esporádico o aislado. Las profesoras al prever ciertas actividades que realizarían con sus alumnos de acuerdo con el programa de educación preescolar 2004, tenían presente cómo sería la participación de las madres en la organización y en el desarrollo de dichas actividades dentro o fuera del aula.

El análisis de registros de observación y de relatos de las maestras evidenció que la presencia de las madres en los trabajos escolares de los niños supuso más que intervenir en acciones como recortar, pegar, dibujar, colorear o presentarse a las reuniones. Para las profesoras significó compartir con las madres los propósitos de sus propuestas pedagógicas y su importancia para los preescolares, así como establecer relaciones de participación con ellas para concretar el trabajo de enseñanza en la escuela.

En los apartados siguientes se analizan dos ejemplos de participación entre docentes y madres sobre el trabajo en las aulas. Así como algunas de las apreciaciones de las madres de familia sobre su participación en el quehacer escolar de sus hijos. Los relatos presentados forman parte del material empírico obtenido en una de las dos escuelas del estudio. En el primer ejemplo se muestra cómo una de las profesoras tuvo presente a las mamás cuando planificó las actividades de enseñanza. En el segundo apartado se describe cómo otra de las profesoras y las madres de sus alumnos desarrollaron las tareas de enseñanza con los niños mediante relaciones de participación construidas entre ellas. Finalmente se analizan algunos relatos de madres de familia.

LAS MADRES, SU PRESENCIA EN EL TRABAJO DE LAS EDUCADORAS AL PREVER Y ANTICIPAR LA ENSEÑANZA



En uno de los jardines de niños del estudio para Ema y Chantal el ciclo escolar 2010-2011 fue su décimo noveno año de servicio docente. En ese período las maestras atendían dos grupos de tercero. En esta parte se analiza cómo Ema tomó en cuenta a las madres en sus decisiones docentes sobre la previsión o anticipación de la enseñanza¹¹. Al respecto, Ema, quien atendió un grupo con treinta y cuatro niños, expresó que:

[En mi planeació¹² cuando llego a los recursos, a los tiempos, a la organización, es cuando involucro a las mamás, porque no nada más es pedir los recursos o lo que yo diga en mi planificación, [me pregunto] cómo lo voy a hacer, quiénes van a estar involucrados. Entonces tengo que ver las estrategias para trabajar con ellas. Sí, desde el momento de planificar la organización de las actividades, los tiempos y los recursos las madres están inmersas, porque ellas (junto conmigo) somos quienes lo vamos a llevar a la práctica con los niños; no es únicamente mi responsabilidad, porque desde un principio somos corresponsables (RE04.Ema).

En la descripción, Ema explicó que la relación con las mamás de sus alumnos no estaba determinada por “pedir recursos”, más bien destacó en su relato que percibía el trabajo con los niños como una situación compartida con las madres y no sólo definida por ella. La maestra incluía a las mamás al planificar la organización de la enseñanza, aunque en ese momento no estuvieran físicamente con ella. Así, en sus narraciones refirió cómo preveía el trabajo con las madres:

¹¹ Entendida como “una forma de tener presente, sin haberlo ‘planeado’ por escrito, aquello que los maestros van a necesitar para la enseñanza” (Mercado, 2002:75).

¹² La simbología que se empleó en los fragmentos es la siguiente: “ ” registro verbal textual; () Inferencias sobre tonos, actitudes o posibles significados dentro del contexto de la entrevista; // Conductas no verbales o información del contexto; Verbal no registrado o que no se recuerda; [] Registro verbal de memoria al hacer la versión ampliada del registro o inferido cuando la audiograbación no es clara; (()) Antecedentes que aclaran el sentido del diálogo; ... Pausa mayor que lo normal; : “ ” Diálogo indirecto dentro de verbal textual. (ROCKWELL y MERCADO, 1980).



Trato de hacer una reunión con todas (las mamás) las llamo porque si se les va a pedir algo deben de saber para qué lo vamos a necesitar. Les explico a las mamás: este es el objetivo, esto es lo que vamos a hacer para que sus niños aprendan esto. Les platico a las mamás cuál es mi proyecto, que ellas sepan siempre cuál es la finalidad (enfatisa). Así, ellas saben que es algo para bien de sus niños (RE04.Ema).

En su descripción, Ema insistió en que proporcionar información a las mamás sobre la finalidad de las actividades de enseñanza, les permitía conocer “lo que vamos a hacer para que sus niños aprendan”. Al mismo tiempo enfatizó el carácter compartido de su trabajo de enseñanza con las madres: “lo que vamos a hacer”. Es decir, las mamás conocían según la maestra, el por qué y para qué de las actividades y cómo todas contribuirían en el trabajo con los niños en el aula.

La educadora continuó describiendo que cuando las mamás participaban en el aula, ella les compartía previamente ciertas orientaciones para guiar a los alumnos.

Trato de explicarles que no hay que decirles a los niños cómo hacer las cosas, hay que dejar que ellos lo hagan, aunque se equivoquen, no darles las respuestas (sino) más o menos guiarlos. Cuidar si los niños van a hacer algo caliente o a utilizar un cuchillo (RE04.Ema).

Según su relato, ella anticipaba a las madres lo que podría entenderse como cierta guía pedagógica. Desde la perspectiva analítica del estudio, estas recomendaciones podrían conformar lo que Wenger (2001, p. 22) considera como “marcos de referencia y perspectivas compartidas” para una empresa en común. Genovese De Oliveira y De Macedo (2011) aluden a este tipo de orientaciones como parte de un “contrato pedagógico” que caracteriza la relación entre los profesores y las familias. Para Mercado (2002) son algunos de los saberes docentes que los maestros aprenden a compartir con los padres; en



este caso tratar de no decirles a los alumnos cómo hacer las cosas, sino guiarlos en el proceso de aprender.

En las narraciones de Ema las madres estuvieron presentes en sus reflexiones al planear o anticipar la organización de la enseñanza y fueron un referente importante para tomar decisiones sobre cómo trabajar con ellas para desarrollar las actividades en el aula.

RELACIONES DE PARTICIPACIÓN ENTRE EDUCADORAS Y MADRES EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA

En este apartado se presenta un ejemplo de participación entre educadoras y madres al llevar al aula actividades de interés para los alumnos. La actividad que se analiza forma parte de las actividades que Chantal relató haber trabajado junto con las mamás de sus treinta y dos niños de tercero sobre el tema de “la granja”¹³ para que sus alumnos conocieran los animales, sus crías y su importancia en la vida de las personas. El análisis del relato muestra que la educadora y las mamás se involucraron en un proceso continuo de participación.

En cuanto a la visita de la granja¹⁴, la docente relató haber convocado a las mamás a una reunión en el aula para presentarles las actividades que se realizarían con los niños durante un mes y los motivos para la visita.

¹³ *Que incluyó la visita a una granja, preparar queso en el aula, elaborar un cuento y escenificarlo en el salón de clase, así como alimentar y cuidar un pollo durante varios días en la escuela.*

¹⁴ Ésta implicó el desarrollo de diversas actividades secuenciadas, entre ellas: ver en el aula una película sobre la granja; comentar en el grupo cómo es una granja y quiénes trabajan en ella, los animales que se crían y el tipo de máquinas que se emplean para las diversas labores; según la docente los alumnos investigaron junto con sus madres ¿cómo es un corral?, ¿qué es un establo? Chantal relató que junto con los niños elaboró los acuerdos para la visita a la granja; así como una guía de observación para el recorrido. Después de la visita, se trabajaron varias lecturas del texto “el gran libro de los animales”, el cual forma parte



Les dije a las mamás: vamos a llevar a los niños a lugares que no conocen. Esta es la comunidad pero no todos los papás de los niños ordeñan manualmente y una ordeñadora no se ve en todos lados. Los niños ya conocen algunos animales pero no han visto cómo están en los corrales o cómo se ordeña una vaca. Todos (los niños) decían /en clase/ que un caballo come lo mismo que una vaca y no es así; se les da otro tipo de alimento. (RE04.Chantal).

De acuerdo con la narración, la profesora compartió a las mamás sus apreciaciones acerca de cuestiones que consideraba importante que los niños conocieran sobre el tema a trabajar.

Chantal describió también cómo en esa reunión las mamás se mostraron dispuestas a contribuir en esa actividad; tres de ellas sugirieron visitar granjas aledañas a la escuela pero ninguna, incluida la educadora, tenía información sobre los animales que se criaban, ni el equipo que empleaban los granjeros en sus labores cotidianas. Chantal recordó que:

[A las mamás] les dije: vamos a investigar cuál es la granja que está mejor equipada (RE04.Chantal).

La docente precisó (mientras mostraba su planeación y fotografías de la visita a la granja) que cada una de las tres mamás que sabían de una granja cercana a la escuela, se hizo cargo de ir a preguntar por los animales que se criaban y las máquinas que empleaban. Continuó explicando que junto con las tres mamás que visitaron las granjas y algunas otras

del Programa Nacional de Lectura. Posteriormente los niños con el apoyo de sus madres, dijo Chantal, elaboraron una maqueta e hicieron un cuento.



presentes al término de un día de clases, eligieron una donde los niños podrían ver crías de caballos, borregos, vacas y aves de corral; máquinas como la segadora y la ordeñadora; así como graneros, corrales y comederos para diferentes animales. La profesora añadió que en una reunión más con todas las madres decidieron qué granja visitarían, cuáles de ellas acompañarían a los niños y quiénes serían responsables de hablar con el granjero para establecer fecha, hora y recorrido a realizar. Finalmente dos de las madres acompañaron a la docente y a los niños durante la visita.

Las periódicas interacciones que Chantal narró haber sostenido con las madres de sus alumnos para el trabajo de la granja, remiten a los planteamientos de Lave y Wenger (2003, p. 74) cuando advierten que la participación presupone “un sistema de actividades respecto del cual los participantes comparten comprensiones concernientes a lo que se está haciendo y lo que esto significa en sus vidas y para sus comunidades”.

Por otra parte se aprecia en el relato, que las madres participaron con la maestra en diferentes momentos, en diversos planos y de distintas maneras tanto en la preparación como en el desarrollo de la actividad. Esta situación permite plantear, en palabras de Wenger (2001, p. 73), que la participación “no siempre supone el mismo tipo de proceso de participación encarnado, esmerado, activo, social, negociado, complejo” no obstante, crea relaciones entre las personas y “conecta a los participantes de maneras diversas y complejas” (WENGER, 2001, p. 104).

Por su parte, las madres entrevistadas en este estudio manifestaron apreciar mucho que las educadoras las incluyeran en el quehacer escolar de sus hijos, que las informaran sobre el trabajo del aula. Una de ellas señaló:

Yo tengo dos jóvenes y me tocó muchas veces que otras maestras [en otras escuelas] ni en cuenta decían: “hagan ustedes”. (Aquí) las maestras participan con uno, apoyan el trabajo a realizar con los niños. Les preguntamos: oiga maestra (cómo lo hacemos). Ellas contestan: “miren así” (REntr. Colect. M.F. 2).



Otra mamá explicó:

Ahorita nos estamos involucrando más en trabajar con los niños, hablamos por ejemplo de que cuando iba mi hijo en segundo grado ((ahora está en tercero)), se hizo el Taller de los oficios, yo vine y los niños súper encantadísimos porque se vivió real. También hubo el Taller de hacer tortillas de comal, con la masa, con la prensa (máquina de hacer tortillas), con el fuego. Entonces, a ellos les llama más la atención y se interesan [por saber] cómo se hacen las cosas, al igual que en los otros Talleres como el corte de cabello. A los niños se les va enfocando más y más en investigar qué origina las cosas, por qué se hace, por qué esto, por qué lo otro, (y en eso) sí cuenta mucho la participación de las mamás (afirmó), involucrarnos (REntr. Colect. M.F. 4).

En opinión de estas mamás, las formas de trabajo que promovieron las profesoras, como las antes descritas, suscitaron en los niños el interés por saber “qué origina las cosas, por qué se hace, por qué esto, por qué lo otro”. Fueron situaciones que las madres dijeron apreciar positivamente pues veían que propiciaban en sus hijos deseos por saber más y por trabajar en el aula actividades cercanas a la realidad: “los niños súper encantadísimos porque se vivió real”, expresó una de las madres. Igualmente valoraron estas formas de enseñanza donde “sí cuenta mucho la participación de las mamás (afirma), involucrarnos”.

Una mamá más señaló a este respecto:

Yo les digo a mis hijos: a ver, no sé cómo se hace pero vamos a verlo en un libro, vamos a buscarlo en el internet. A lo mejor uno tampoco lo sabe, pero hace lo posible por enseñarles con qué, por qué, para qué. Uno va aprendiendo con ellos (REntr. Colect. M.F. 7).

Esta madre expresa interés por acompañar a sus hijos en la experiencia de aprender lo que les proponen en la escuela; “no sé cómo se hace pero vamos a verlo en un libro, vamos a buscarlo en el internet”, dijo la mamá, destacando que ella intentaba enseñarles



“con qué, por qué, para qué” de lo que se estudia. Finalmente, la mamá percibe que junto con los hijos, “Uno va aprendiendo con ellos”. En este sentido, en las narraciones de las madres sobre sus experiencias en la enseñanza de sus hijos, se aprecia lo que Lave y Wenger (2003, p. 99) plantean como “el creciente uso del valor de la participación”, en términos de un proceso que “sugiere una apertura, una manera de ganar acceso a las fuentes de comprensión a través de una involucración creciente” (Wenger, 2001, p. 11). Al parecer, en algunos casos revisados, fue un propósito de las profesoras que las madres supieran cómo orientar a los niños en su trabajo escolar.

CONCLUSIONES

La participación entre las madres y las educadoras en asuntos relativos a la enseñanza fue una constante en la realidad escolar estudiada y parte constitutiva de la práctica docente. En este proceso una motivación importante para las maestras fue promover situaciones atractivas para los niños y en el caso de las madres parecía interesarles que sus hijos aprendieran en mejores condiciones, esto es, con actividades que les despertaran “más la atención” y “se interesaran” por saber “cómo se hacen las cosas.

El análisis de los ejemplos presentados sobre la participación de las madres en actividades vinculadas con la enseñanza, permiten afirmar que las maestras compartían con las mamás de sus alumnos la finalidad de las propuestas pedagógicas así como su concreción en el aula. Las madres de familia eran reconocidas por las maestras como partícipes de los trabajos escolares que apreciaron como significativo para sus hijos. Con ese interés madres y educadoras participaron en diálogos, reflexiones, y actividades vinculados con la enseñanza.

La indagación muestra cómo en el trabajo cotidiano algunas profesoras dialogaban con las mamás y construían compromisos mutuos con ellas a fin de concretar en la práctica las actividades que planeaban para sus alumnos. En este sentido, los hallazgos del estudio



permiten afirmar que los alumnos, según los relatos de docentes y madres, tuvieron acceso a actividades pedagógicas que pretendían ser interesantes para ellos; éstas fueron organizadas con anticipación por las maestras y para ponerlas en práctica se aportaron sugerencias y materiales que sin el involucramiento de las mamás difícilmente serían posibles dadas las condiciones de su trabajo docente, como por ejemplo la cantidad de niños que atienden¹⁵. Este planteamiento coincide con otras investigaciones donde Mercado (1985) y Galván (1998) señalan que el trabajo de enseñanza es sostenido de manera importante por los profesores y los padres según cada contexto

El estudio pone de manifiesto que los procesos de participación entre docentes y madres fueron continuos. Las educadoras usualmente abrían a las madres las puertas de la escuela, del aula y de la enseñanza compartiendo con ellas propósitos, procedimientos y recursos; desde sus saberes y experiencias establecían relaciones orientadas a mejorar el quehacer escolar de los niños. Al respecto, el análisis de los relatos mostró que en la práctica docente, la participación de las madres en actividades de enseñanza requieren del maestro una constante atención y un saber cómo interactuar con ellas. En este sentido es preciso revisar por qué en la formación inicial de maestros “no se considera la relación que en su ejercicio docente tendrán con los padres de familia y cómo puede afectar el trabajo en el aula”, como han afirmado Mercado y Luna (2003, p. 32). Otras indagaciones realizadas por Mercado (1991, 2000) y Galván (1998) ya hace tiempo han evidenciado que los profesores requieren de saberes específicos para relacionarse con los padres de familia.

¹⁵ En las escuelas del estudio, los grupos de segundo grado estaban conformados por 25 alumnos y los de tercero por 35



REFERENCIAS

ASSAEL, J.; EDWARDS, V.; LÓPEZ, G. Y EDDUAD, A. Los padres y el discurso ideal: el futuro, la escuela y los profesores (1989). Galván, Lucila (coord.) **Maestros y padres en la escuela**. Antología. Secretaría de Educación y Cultura. Gobierno de Veracruz, Dirección General de Educación Media y Superior y Benemérita Escuela Normal Veracruzana, 1995. p. 35-54.

CARVAJAL, Alicia. El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros. Un estudio etnográfico en la escuela primaria. Tesis (maestría) - DIE- CINVESTAV-IPN. México: 1997.

CARRIEGO, Cristina. La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. España, v. 8, n. 3, p.51- 67. 2010.

FERNÁNDEZ, Mariano. **La formación docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro**. Madrid: Morata, 1993.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en Wittrock, M. **La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós, p. 195-301, 1989.

GALVÁN, Lucila. **El trabajo conjunto de padres y maestros**. Tesis (maestría). DIE- CINVESTAV-IPN. México: 1998.

GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa, 1987.

GENOVESE De Oliveira, HELOISA Helena y De Macedo, Lino. Reuniões de país na educação infantil: modos de gestão. **Cadernos de pesquisa**. Brasil, v. 41, n. 142, Jan./Abr., p. 208-227. 2011.

HARGREAVES, Andy. Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna. **Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente**. Semana monográfica 13, España: Fundación Santillana, p. 185-187. 1999.



HIATT-MICHAEL, Diana. Preparing teachers to work with parents. Smit, F., Van Der Wolf, K. & Slegers, P. (eds.) (2001). **A Bridge to the Future 2001. Collaboration between Parents, Schools and Communities**. Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen, Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut. p. 181- 188. 2001.

LAVE, Jane. **La cognición en la práctica**. España: Paidós. 1988.

LAVE, Jane y WENGER, Etienne. **Aprendizaje situado. Participación periférica legítima**. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala. 2003.

MERCADO, Ruth. **La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana**. Cuadernos de investigación educativa 17. DIE- CINVESTAV-IPN. México: 1985.

MERCADO, Ruth. Una visión crítica sobre la noción escuela-comunidad. ROCKWELL, Elsie y MERCADO, Ruth. **La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates**. México: DIE-CINVESTAV-IPN, p. 83-98. 1986.

MERCADO, Ruth. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. **Infancia y aprendizaje**. Madrid, n.55, p. 59-72. 1991.

MERCADO, Ruth. **Los saberes docentes como construcción social**. México: FCE. 2002.

MERCADO, Ruth. Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. **Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP, Brasil, v. 14, n. 1. Jan./Jun., p. 149-157. 2010.

MERCADO, Ruth y LUNA María Eugenia. **Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla**. México: Editorial SM y Cinvestav, somosmaestr@s. 2013.

NEUFELD, Rosa. Familias y escuela: la perspectiva de la antropología social. **Ensayos y experiencias**. Buenos Aires, n. 363, p.3-13. 2000.

RAVN, Birte. Teacher training on parents in education. Smit, F., Van Der Wolf, K. & Slegers, P. (eds.) (2001). **A Bridge to the Future 2001. Collaboration between Parents, Schools and Communities**. Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen, Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut. p. 179- 184. 2001.



ROCKWELL, Elsie y MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. ROCKWELL, Elsie y MERCADO, Ruth. **La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates**. México: DIE-CINVESTAV-IPN, p. 115 -141. 1986.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos**. Barcelona: Paidós. 2009.

ROSAS, Lesvia. **Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica**. México: Centro de Estudios Educativos (C.E.E.) y Fundación para la cultura del maestro. 2003.

WENGER, Etienne. **Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad**. España: Paidós. 2001.

WERTSCH, James. **Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para la acción mediada**. Madrid: Visor. 1991.



LEVANTAMENTO DO NÍVEL DE ESTRESSE EM DOCENTES NUM COLÉGIO ESTADUAL NA CIDADE DE MARINGÁ/PR

MARCOS MAESTRI – UEM - Universidade Estadual de Maringá¹
Estagiárias de Psicologia Escolar²

INTRODUÇÃO

A palavra estresse remete a pressão, tensão ou insistência. Desta forma, estar estressado significa estar sob alguma forma de pressão causada por estímulos internos ou externos, os quais são denominados estressores. Os estímulos provocam desequilíbrio na homeostase interna e levam o organismo a buscar se adaptar para preservar sua integridade, com isso, o estresse envolve aspectos físicos, bioquímicos e psicológicos (JUNIOR & LIPP, 2008).

As alterações físicas são provocadas pela ação dos hormônios adrenais e os principais sintomas físicos são dores de cabeça, dores musculares, insônia, taquicardia, alergias, queda de cabelo, falta de apetite, e os psicológicos são perda de memória, isolamento, introspecção, sentimento de perseguição, desmotivação, irritabilidade, ansiedade, tiques nervosos, entre outros. Desta forma, dependendo da intensidade do estresse, os sintomas gerados podem ir modificando a rotina da pessoa (OSHIMA, 2001 apud BRAZ & FÊO, 2006).

É fundamental que cada organismo mantenha sua Homeostase, isto é, um processo através do qual um organismo mantém as condições internas constantes necessárias para a vida. Aplica-se ao conjunto de processos que previnem flutuações na fisiologia de um organismo e denomina também a regulação de variações nos diversos ecossistemas ou do universo como um todo. Nos organismos vivos, a homeostase significa o consumo de energia necessário para manter uma posição num equilíbrio

¹ Professor Doutor no Departamento de Psicologia da UEM. Orientador de Estágio de Formação Profissional na área de Psicologia Escolar. **E-mail:** m_maestri2000@yahoo.com.br

² Agradecimento especial às estagiárias do quinto ano de psicologia da Universidade Estadual de Maringá – UEM - que participaram do projeto de intervenção: Andressa Gomes da Silva; Bruna Rafaela Rossi; Danielle Talita da Silva; Gabriela Hahn Agostinho; Yuriane Makishi.



dinâmico. Isto significa que, embora as condições externas possam estar sujeitas continuamente a variações, os mecanismos homeostáticos asseguram que os efeitos destas mudanças sobre os organismos sejam mínimos. No homem e em outros mamíferos superiores, a homeostase acontece tanto nas células isoladas como nas integradas, nos fluidos corporais, tecidos e órgãos. Existe um intercâmbio constante de moléculas entre o sangue e o líquido extracelular que banha cada célula. É a composição estável do sangue que torna possível a manutenção da invariabilidade do líquido extracelular. Já a composição constante deste líquido protege cada célula das mudanças que acontecem no meio externo (MARTINEZ, 2014).

De acordo com Junior e Lipp (2008), o estresse possui uma evolução, proposto por Selye em 1956, sendo esta transformação composta por três fases: fase de alarme, fase de resistência e fase de exaustão.

A fase de alarme se inicia quando a pessoa se defronta com um estressor. Nesse momento, o organismo se prepara para o que Cannon (1939) designou de "luta ou fuga". Desta forma, a aceleração do organismo mediante ação aumentada de determinadas funções é, muitas vezes, de grande importância para a preservação da vida, pois permite ao organismo um estado de prontidão, de alerta, para que este possa atuar em situações de urgência, constituindo uma defesa automática do corpo. Porém, o problema surge quando a prontidão fisiológica não é necessária ou quando é excessiva, constituindo assim a fase denominada de alarme no estresse (JUNIOR & LIPP, 2008).

Já a fase de resistência, segundo Junior e Lipp (2008), ocorre quando, sendo o estressor de longa duração ou de grande intensidade, o organismo tenta restabelecer o equilíbrio interno de um modo reparador. Assim, para restabelecer esse equilíbrio, o organismo faz uso das reservas de energia adaptativa. Se a reserva de energia adaptativa for satisfatória, a pessoa se recupera e sai do processo de estresse. Se, por outro lado, o estressor exige mais esforço de adaptação do que é possível para aquele indivíduo, então o organismo se enfraquece e torna-se vulnerável a doenças.

Assim, se a resistência da pessoa não for suficiente para lidar com a fonte de estresse ou se houver a ocorrência de outras fontes estressoras, dar-se-á a evolução do processo de estresse, surgindo a fase de exaustão. Nessa fase haverá o aumento das



estruturas linfáticas, poderá ocorrer a exaustão psicológica e a depressão. A exaustão física se manifestará e, como consequência, a pessoa poderá desenvolver doenças somáticas e ou psicossomáticas (JUNIOR & LIPP, 2008).

Há uma quarta fase, a qual foi denominada de quase-exaustão, por se encontrar entre as fases de resistência e exaustão. Nessa fase a pessoa não entra em exaustão subitamente, portanto, é de supor a existência de um período de transição antes dessa fase, período em que a pessoa não esteja mais sendo capaz de resistir, mas ainda não tenha atingido a exaustão completa (JUNIOR & LIPP, 2008).

Como mencionado, existem diferentes intensidades do estresse e isto depende muito do ritmo de vida da pessoa, que, segundo Carvalho (1995 apud BRAZ & FÊO, 2006), no mundo contemporâneo é um dos principais fatores de estresse. Outro fator muito importante na determinação da intensidade é a personalidade de cada pessoa, ou seja, a maneira como cada um reage aos diversos acontecimentos em sua vida.

A profissão de professor traz consigo diversos fatores considerados estressores, os quais são classificados em dois grupos: o primário e o secundário. O primário consiste nos fatores que estão diretamente relacionados à ação do professor, como, por exemplo, o aumento das funções e responsabilidades que são atribuídas, muitas vezes, pelos pais e ou pela sociedade e às quais o professor não está preparado. No grupo secundário encontram-se a falta de recursos pedagógicos e a violência sob diversas formas nas escolas (JUNIOR & LIPP, 2008).

Outros fatores estressores, nesta profissão, apontados por Nunes Sobrinho (2002 apud JUNIOR; LIPP, 2008), são a incompatibilidade entre os limites pessoais do professor e as demandas do aluno e do sistema educacional, como, por exemplo, o movimento de inclusão na educação e o comportamento dos alunos em sala de aula.

Quando os fatores de estresse atingem as fases mais adiantadas, a motivação vai diminuindo e gerando cada vez mais cansaço físico. A motivação é uma força interior propulsora, de importância decisiva no desenvolvimento do ser humano e é algo que depende do indivíduo ativo. A motivação pode ser ativada tanto por fatores internos como externos. A origem da motivação é sempre o desejo de se satisfazer necessidades. O ser humano é um animal social por natureza e, como tal, tem uma necessidade



absoluta de se relacionar com os outros de seu ambiente. Essa tendência integrativa da pessoa é o principal fator interno ativador da motivação para muitos de seus atos (POSAMENTIER & KRULIK, 2014).

Para Lieury e Fenouillet (2000), a motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. A motivação é uma experiência interna difícil de ser estudada diretamente. "A motivação é o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade" (p. 9). A desmotivação consiste no fato de o indivíduo estar sem motivos para agir, desanimado, sem vontade, sem interesse.

Quando os sintomas de estresse são percebidos é importante que sejam tomadas algumas atitudes para combatê-lo e para que ele não atinja um nível mais avançado. Em primeiro lugar, é importante que se conheça a causa do estresse e, muitas vezes, faz-se necessário buscar um especialista. Além disto, é fundamental a boa alimentação e a atividade física não apenas no tratamento do estresse, mas também em sua prevenção (BRAZ & FÊO, 2006).

O ensino público no Brasil apresenta uma realidade, nas salas de aula, extremamente difícil, sendo a profissão de professor vista como decadente e muito desvalorizada. Além disso, os professores enfrentam baixos salários, muitas dificuldades com alunos, sem falar nas condições precárias de material e estrutura física: falta de carteiras, de material escolar, de espaço adequado para as atividades etc. (MARTINS & AMORIM, 2014).

Diante da demanda levantada pelos professores, de cansaço e desmotivação, entre outros aspectos, o trabalho teve como objetivo verificar qual(is) a(s) fase(s) de estresse predominante(s) nos professores dos períodos matutino e vespertino de um Colégio Público Estadual e apresentar os resultados aos profissionais, para, posteriormente, ser realizado um trabalho de combate ao estresse por meio de relaxamentos e dinâmicas grupais com os mesmos.



MÉTODO

1.1 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

O Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio, atende do 6º ano (antiga 5ª série) ao 9º ano (antiga 8ª série) do Ensino Fundamental e as séries do Ensino Médio. As aulas são ministradas em três turnos: matutino, vespertino e noturno, sendo oferecidas 5 aulas de 50 minutos, perfazendo 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, em regime escolar trimestral.

A estrutura organizacional do Colégio Estadual tem a seguinte composição (Art. 10º do Regimento Interno do Colégio Estadual): 01 diretor geral; 02 diretores auxiliares; 01 secretário; 09 professores-pedagogos; 81 professores, sendo que 80% destes possuem curso de pós-graduação ou mestrado e 20% possuem licenciatura plena; 08 funcionários de apoio técnico-administrativo; e 13 funcionários auxiliares de serviços gerais (agentes educacionais).

O Colégio conta com um número aproximado de 1250 alunos matriculados, com um número de 43 turmas, incluindo a Sala de Recursos. Os alunos que frequentam o Colégio apresentam condição socioeconômica entre a classe média e média baixa e, em alguns casos, classe baixa, sendo a maior parte do sexo feminino.

1.2 INSTRUMENTO: Inventário De Sintomas De Stress Para Adultos (ISSL)

O Inventário de Sintomas de Stress para Adultos (ISSL), padronizado por Lipp e Guevara (1994), baseou-se num modelo trifásico desenvolvido por Selye. No período da padronização do inventário, uma quarta fase foi identificada, a qual foi denominada de fase de quase-exaustão, por se encontrar entre a fase de resistência e a de exaustão. Ele fornece uma medida objetiva da sintomatologia do estresse em jovens acima de 15 anos e adultos. Sua aplicação leva aproximadamente 10 minutos e pode ser realizada individualmente ou em grupos de até 20 pessoas. Não é necessário ser alfabetizado, pois os itens podem ser lidos para a pessoa. O Instrumento é formado por três quadros referentes às fases do estresse. O primeiro quadro, composto de 15 itens refere-se aos



sintomas físicos ou psicológicos que a pessoa tenha experimentado nas últimas 24 horas. O segundo, composto de dez sintomas físicos e cinco psicológicos, está relacionado aos sintomas experimentados na última semana. E o terceiro quadro, composto de 12 sintomas físicos e 11 psicológicos, refere-se a sintomas experimentados no último mês. Alguns dos sintomas que aparecem no quadro 1 voltam a aparecer no quadro 3, mas com intensidade diferente. No total, o ISSL apresenta 37 itens de natureza somática e 19 psicológicas, sendo os sintomas, muitas vezes, repetidos, diferindo somente em sua intensidade e seriedade. A fase 3 (quase-exaustão) é diagnosticada na base da frequência dos itens assinalados na fase de resistência (LIPP & GUEVARA, 2000).

1.3 PROCEDIMENTOS

Inicialmente, as estagiárias realizaram algumas atividades no Colégio Estadual com o intuito de realizar um levantamento da demanda escolar. Para isto, foram efetivadas observações nos períodos matutino e vespertino, juntamente com conversas informais com professores, equipe pedagógica, diretoria e outros funcionários do colégio. Através destas foi possível elaborar uma análise e, na sequência, sugerir algumas intervenções à instituição.

Dentre as fragilidades apontadas pela análise institucional, verificou-se a desmotivação de alguns professores e sintomas físicos e psicológicos de estresse nos mesmos. Dessa maneira, pensou-se em realizar um levantamento formal do nível de estresse dos professores do Colégio que lecionam nos períodos matutino e vespertino, para, posteriormente, apresentar os dados obtidos aos profissionais e iniciar um trabalho de relaxamento com os professores avaliados.

O instrumento utilizado para o levantamento do nível de estresse dos professores foi o Inventário de Sintomas de Stres para Adultos (ISSL). Ao todo participaram 36 profissionais, sendo 21 do período matutino e 15 do período vespertino. Foram realizados dois encontros em cada período, sendo aplicado o Inventário no primeiro deles e os resultados apresentados em forma de cartazes e panfletos no outro.



Para a parte da intervenção, após o levantamento do nível de estresse, foram utilizadas técnicas de dinâmica de grupo, entendendo que a “dinâmica” é um termo relacionado com o **movimento e forças**. Pode ser um conceito da área da **física**, da **música** ou da **psicologia**, no caso da **dinâmica de grupo**. O conceito de dinâmica de grupo faz parte da psicologia social e está relacionado com as forças em ação no contexto de um grupo. Qualquer indivíduo se comporta de forma diferente quando está em um grupo, e um determinado grupo varia o seu comportamento dependendo do contexto que lhe é apresentado (ANDRADE, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro encontro do período **vespertino**, as estagiárias distribuíram para todos os presentes na sala dos professores um texto que confeccionaram sobre o combate ao estresse. Em seguida, distribuíram as folhas de respostas do Inventário de Sintomas de Stres para Adultos (ISSL). Explicaram do que se tratava o Inventário e que aquela atividade estava sendo realizada com o intuito de verificar a existência ou ausência de estresse nos participantes, bem como o nível de estresse em que estes se encontravam.

A adesão dos professores foi quase unânime e, ainda, contou-se com a participação do diretor auxiliar e das pedagogas. Apenas uma professora optou por não realizar o instrumento. Por fim, as folhas de respostas foram recolhidas para posterior análise.

No segundo encontro, as acadêmicas apresentaram um cartaz com os resultados globais do Inventário, o qual foi colado na parede da sala dos professores em um local de fácil visualização. O cartaz apresentou dois gráficos, um apontando em porcentagens, os níveis de estresse encontrados e outro com os sintomas, além de uma explicação para cada nível e para os sintomas físicos e psicológicos. Cada profissional ainda recebeu sua folha de resposta e pôde verificar seus resultados individuais.

Dos 15 participantes do período vespertino, 7% não apresentou estresse, o que corresponde a apenas um profissional. Na fase de alerta, primeiro nível de estresse, também foi encontrado um percentual de 7, ou seja, um profissional. Entende-se, de



acordo com pressupostos de Cannon (1929, apud JUNIOR & LIPP, 2000), que este participante encontra-se defronte a um fator estressor e automaticamente preparado para atuar em situações de urgência como maneira de se autopreservar.

Os 13 demais participantes encontraram-se na fase de resistência, segundo nível, satisfazendo a 86% do total. Destes, 53% apresentaram predominância de sintomas físicos, como gastrite, problemas de pele, hipertensão arterial, envelhecimento precoce, enquanto 40% apresentaram predominância de sintomas psicológicos, como ansiedade e depressão. No que tange aos 13 referidos profissionais, nota-se uma tentativa de restabelecer o equilíbrio interno ao estar em contato com um estressor de longa duração ou grande intensidade.

Nenhum membro encontrou-se no terceiro e ou quarto níveis de estresse, de quase exaustão e exaustão respectivamente entre os respondentes no período vespertino.

No período **matutino**, o Inventário de Sintomas de Stres para Adultos (ISSL) foi aplicado pelas estagiárias, explicitando, inicialmente, do que se tratava o Inventário e qual o objetivo do mesmo. Foi pedido para os interessados levantarem as mãos para serem distribuídas as folhas de respostas. Em seguida, as acadêmicas apontaram a forma que deveriam responder na folha.

Como alguns professores já haviam respondido o Inventário no período vespertino, não o realizaram novamente, ficando apenas poucos deles sem participar. Dentre os que tiveram adesão, estavam o diretor e o vice-diretor, bem como três das quatro pedagogas. Ao terminarem de responder, as folhas de respostas foram recolhidas para levantamento dos dados e foi entregue aos professores um texto que as estagiárias confeccionaram sobre o combate ao estresse.

No segundo encontro, as acadêmicas, assim como no período vespertino, apresentaram um cartaz com os resultados gerais do Inventário. Foi colocado em um local de fácil visualização na parede da sala dos professores, contendo dois gráficos com os respectivos dados, além de uma explicação para cada nível e para os sintomas físicos e psicológicos. Posteriormente, foi entregue para cada funcionário sua folha de resposta, podendo, então, verificar seus resultados individuais, bem como tirar qualquer dúvida que surgisse.



De um total de 21 participantes do período matutino, 28,7% não apresentaram estresse de acordo com o indicado pelo Inventário, correspondendo a 6 funcionários. Observa-se que de 21 participantes somente 6 não apresentaram algum nível de estresse. Estes dados sugerem que o trabalho realizado pelos professores desse colégio, em conjunto com o tipo de administração utilizada e o público que frequenta esse colégio, promovem algumas questões que causam o mal estar nos professores. A vulnerabilidade desses profissionais e a capacidade de adaptação estão provocando sintomas e reações físicas e emocionais que podem culminar num grau elevado de estresse, por se encontrarem na fase de resistência. Observa-se que os profissionais estão utilizando de recursos individuais para lidarem com os acontecimentos que envolvem esse colégio.

Apenas um profissional encontrou-se na fase de alerta, com um percentual de 4,8% do total. No que se refere à fase de resistência, foi a que obteve maior número de pessoas na fase, apresentando um total 42,8%, ou seja, 9 dos 21 participantes.

Na fase de quase exaustão, 14,3% dos profissionais apresentaram sintomas relacionados a esta fase, ou seja, 3 indivíduos. Nessa fase, de acordo com Junior e Lipp (2008), a pessoa não entra em exaustão abruptamente, é um período de transição, momento em que a pessoa ainda não chegou à exaustão completa.

Por fim, 9,5% dos profissionais encontraram-se na fase de exaustão, sendo um total de 2 funcionários. Para estes, as estagiárias colocaram-se a disposição para conversar individualmente sobre os problemas que tangem ao seu trabalho. Dentre todos os que responderam o Inventário, 83% apresentaram predominância de sintomas psicológicos, enquanto 17% apresentaram sintomas físicos.

No geral, dos 36 profissionais que participaram do levantamento de nível de estresse no Colégio Estadual, 7 deles ou 19,4% não apresentaram estresse. Dois participantes, ou 5,6%, se encontraram na fase de alerta, 22, ou 61,1%, na fase de resistência, 3, ou 8,3%, na fase de quase exaustão e 2, ou 5,6%, na fase de exaustão.

Verificou-se que a maioria dos docentes e alguns profissionais da equipe técnico-pedagógica apresentaram-se na fase de resistência, o que leva a entender que pode haver fatores estressores tanto no ambiente de trabalho quanto nos demais âmbitos da vida dos indivíduos que participaram da intervenção, com os quais eles devem lidar



para manter o equilíbrio interno e a realização de suas atividades. Na fase de resistência, o organismo continua a buscar ajustar-se a situação em que se encontra. Toda essa mobilização de energia traz algumas consequências como: redução da resistência do organismo em relação a infecções; sensação de desgaste, provocando cansaço e lapsos de memória; supressão de várias funções corporais relacionadas com o comportamento sexual, reprodutor e com o crescimento. Exemplos: queda na produção de espermatozoides; redução de testosterona; atraso ou supressão total da puberdade; diminuição do apetite sexual; impotência; desequilíbrio ou supressão do ciclo menstrual; falha na ovulação ou falha no óvulo fertilizado ao dirigir-se para o útero; aumento do número de abortos espontâneos; dificuldades na amamentação. Pontua-se que se essa fase perdurar pode-se destacar que esses 15 professores correm sério risco de entrar na fase de exaustão e, com isso, várias são as consequências que poderão surgir, tais como faltas ao trabalho, pedidos de licença, baixa tolerância para lidar com as demandas dos alunos, baixa produtividade, desmotivação. Enfim, o rendimento pode cair como um todo, tanto para os alunos, quanto para os professores, gerando insatisfação de todos os envolvidos (JUNIOR & LIPP, 2008).

Visando minimizar as consequências ocasionadas pelo estresse ou procurando um meio para lidar com os fatores estressores, foi utilizada a técnica de dinâmica de grupo conhecida como relaxamento interior. Como os fatores estressores vão gerando tensões corporais, aprender a relaxar é uma forma de combater o aumento do estresse.

A técnica de dinâmica de relaxamento utilizada trabalha a persistência, o autodesenvolvimento pessoal e profissional dos membros do grupo de trabalho. O objetivo dessa dinâmica para relaxamento foi possibilitar aos participantes o processo simulado de alcance de objetivos, de perceber um caminho para lidar com suas dificuldades diárias, buscando perseverança, superação e automotivação. O intuito também da intervenção foi fornecer conhecimento de uma técnica que eles pudessem levar para a vida diária, podendo adquirir mais autocontrole e, dessa forma, diminuir os sintomas provenientes do estresse ao qual estão submetidos.



Foram feitos cinco momentos de relaxamento no horário de intervalo, de dez minutos, auxiliados de música de fundo (orquestrada) para promover o clima de interiorização. Os participantes, após esta prática, revelaram que já sentiam pequenas mudanças, especialmente, em relação ao autocontrole.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo identificar os níveis de estresse entre o corpo docente e alguns profissionais da equipe técnico-pedagógica através do ISSL, visando levantar os motivos da desmotivação, cansaço dos professores em um Colégio Público Estadual.

A partir deste estudo foi possível verificar que a grande maioria dos professores do Colégio, de ambos os turnos pesquisados, encontram-se em algum nível de estresse, sendo que a porcentagem de professores que não apresentam estresse corresponde a apenas 22%. Desta forma, foi confirmado o que é apontado por diversos teóricos a respeito do estresse gerado pela profissão de professor devido aos vários fatores estressores que estão envolvidos nesta prática.

Dentre os docentes que apresentaram algum nível de estresse, a maioria encontra-se na fase de resistência, a qual indica que há um estressor de longa duração ou grande intensidade que leva o organismo a buscar reestabelecer o equilíbrio interno, o que depende das características individuais de cada pessoa.

Com isto, observamos que a maior parte dos professores encontra-se em um nível de estresse que necessita ser cuidado. Para isto, é necessário que sejam adquiridos hábitos alimentares mais saudáveis e a prática de exercícios físicos. Além disto, compreendemos a importância de iniciarmos atividades com os docentes que contribuíssem com o combate ao estresse, dentre elas a aplicação da técnica de relaxamento e respiração.

REFERÊNCIAS



ANDRADE, E. **Dinâmicas de Grupo**. São Paulo: QualityMark, 2014.

BRAZ, J. S.; FÊO, E. A. O Estresse e a profissão do professor: Avaliação da existência da síndrome de Bournout em professores da Estácio de Sá de Ourinhos. **Revista de humanidades e ciências sociais aplicadas**. Ourinhos. n.1, jun. 2006. Disponível em: <http://www.faeso.edu.br/horusjr/artigos/Artigo13.pdf> . Acesso em: 30 de set. 2012.

JUNIOR, E.G.; LIPP, M.E. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicologia em Estudo**. Maringá. V.13, n.4, p. 847-857, out./dez. 2008.

LIEURY, A. & FENOUILLET, F. **Motivação e Aproveitamento Escolar**. São Paulo: Loyola, 2000.

LIPP, M. E. N.; GUEVARA. **Manual do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MARTINEZ, M. **Homeostase**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/fisiologia/homeostase/>. Acesso em 03/08/2014.

MARTINS, P. C. P.; AMORIM, C. **Nível De Estresse Nos Professores Do Ensino Público De Curitiba**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI180.pdf>. Acesso em 03/08/2014.

POSAMENTIER, A. S.; KRULIK, S. **Arte de Motivar os Estudantes do Ensino Médio para a Matemática**. São Paulo: McGraw-Hill, 2014.



METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA O ENSINO DO CONTEÚDO SISTEMA SOLAR AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Osnei Miranda - Colégio Estadual Jardim Santa Cruz¹

Maria Valdeny Ferreira Gomes - CTESOP²

INTRODUÇÃO

A legislação educacional deve se adequar de forma que garanta a todos os brasileiros o direito à educação. E muitos educadores se organizam em lutas para assegurar esse direito, principalmente às pessoas com necessidades especiais. Dessa forma, a Educação Inclusiva ganha força nas legislações educacionais que são elaboradas. A partir dessa constatação, os desafios educacionais são grandes e carecem de muitos estudos, principalmente para os professores que atuam nas classes regulares, que em sua maioria não têm formação ou conhecimentos específicos para atender de forma adequada os alunos inclusos.

Sendo assim, é mister destacar nesse artigo a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205 que diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Atualmente, muitos alunos com deficiência intelectual foram inclusos nas escolas regulares, mas a falta de metodologias adequadas e de compreensão no que se refere às adaptações curriculares para estes, continuaram fracassando na aquisição dos conhecimentos necessários ao seu exercício pleno da cidadania. Esses educandos se

¹ Professor concursado em Ciências e Matemática da Rede Estadual de Educação – SEED/PR. Pós-graduado em Ciências e Educação Ambiental pela UNIOESTE, campus de Cascavel/PR. Email: osneymiranda@uol.com.br

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da UNIOESTE, campus de Cascavel/PR. Pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Paraná, núcleo de Cascavel. Email: mvgms@hotmail.com.



evadem das classes regulares indo para o mercado de trabalho ou irão frequentar as classes da Educação de Jovens e Adultos.

É nesse contexto que este artigo pretende explicitar algumas metodologias de ensino e aprendizagem que proporcionem aos alunos das classes regulares e da EJA, com deficiência intelectual, à assimilação dos conteúdos acerca do conteúdo Sistema Solar, fundamentadas nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Para que esse problema apontado seja compreendido será apresentado o conceito de mediação em Vigotski; a compreensão dos conceitos de adaptações curriculares no ensino regular; análise da legislação acerca do atendimento especializado para Jovens e Adultos; compreensão das características das pessoas com deficiência intelectual, dentro do contexto da escola inclusiva; pesquisa e elaboração de metodologias acerca do Sistema Solar, que contribuam com a assimilação desse conteúdo para os alunos da EJA que tenham diagnóstico de deficiência intelectual, no contexto da escola inclusiva e a sistematização dos resultados das atividades analisando-os a partir dos aspectos teóricos estudados.

1. O CONCEITO DE MEDIAÇÃO EM VIGOTSKI

Para compreender o processo da aprendizagem que ocorre nos seres humanos, a Teoria Histórico-Cultural nos ajuda a ter uma clareza acerca desse processo. Essa Teoria pressupõe que são por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas superiores são os mecanismos psicológicos complexos, próprios dos seres humanos, como a atenção voluntária, a memória lógica, as ações conscientes, o comportamento intencional e o pensamento abstrato. São considerados superiores por se diferenciarem dos processos psicológicos elementares como as ações reflexas (ex.: sucção do seio da mãe pelo bebê), as associações simples (ex.: evitar o contato da mão com o fogo) e as reações automatizadas (ex.: movimento da cabeça em direção a um ruído repentino).

Vigotski (2007) não nega a influência da parte biológica, porém, enfatiza o aspecto social no desenvolvimento das funções psicológicas. É nas relações sociais, por



meio da mediação de instrumentos, principalmente por meio da linguagem e dos objetos, que o indivíduo chega a interiorizar os elementos culturalmente estruturados. Esse processo é denominado de internalização.

De acordo com o autor, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem em dois momentos, que são:

1º Interpsicológico: é o momento da aprendizagem que ocorre entre pessoas. Este momento é decisivo no processo de ensino – aprendizagem, pois é o momento da mediação docente.

2º Intrapsicológico: é o momento da aprendizagem que ocorre no interior da criança. A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal ocorre ao longo do desenvolvimento da criança, como resultado de uma série de eventos ocorridos. (*apud* ANTONIO, 2008, p. 13).

Em conformidade com a Teoria Sociocultural, o desenvolvimento do ser humano é considerado como um processo dialético complexo, caracterizado por inúmeras transformações qualitativas, metamorfoses, embricamentos de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que este encontra no decorrer de sua vida.

Para compreender as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado da criança, Vigotski (2007) nos aponta dois níveis de desenvolvimento, que são:

Nível de desenvolvimento real: é o nível de desenvolvimento da criança onde suas funções mentais já se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Zona de desenvolvimento proximal ou potencial: é o nível de desenvolvimento da criança determinado pela capacidade de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os colegas mais capazes (*apud* ANTONIO, 2008, p. 13).

Assim, podemos afirmar que no nível de desenvolvimento real, o aluno consegue fazer as atividades, sem a ajuda de outras, porque as funções psíquicas necessárias para fazê-las já amadureceram nela. Enquanto na zona de desenvolvimento proximal, necessita de orientação de um adulto ou da colaboração dos companheiros mais capazes, para realizar determinadas atividades, porque as funções psíquicas



necessárias para tal ainda não amadureceram completamente, estando em processo de maturação.

Ao propor os dois níveis de desenvolvimento da criança, o autor, seguiu a lógica dialética, deixando claro que o desenvolvimento parte de um nível real, passando pela zona de desenvolvimento proximal e chegando a um novo nível de desenvolvimento, o qual corresponde novamente ao nível de desenvolvimento real, ponto de partida, e assim sucessivamente, dessa forma o conhecimento retoma certos aspectos já adquiridos, juntando-se a novos aspectos, promovendo o avanço para um nível superior.

Nessa perspectiva, no processo de ensino e aprendizagem a mediação do professor é de extrema importância, pois o nível de desenvolvimento imediato explica-se pelas operações que a criança só consegue resolver com o auxílio de pessoas mais experientes, ou seja, exige a mediação de alguém, justamente porque faz parte de processos mentais que ainda não estão internalizados. Desta forma, o ensino precisa ser organizado com procedimentos adequados, de maneira tal, que possibilite aprendizagens significativas às quais promovam o desenvolvimento das funções psíquicas dos educandos, sejam eles do ensino regular ou da Educação de Jovens e Adultos.

Para essa compreensão foi necessário analisar os aspectos referentes às adaptações curriculares.

2. CONCEITOS DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO ENSINO REGULAR

A partir da implementação da Educação Inclusiva no ensino regular e nas demais modalidades de ensino previstas nas legislações educacionais vigentes, surge um tema que ainda não é tão bem compreendido por parte da maioria dos professores que atuam principalmente nas classes regulares, é a questão das adaptações curriculares.

Conforme os princípios contidos na LDB 9.394/96 (Lei Diretrizes e Bases da Educação) e no Plano Nacional de Educação determinam que a escola se mobilize para estruturar um conjunto de ações e providenciar recursos necessários que garantam o acesso e permanência de todos os alunos, promovendo um ensino que respeite as especificidades da aprendizagem de cada um.



O termo adaptação, pode ser interpretado como flexibilização, pois pressupõe a existência de alterações e/ou modificações no processo educacional, essencialmente no âmbito curricular. A unidade escolar deve adotar a mesma proposta curricular para todos os alunos, no entanto cabe a equipe técnico-pedagógica e aos professores da sala comum, realizar o mapeamento das particularidades educacionais da demanda educacional que necessita de ajustes no currículo e propor encaminhamentos pedagógicos adequados que promovam a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Aranha (2002) acrescenta que “as adaptações curriculares, então, são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e assim, favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo de aprendizagem”. (*apud* LEITE, 2008, p. 10).

A adaptação curricular para que ela se realize de fato é necessário que o projeto político pedagógico da escola e o plano de trabalho docente do professor devem considerar objetivos educacionais e estratégias didático-pedagógicas que garantam acessibilidade de todos os alunos na rede escolar. Assim, Sassaki (2003) nos diz:

Construir uma escola inclusiva exigirá esforços de toda a comunidade escolar no âmbito político, administrativo e pedagógico, envolvendo mudanças nos níveis: arquitetônico (eliminação ou desobstrução de barreiras ambientais); atitudinal (prevenção e eliminação de preconceitos, estereótipos, estigmas e quaisquer discriminações); comunicacional (adequação de códigos e sinais); metodológico (adequação e flexibilização de técnicas e teorias, abordagens e métodos pedagógicos); instrumental (adaptação de aparelhos, materiais, recursos e equipamentos pedagógicos); pragmáticos (eliminação de barreiras invisíveis nas políticas e no amparo legal vigente). Além dos aspectos mencionados, cabe ainda ressaltar a formação continuada de todos os que trabalham na comunidade escolar (*apud* LEITE, 2008, p.10).

Para identificar a necessidade de um currículo adaptado, o professor deverá considerar que a diversidade está presente em sala de aula e que as diferentes formas de aprender enriquecem o processo educacional.

No cotidiano educacional os alunos que, por dificuldades orgânicas, sociais e/ou culturais, apresentam defasagem significativa em duas ou mais áreas curriculares, além de estarem também defasados em pelo menos dois anos em relação à idade série, devem



ser avaliados pelo professor e possivelmente necessitarão de ajustes no seu currículo (LEITE e MARTINS, 2005, p.12).

Blanco (2004) defende a importância de levantar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, os fatores favorecedores das mesmas e as necessidades que eles apresentam. A partir de tal conhecimento, é possível ajustar as intervenções e apoios pedagógicos. Segundo a autora,

[...] conhecer bem os alunos implica interação e comunicação intensas com eles, uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educativa que lhes é oferecida. Esse conhecimento é um processo contínuo, que não se esgota no momento inicial de elaborar a programação anual (*apud* LEITE, 2008, p. 10).

Enfim, o professor juntamente com a equipe técnico-pedagógica devem se atualizar nas inúmeras observações que precisam ser feitas para que se possa avaliar o aluno que apresenta algum tipo de deficiência intelectual e propor adaptações curriculares necessárias para o acesso ao currículo comum. Dessa forma as adaptações curriculares devem ser entendidas como estratégias das quais a escola com um todo deve fazer uso para que todos os alunos façam parte de uma educação inclusiva.

Nessa análise devemos considerar o público da EJA nas atuais políticas educacionais e como é posto o atendimento especializado para o mesmo.

2.1 Atendimento especializado para Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica que é ofertada aos educandos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Compreender o perfil do aluno da EJA requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Entre esses fatores, destacam-se: o ingresso prematuro no mercado do trabalho, a evasão ou a repetência escolar (DCE da EJA, 2006, p.29).



Uma das causas que contribui para com o fracasso escolar desses alunos quando estavam nas classes do ensino regular, e que hoje frequentam as turmas de EJA, é a falta de conhecimento por parte de alguns educadores da política pública educacional que garante o atendimento especializado a cada aluno, que por um motivo ou outro não consegue se apropriar dos conhecimentos intelectuais necessários à sua promoção, ou seja, ainda temos dificuldade de implementar a política que garante de fato a Educação Inclusiva, que respeite as peculiaridades de cada educando.

Dessa forma, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, preocupada com o desenvolvimento intelectual dos alunos da EJA que necessitam de atendimento especializado, emite a Instrução nº 014/2011, que:

Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos (PARANÁ, 2011).

Ao analisar este documento observa-se que o mesmo deixa bem claro o atendimento especializado que será ofertado aos alunos da EJA que necessitam de apoio pedagógico, para que estes tenham possibilidades de avançar na aquisição dos conteúdos escolares, bem como garante o apoio de especialistas que irão realizar o trabalho pedagógico com os alunos que necessitam de atendimento especializado e/ou orientar os demais profissionais que atuam no processo educativo, para que se promova e efetive uma educação de qualidade a todos.

Assim, para que a legislação acerca da garantia do atendimento especializado aos alunos da EJA, seja efetivada, faz-se necessário que todos os profissionais que estão envolvidos no processo educacional, a conheçam, e a partir desse conhecimento exigir das autoridades que definem as políticas públicas para a Educação Inclusiva, garantam o investimento necessário para que todos os alunos tenham o direito respeitado no que se refere ao atendimento especializado com profissionais bem qualificados.

Nesse sentido, abordaremos neste estudo algumas características das pessoas com deficiência intelectual.



2.3 Características das pessoas com Deficiência Intelectual, dentro do contexto da escola inclusiva

Para compreendermos a concepção de deficiência intelectual, é necessário fazer um resgate histórico, pois essa concepção vem recebendo diferentes conceitos, terminologias e classificações que foram se modificando de acordo com avanços científicos e educacionais.

De acordo com Pletsch (2009) ao longo da história, sob forte influência da medicina e da psicologia, diferentes terminologias foram utilizadas para a designação das pessoas com essa característica; a saber, idiota, débil mental, infradotado, imbecil, retardado mental e, deficiente mental. Atualmente o termo adotado é deficiência intelectual.

Foi em 1995, no simpósio “Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento”, que ocorreu em Nova York, promovido pela Organização das Nações Unidas, que a expressão deficiência intelectual foi oficialmente utilizada. Mas, somente em 2004, após a publicação da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual é que esta terminologia foi divulgada para substituir o termo deficiência mental.

O termo deficiência intelectual propõe que esta seja compreendida como uma interação entre o funcionamento intelectual e as suas relações com o contexto social, assim, as limitações deixam de ser encaradas somente como dificuldade exclusiva da pessoa deficiente intelectual, numa perspectiva quantitativa de inteligência, passando a ser consideradas como limitações do contexto social que deve ofertar os apoios que ela necessita.

A *American Association of Mental Retardation* – AARM (2010) – para identificar a pessoa com deficiência intelectual, adotou o conceito multidimensional, que prioriza tanto os atributos individuais do sujeito como o contexto em que vivem. Para tal análise, apresenta as dimensões:

Dimensão I – Habilidades Intelectuais. Esse fator é avaliado por testes psicométricos de inteligência, considerados necessários, mas não único para o diagnóstico da deficiência. Essa habilidade refere-se à capacidade de ordem



conceitual, raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio de experiências.

Dimensão II – Comportamento Adaptativo. Habilidade conceitual, prática e social. Essas habilidades são importantes para a autonomia da pessoa, pois expressam independência pessoal e responsabilidade com a demanda do meio em que vive, de acordo com o esperado para sua faixa etária e grupo social.

Dimensão III – Participação, interação e Papéis Sociais. Destaca a importância da participação na vida comunitária em ambientes típicos dos pares da mesma idade, como a casa, a vizinhança, a escola e o trabalho.

Dimensão IV – Saúde. Para o diagnóstico de deficiência intelectual devem contemplar fatores etiológicos, assim como de saúde física e mental.

Dimensão V – Contextos. A avaliação do contexto recomenda a análise das condições do local onde a pessoa se relaciona com a família, vizinhança e escola (VELTRONE e MENDES, 2012, p. 362).

Dessa forma a AAIDD propõe que a atual definição de deficiência intelectual, consiste em significativas mudanças conceituais em torno da concepção dessa deficiência e exige a adoção de novas práticas educacionais, tanto no ensino regular como na educação especial, as quais acompanhem a evolução conceitual na perspectiva inclusiva, sob pena de mudarem as terminologias e permanecerem as mesmas práticas educacionais consideradas defasadas.

Nessa perspectiva exige que se identifiquem os tipos de apoios necessários para cada aluno, favorecendo as condições de participação, sucesso na aprendizagem e bem-estar social para todos.

A teoria Sociocultural de Vigotski (2007) apresenta os fundamentos para a compreensão cognitiva do aluno com deficiência intelectual.

Segundo ele as causas da deficiência podem ser de ordem primária, que são de origem biológica ou hereditária, como lesões orgânicas e cerebrais, malformações ou alterações cromossômicas e de ordem secundárias que são aquelas construídas nas relações sociais e culturais características do entorno em que cada sujeito se insere.

Nesse sentido, para o autor uma criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência não é menos desenvolvida do que as crianças “normais”, porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira (grifo nosso).

A partir da análise dessa teoria compreende-se que as possibilidades de desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual são determinadas não somente pelas condições orgânicas, mas principalmente pelas possibilidades oferecidas pela



escola. Nesse sentido as ações pedagógicas propostas pela escola devem estar voltadas para a potencialidade do deficiente intelectual e através da mediação social alcançar a compensação dos déficits decorrentes da deficiência. Para alcançar esse objetivo, o professor deve planejar atividades que promovam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos com deficiência intelectual, através de vivências desafiadoras que os possibilitem transporem seu nível de desenvolvimento real.

A seguir apresentaremos uma experiência que vivenciamos com uma aluna na escola que trabalhamos no ano 2013 cujo diagnóstico era a Deficiência Intelectual. A mesma tinha dezesseis anos e, portanto, se encontrava no perfil da EJA.

3. METODOLOGIAS QUE PODEM CONTRIBUIR NA ASSIMILAÇÃO DO CONTEÚDO SISTEMA SOLAR PARA ALUNOS DA EJA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A Astronomia tem um papel importante no Ensino Fundamental, pois é uma das ciências de referência para os conhecimentos sobre a dinâmica dos corpos celestes. É neste conteúdo estruturante que apresenta o conteúdo básico: Sistema Solar, o qual envolve conceitos científicos necessários para a compreensão do objeto de estudo da disciplina de Ciências (PARANÁ – Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ciências, 2008, p.65).

Nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006, p. 32-33), o currículo da EJA se organiza nos eixos articuladores: cultura, trabalho e tempo. A cultura compreende a forma de produção da vida material e imaterial e compõe um sistema de significações envolvido em todas as formas de atividade social. O trabalho compreende uma forma da vida material a partir da qual se produzem distintos sistemas de significação, é a ação pela qual o homem transforma a natureza e, transforma-se a si mesmo. A organização do tempo escolar compreende três dimensões: o tempo físico, o tempo vivido e o tempo pedagógico. O primeiro está relacionado ao calendário escolar, o segundo diz respeito ao conjunto de experiências vividas pelo professor e pelo aluno e o último compreende o tempo que a organização escolar destina para a escolarização e socialização do conhecimento.



Neste contexto sabe-se que tanto nas classes regulares, quanto nas classes de EJA encontramos alunos com deficiência intelectual, assim faz-se necessário pontuarmos algumas metodologias para o ensino do Sistema Solar para estes alunos.

O professor ao se deparar com alunos com diagnóstico de deficiência intelectual deve planejar as atividades pedagógicas, levando em consideração o conhecimento destes alunos nos seguintes aspectos: realidade familiar e social; características pessoais; interesses e peculiaridades; processo de aprender; necessidades de aprendizagem e o que eles já sabem e o que estão em vias de aprender. Considerando esses aspectos poderemos organizar metodologias voltadas para a diversidade de forma a contemplar suas reais necessidades e potencialidades de aprendizagem, para que assim, todos possam aprender e consequentemente se desenvolver.

Para abordar o conteúdo Sistema Solar para alunos com deficiência intelectual, há de se priorizar metodologias que enfoquem visualização e construção, portanto, vídeos, imagens e uso de material manipulável (bolas de isopor, balões, massa de modelar e argila) serão de suma importância para a compreensão e assimilação acerca deste conteúdo.

3.1 Atividades específicas para alunos da EJA com diagnóstico de deficiência intelectual, no contexto da escola inclusiva

Como não estava atuando com EJA em 2013, a experiência que aqui descrevo, ocorreu no Colégio Estadual Jardim Santa Cruz – Cascavel-Pr, com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. Nesta turma havia uma aluna fora da faixa etária para esta turma, ela tinha diagnóstico de deficiência intelectual, a mesma não dominava o processo de leitura e escrita. No início do ano letivo percebi que a referida aluna tinha muita dificuldade em localizar a matéria de Ciências (caderno universitário), ou seja, em cada aula de Ciências fazia as anotações sugeridas pelo professor em uma parte do caderno, desta forma não havia uma sequência do conteúdo.

A partir destas observações e em diálogo com os demais professores da turma, equipe pedagógica e a professora da sala de recursos, constatamos que a aluna apresentava deficiência intelectual. A professora da sala de recursos teve um papel



primordial no que se refere à Educação Inclusiva, pois nos momentos das capacitações para professores, ela orientou todos os professores a respeito dos procedimentos básicos pedagógicos que devem ser assegurados aos alunos que apresentam necessidades especiais, muito contribuiu nas orientações sobre as adaptações curriculares que se fazem necessárias a estes alunos.

Quando abordei o conteúdo Sistema Solar, me preocupei em utilizar metodologias que enfocassem o visual e a construção do Sistema Solar, utilizei materiais manipuláveis para que os alunos percebessem a diferença entre os tamanhos do Sol e dos demais planetas que constituem o Sistema Solar. Para tanto, utilizei vídeos, figuras dos planetas e construímos o Sistema Solar coletivamente utilizando balão grande de festa para representar o Sol e bolas de isopor e massa de modelar para representar os demais planetas. A aluna com deficiência intelectual teve momentos bons de socialização com os demais colegas e conseguir assimilar boa parte do conteúdo científico.

Outro aspecto relevante que gostaria de mencionar, é que o Núcleo Regional de Educação designou uma professora especializada para dar apoio pedagógico para a aluna, o que muito contribuiu para o aprendizado da aluna e para eu entender um pouco mais sobre as adaptações curriculares, que ainda preciso estudar e compreendê-las melhor.

No início do 2º semestre de 2013 a aluna solicitou transferência para outro município e o processo foi interrompido. Espero que no outro município tenha educadores preocupados com a efetivação da Educação Inclusiva e que a referida aluna tenha seus direitos à educação de qualidade, garantidos.

Ao analisar o resultado da aprendizagem da aluna com deficiência intelectual, referente ao conteúdo Sistema Solar, percebi que as adaptações curriculares quando propostas com coerência alcançam bons resultados no processo de ensino e aprendizagem, também é de suma importância que haja o desenvolvimento de um trabalho pedagógico integrado entre os diferentes profissionais que atuam na escola (professores regentes, professor da sala de recursos, equipe administrativa e equipe pedagógica).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria dos professores que atuam nas classes regulares e nas classes de Educação de Jovens e Adultos ainda apresentam muitas dificuldades em trabalhar com a Educação Inclusiva, principalmente com alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, isto se evidencia quando se ouve comentários de professores dizendo que não sabem o que fazer com determinados alunos que apresentam baixo índice de aprendizagem.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é a falta de conhecimento teórico e prático por parte da maioria dos educadores no que se refere às adaptações curriculares que precisam ser garantidas aos alunos com necessidades especiais, que estão inseridos nas classes regulares.

Há necessidade de maior investimento financeiro na formação continuada dos professores para que tenhamos uma Educação Inclusiva que de fato consiga propor metodologias adequadas a este tipo de alunado.

Acreditamos que a partir do conhecimento teórico e prático a respeito da Educação Inclusiva, temos possibilidades de construir uma educação pública de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, R. M. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática**. Maringá, 2008. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE. IES: Universidade Estadual de Maringá. Área: Pedagogia.

ARANHA, M.S.F. **Formando Educadores para a Escola Inclusiva**. 2002. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/feei/teimp.htm - Acesso em 20 de novembro de 2013.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed editora, 2004.



BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Educação Inclusiva: v.1: **a fundamentação filosófica** / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica.** MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais:** Educação infantil. Brasília-DF, 2002. 9 volumes.

LEITE, L. P. Práticas educativas: adaptações curriculares / Lúcia Pereira Leite, Aline Maira da Silva In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.

LEITE, L.P.; MARTINS, S.E.S.O. **Repensando a avaliação educacional.** In: Leite e Zanata (orgs) **Cadernos do CECEMCA**, Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru, 2005.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica – Ciências.** 2008.

_____. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos.** Curitiba, 2006. Disponível em www.educadores.diaadia.pr.gov.br.

_____. **Inclusão e diversidade: reflexões para a construção do projeto político-pedagógico.** Disponível em www.seed.pr.gov.br.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas** / Márcia Denise Pletsch - 2009. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.
<http://www.eduinclusivapesq-erj.pro.br/images/pdf/MarciaPletsch_Tese_2009.pdf>. Acessado em 15/01/2014.

VETRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012.

VIGOTSKI, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: **A formação social da mente.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, p.87-105.



O DESENVOLVIMENTO DA ABSTRAÇÃO PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Patricia V. R. Monteiro - UFPR¹
Graziela Lucchesi Rosa da Silva - UFPR²

INTRODUÇÃO

Neste artigo discorrer-se-á acerca da forma como a abstração se desenvolve pela apropriação de conceitos científicos no contexto escolar. A partir da Psicologia Histórico-Cultural, a qual está fundamentada no materialismo histórico-dialético, buscar-se-á evidenciar a centralidade do trabalho e, conseqüentemente, da linguagem, no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores; delinear o processo de desenvolvimento ontogenético da abstração pela via da palavra e dos conceitos, bem como o papel da abstração no sistema interfuncional da consciência, relacionando esses processos à condição escolar degradante na sociedade capitalista.

1. O desenvolvimento ontogenético da abstração

Vygotsky e Luria (1996) afirmam que de forma cronológica, o que se tem no desenvolvimento da personalidade é, inicialmente, um tipo de pensamento infantil guiado por operações concretas, em que a criança aborda o objeto como se fosse único e imediato. Um exemplo proveniente dos estudos dos autores ilustra que a criança pode saber quantos dedos há em sua mão, mas não consegue generalizar esse dado, de modo que se perguntada quantos dedos há na mão de outrem, ela responderá que não sabe. Esse exemplo típico de pensamento concreto retrata que na criança, qualquer representação generalizada e abstrata de uma determinada quantidade, qualidade ou signo se encontra em vias de desenvolvimento, embrionárias, portanto. Isso, porque a função psicológica superior de abstração, integrante do sistema interfuncional do psiquismo, atrelada à capacidade de generalização da concretude são faculdades

¹ pativrm@gmail.com

² grazielaluc@hotmail.com



indissociáveis e mutuamente complementares, sendo desenvolvidas pela apropriação do gênero humano.

Dessa forma, pode-se dizer que conforme determinado sujeito se apropria da cultura, se desenvolve e, conseqüentemente, suas funções psicológicas superiores (FPS)³ vão se metamorfoseando de elementares à superiores. Nesse sentido, entende-se que o desenvolvimento da função psicológica superior de abstração fornece subsídios a todo tipo de pensamento (mesmo no pensamento dito concreto, há uma forma de pensamento abstrato rudimentar) e, principalmente, é a essência do pensamento intelectual. Vale mencionar que só é possível à abstração subsidiar todo tipo de pensamento, pois está atrelada, em um sistema interfuncional, às demais funções psicológicas.

De acordo com Luria (1979), a palavra e o conceito são formas de atividade intelectual humana mais elevadas e complexas. Nesse contexto, ao se apropriar dos códigos da língua, a criança passa a dispor de condições que a direcionem a ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo externo. Para Luria (1979), o ser humano em desenvolvimento, não mais apenas dispõe do pensamento prático direto, mas se torna capaz, dada a apropriação das objetivações humanas, de refletir conexões e relações complexas; de formar conceitos; de inferir conclusões, podendo solucionar complexas questões teóricas. Dessa forma, a apropriação de conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história da humanidade, leva ao desenvolvimento de complexas atividades cognitivas. É neste íterim que o pensamento remodela as funções cognitivas no sujeito em desenvolvimento, pois se utiliza (e é utilizado) do sistema de códigos fornecido pela língua para se desenvolver e se firmar como atividade psíquica humana básica.

³ Acerca das funções psicológicas superiores, Vigotski (1995) explica que estas fazem parte de estruturas psíquicas auto-reguladoras e, principalmente, socialmente constituídas. Isso ocorre tanto pela atividade de trabalho, que é constituinte do homem, quanto pelo desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, as funções psicológicas superiores se desenvolvem ao longo do processo de objetivação e apropriação do gênero humano, assim como de formas tipicamente humanas de se comportar; como exemplo dessas funções psicológicas, pode-se citar a memória, a atenção, o pensamento, a imaginação, os mecanismos intencionais, a abstração e a generalização.



O pensamento abstrato está intimamente conectado à construção da língua, em que a palavra é a unidade fundamental. Segundo Luria (1979), a estrutura da palavra permite a formação de conceitos e a conexão entre palavras em um sistema complexo gera a possibilidade de se executar operações lógicas de conclusão lógica, o que pressupõe o desenvolvimento da abstração (e de outras funções psicológicas superiores) para ocorrer. A palavra apresenta, prioritariamente, duas funções básicas e Luria (1979) as denomina como *representação material*, em que a função representativa da palavra que designa objetos; e, *significado*, isto é, a função básica de representar um objeto. De acordo com Luria (1979), o significado da palavra permite uma análise das práticas relacionadas aos objetos dispostos socialmente, além de permitir também uma distinção estrutural entre esses objetos, em que suas propriedades essenciais podem ser relacionadas a determinadas categorias abstraídas e generalizadas a partir dos objetos. Nesse sentido, se entende a *palavra* como meio de abstração e generalização da *língua*, sendo que a conexão entre palavras, constituindo frases, desenrola um universo de significações que dialeticamente reestruturam as funções cognitivas humanas.

A abstração permite que se possa pensar os traços essenciais das palavras, dos objetos e do mundo externo, de modo que ao se relacionar, interpretar e conceituar dados da realidade se dá um salto em prol da apropriação e constituição do gênero humano, isto é, da humanização do homem. Em par indissociável com a abstração se encontra a generalização, que se desenvolve em conjunto com a consciência humana, fornecendo base ao pensamento categorial, o qual permite que coexistam diversos significados para uma mesma palavra. Dessa forma, o sujeito ao empregar uma palavra, escolhe o significado adequado entre vários existentes criados pela humanidade. Isso é designado por Luria (1979) como *sentido da palavra*, em que se utiliza um sistema adequado de relações em detrimento de outros que poderiam ser usados para a mesma palavra - grafema. Sobre isso, o próprio Luria, em outro estudo, escreve:

[...] a linguagem é o elemento mais decisivo na sistematização da percepção; na medida em que as palavras são, elas próprias, produto do desenvolvimento sócio-histórico, tornam-se instrumentos para a formulação de abstrações e generalizações e facilitam a transição da reflexão sensorial não mediada para o pensamento mediado racional. Ele [Vigotski] afirmava, portanto, que o “pensamento categorial” e a “orientação abstrata” são consequência de uma



reorganização fundamental da atividade cognitiva principal que ocorre sob o impacto de um fator novo, social – uma reestruturação do papel que a linguagem desempenha na determinação da atividade psicológica. (LURIA, 1990. p. 66/67)

Arelado ao papel fundamental da palavra para a reestruturação do psiquismo humano, tem-se a formação dos conceitos como central nesse processo. De acordo com Luria (1990), abriu-se um campo de estudos acerca dos conceitos, dados os estudos prévios sobre as mudanças de significados das palavras, pois, a partir destes, os psicólogos puderam analisar a estrutura sistêmica e semântica da consciência humana. Acerca dessa dinâmica intrínseca entre palavra e conceito no desenvolvimento da abstração, Luria explica que “[...] na análise de Vygotsky, a palavra artificial introduzida torna-se o principal agente de formação de conceitos. Ele [Vigotski] era capaz, assim, de determinar como a palavra adquiria novo significado nos estágios básicos de desenvolvimento” (LURIA, 1990. p. 67). Sendo assim, ao se formular e se apropriar de conceitos humanamente produzidos, o ser humano em desenvolvimento psicológico tem sua estrutura psíquica potencializada, de forma que para se operar por meio de conceitos, o sujeito necessita de mediações que o levem a ampliar sua capacidade de atenção voluntária (concentração - distração), memorização, linguagem, imaginação, pensamento e abstração (-generalização).

Em relação a isso, Facci (2004), respaldada em Vigotski, identifica três estágios básicos à formação de conceitos no decorrer do desenvolvimento do pensamento abstrato do sujeito: agrupamentos sincréticos; formação de complexos; e, conceitos propriamente ditos. No primeiro estágio, dos *agrupamentos sincréticos*⁴, a criança objetiva seu pensamento por meio do agrupamento entre elementos desconexos da realidade, de acordo com suas impressões sensório-perceptivas. Aqui, o significado da palavra é difuso e isolado, porque, segundo Luria (1990), as palavras ainda não são fator de organização do pensamento da criança (ou do adulto).

⁴ Facci (2004) atribui ao estágio de agrupamentos sincréticos uma decomposição em três etapas: 1) formação de agrupamentos de objetos que correspondam ao significado de determinada palavra; 2) desenvolvimento de certas formas de percepção e organização do campo visual da criança, mediante pensamento sincrético; 3) formação da imagem sincrética.



O segundo estágio de desenvolvimento do pensamento abstrato, chamado *pensamento por complexos*⁵, se inicia no desenvolvimento de conexões entre os significados das palavras, o que torna o pensamento coerente e objetivo (FACCI, 2004). Em Luria (1990), encontra-se que é nesse estágio que passam a ocorrer verdadeiramente as classificações, em que a criança passa a comparar objetos de acordo com seus atributos físicos, sem delimitar previamente um atributo generalizante, isto é, a criança ainda não é capaz de pensar uma categoria geral unificada ou unificadora dos objetos. Como exemplo prático do *pensamento por complexos*, pode-se citar, tanto com base em Luria (1990) quanto em Facci (2004), que o tipo de categorização feita pela criança se assemelha à *refeição* em que se têm diversos objetos pertencentes a uma mesma situação, mas condizentes a categorias unitárias, como *prato, comida, talher* etc. Existe, também, o estabelecimento de relações distintas entre as diversas impressões concretas, além de a relação de cada elemento particular de determinado grupo, passar a se direcionar para o grupo em sua totalidade.

Nesse estágio dos pensamentos por complexos, desenvolve-se um tipo em especial de complexo que conecta o pensamento concreto-metafórico⁶ e o pensamento abstrato⁷ da criança (FACCI, 2004), isto é, o complexo de formação dos *pseudoconceitos*. Estes se apoiam na linguagem cotidiana, de modo que quando a criança domina uma forma superior de pensamento (dos conceitos), esses pseudoconceitos não deixam de existir, pois fazem parte do “como” a criança se apropria do mundo.

O desenvolvimento das capacidades de se abstrair e generalizar elementos, significados de palavras etc., caracteriza o terceiro estágio do desenvolvimento do

⁵ Facci (2004) aponta cinco tipos principais de complexos que se desenvolvem durante a ontogênese humana: 1) complexo associativo (em que a criança conecta dada característica de um objeto a outro); 2) complexo em coleção (em que imperam as associações são feitas, prioritariamente pelo contraste entre os objetos); 3) complexo em cadeia (em que se segue o princípio sequencial da união dinâmica dos elementos em uma cadeia); 4) complexo difuso (aqui, o atributo que serve de associação entre os diversos elementos complexos e concretos, se resulta indeterminado e vago); 5) complexo de formação do pseudoconceito (este tipo de complexo se presta à conexão entre complexos e conceitos).

⁶ No estágio do pensamento por complexos impera nas classificações da criança um tipo de pensamento gráfico pautado pelo processo de memorização. Já no pensamento abstrato tais classificações adquirem uma qualidade lógico-verbal, característica do pensamento adulto (LURIA, 1990).

⁷ Neste momento ainda em vias de um desenvolvimento mais amplo.



pensamento infantil: os *conceitos* (FACCI, 2004). Este estágio pressupõe três fases principais, segundo Facci (2004): a fase da abstração; a fase dos conceitos potenciais; e, a fase dos conceitos *verdadeiros*. Vale lembrar que esse desenvolvimento gradual da formação de conceitos no psiquismo do sujeito, pode coexistir com estágios menos desenvolvidos, como é o caso dos pseudoconceitos etc., o que muda, entretanto, é a preponderância desses estágios mais “precários” no desenrolar da atividade principal do sujeito.

Sendo assim, a primeira fase da formação de conceitos, *fase de abstração*, atende às demandas materiais da necessidade de se isolar elementos, abstraindo-os, portanto, para se conseguir conceituar. De acordo com Facci (2004), essa fase se assemelha com o desenvolvimento dos pseudoconceitos, no entanto, a diferença, aqui, é que a criança busca fazer agrupamentos vislumbrando as maiores semelhanças entre os elementos, para somente, então, trabalhar com as diferenças entre esses elementos. Luria (1990) enfatiza que a partir da classificação abstrata ou categorial (exemplos de categorias abstratas: animais, plantas, ferramentas etc.), o sujeito passa a se utilizar de categorias distintas, em que os objetos do mundo passam a se encaixar numa determinada categoria correspondente aos conceitos abstratos, produzidos no âmbito da teoria. Dessa forma, pode-se dizer que, nesse momento, há uma maior preocupação dos sujeitos em se concentrar nas relações categoriais entre os objetos do que no modo concreto das relações.

A segunda fase da formação de conceitos, dos *conceitos potenciais* (FACCI, 2004), faz parte de uma “preparação” ao comportamento intelectual do sujeito, podendo ser chamada de fase *pré-intelectual*. Aqui, os agrupamentos intencionados pela criança atendem à demanda de se juntar os objetos com base em um único atributo ou qualidade. Sobre esse emaranhado de condições sociais e psíquicas que auxiliam a formação dos conceitos, Facci esclarece que

Segundo Vigotski [...] somente o domínio do processo de abstração, juntamente com o desenvolvimento do pensamento por complexos, pode levar a criança a formar os verdadeiros conceitos. Esta formação constitui a última etapa na evolução do pensamento infantil, no entanto ela não surge, necessariamente, somente depois que o pensamento por complexos completou todo o curso de seu desenvolvimento.



Segundo Vigotski [...] o verdadeiro conceito surge quando “[...] uma série de atributos que haviam sido abstraídos sintetizam-se de novo e quando a síntese abstrata conseguida desse modo se converte na forma fundamental do pensamento, através da qual a criança percebe e atribui sentido à realidade que a rodeia”. (FACCI, 2004, p. 218)

Vale comentar que todas as funções psicológicas superiores se inter-relacionam formando o sistema interfuncional da consciência, de modo que nenhuma função cognitiva se sobreponha à outra. Isso, entretanto, ocorre mediante a determinação das relações sociais, as quais fundamentam o comportamento intelectual desse sujeito (VIGOTSKI, 2009). Daqui, pode-se lembrar que “é o uso funcional da palavra como meio de orientação deliberada da atenção, da abstração, da seleção de atributos e simbolização com a ajuda do signo” (Vygotski *apud* FACCI, 2004, p. 219) que fornece fundamento à dinâmica de formação dos *verdadeiros* conceitos.

Luria (1990) salienta essa questão quando afirma que o pensamento categorial (ou abstrato) implica um determinado desenvolvimento do pensamento verbal e lógico complexo, em que há uma demanda do potencial da linguagem já desenvolvida, em formular abstrações e generalizações, ou seja, ocorre uma transição do comportamento visual ao comportamento conceitual. Aqui, o sujeito

[...] não generaliza já com base em suas impressões imediatas, mas isola certos atributos distintos dos objetos como base de categorizações; a essa altura, faz inferências sobre os fenômenos, destinando cada objeto a uma categoria específica (relacionando-o a um conceito abstrato). (LURIA, 1990, p. 69)

Ainda assim, isso fornece ao sujeito a possibilidade de atribuir a uma categorial geral, certas características do objeto, bem como o próprio objeto. Por isso, a capacidade de se movimentar entre diversas categorias e conceitos abstratos, é a principal característica do pensamento abstrato (LURIA, 1990).

Vale salientar o caráter dialético complementar entre palavra e conceito, em que, mesmo na criança, o uso da palavra dirige arbitrariamente a atenção desta, a certos atributos de determinados objetos (FACCI, 2004). A utilização de palavras leva o sujeito a sintetizar e simbolizar conceitos abstratos, passando a fazer uso delas como signos mediadores de várias operações intelectuais. Por isso é que, mediante o



pensamento abstrato conceitual, o sujeito pode se apropriar e compreender a realidade, a história, bem como a realidade de vida de outras pessoas e de *si mesmo*. Sendo assim, o pensamento em conceitos pode penetrar radicalmente os objetos, chegando a destrinchar os nexos causais e relações inerentes a esses (Vygotski *apud* FACCI, 2004).

Para Facci (2004), cada um desses estágios da formação de conceitos (agrupamentos sincréticos; pensamento por complexos; conceitos) pode ser interpretado como uma estrutura de generalização, engendrando a dinâmica entre os conceitos gerais e os conceitos particulares, assim como entre os conceitos abstratos e os conceitos concretos. Ao final, os conceitos *verdadeiros* se estabelecem como generalização das generalizações (FACCI, 2004), relacionando conceitos semelhantes entre si e qualificando-os à totalidade da esfera dos conceitos.

A abstração, enquanto função psicológica superior, é potencializadora da apropriação de conceitos por parte dos indivíduos e, ao mesmo tempo, é desenvolvida e formada por essa apropriação. Na verdade, antes dessa dinâmica dialética entre conceito e abstração, ocorre uma outra dinâmica: a dialética apropriação da palavra gerando o desenvolvimento da abstração. Isso porque a palavra medeia a representação do mundo na psique humana; e na psique infantil, medeia o desenvolvimento de novas funções e habilidades.

Nessa dinâmica entende-se que o desenvolvimento da abstração é, dentre múltiplas determinações, decorrente do uso da palavra e da formação dos conceitos, na mesma medida em que os conceitos científicos são essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em geral, e da abstração, em específico (VIGOTSKI, 2009). Dando continuidade a esse pressuposto, Facci (2004) alude ao fato de que a inclusão de signos e símbolos como mediadores do comportamento humano altera e reconstrói sua própria estrutura comportamental, provando que a utilização de mediadores amplia as possibilidades humanas de trabalho e de transformação da própria consciência. Na sociedade capitalista, o processo de apropriação dos símbolos ocorre, geralmente, na escola; o que leva a inferência óbvia de



que mediante educação escolar há transformação da própria consciência do estudante⁸, fornecendo fundamento ao desenvolvimento das FPS dado processo de mediação entre professores e alunos.

A partir dessas considerações, infere-se que a abstração é uma FPS que se desenvolve no psiquismo humano em função da apropriação das objetivações produzidas pela humanidade ao longo da história. Vê-se em Marx (2011) que o processo de abstração precede todo tipo de teorização, de racionalização da realidade. Nesse sentido, pode-se inferir a partir de Marx (2011), que o pensamento dialético que pressupõe uma tese, uma antítese e uma consequente síntese abstrata (demandada da realidade), não encontraria vias de existência senão pelo desenvolvimento da abstração (em conjunto com outras FPS), isto é, não há como se pensar a realidade dialeticamente (partindo-se da aparência para se chegar à essência da realidade) senão pela via da generalização e abstração decorrentes do desenvolvimento humano em direção ao *ser genérico*.

2. A apropriação de conceitos científicos no contexto escolar e o desenvolvimento da abstração

Luria (1979), assim como Vygotsky (2009), distingue a categoria *conceitos* em duas formas fundamentais: os conceitos espontâneos e os conceitos científicos (ou não-espontâneos). Os primeiros, geralmente, são apropriados, em sua maioria, pela criança no processo de experiência prática do mundo, partem da vivência imediata cotidiana, encaminhando-se do concreto ao abstrato (VYGOTSKY, 2009), em que, segundo Luria (1979), as relações direto-figuradas predominam, pois esse sujeito consegue enxergar na concretude objetos designados e generalizados pelas palavras. Já os conceitos científicos partem do conhecimento científico e filosófico produzido pelos homens ao longo da história da humanidade, constituem, também, o patrimônio do gênero humano.

Vale frisar que os conceitos científicos são apropriados geralmente pela criança, na sociedade capitalista, via aprendizagem escolar, sendo que estes conceitos se

⁸ Não é que esse processo ocorra somente pela ação da escola, mas pelo processo de escolarização há uma potencialização desse desenvolvimento.



incorporam à consciência da criança, tornando-a dialeticamente diferente e munindo-a de parte da cultura. Ainda assim, a criança pode pronunciar palavras que designem conceitos científicos (por exemplo, as palavras “verbo”; “Estado”; “mamífero”) sem compreender as complexas generalizações e abrangências desses conceitos, as quais, somente durante o processo de desenvolvimento humano (psíquico e físico) têm condições de serem complementadas com conteúdos válidos e corretos. Para Luria (1979),

É natural que sejam totalmente distintos a estrutura dos dois tipos de conceito e o sistema dos processos psicológicos que participam da formação deles: nos conceitos “comuns” [espontâneos] predominam as relações circunstanciais concretas, nos “científicos”, as relações lógicas abstratas. Os conceitos “comuns” se formam com a participação da atividade prática e da experiência figurado-direta, os “científicos”, com a participação determinante das operações lógico-verbais. (Luria, 1979. p. 39)

Sobre isso Vygotsky (2009), também afirma que é na escola que as funções psicológicas superiores encontram meios para se desenvolver qualitativamente, isso porque a criança entra em contato com as produções humanas não-espontâneas e científicas. Na escola, a criança passa a incorporar os conhecimentos de um modo distinto da experiência espontânea, imediata e concreta da vida cotidiana. Pelos conceitos cientificamente sistematizados, a criança pode partir de teorizações abstratas a fim de pensar sua realidade concreta.

Sendo assim, infere-se que esses dois tipos de conceitos – espontâneos e científicos – não ocupam a mesma posição na vida intelectual e material do homem, refletem, pois, formas distintas de experiência e desenvolvimento humano. Nesse contexto, os conceitos científicos são elo de conexão entre o desenvolvimento das FPS e, conseqüentemente, da personalidade do sujeito. No que tange a abstração, Vygotsky salienta que

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva



chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. (VYGOTSKY, 1998. p. 115)

Além disso, o autor soviético remete a formação de conceitos a um sistema de relações de generalidade, em que o conceito submetido ao controle deliberado e consciente começa a fazer parte de um sistema. Assim, se a consciência pressupõe generalização, toda generalização da realidade, por sua vez, pressupõe o desenvolvimento de um conceito supra-ordenado (VYGOTSKY, 1998). Este lança mão da existência de diversos conceitos subordinados, o que gera uma hierarquização no sistema generalizado dos conceitos, os quais passam a apresentar diversos níveis de generalidade, numa típica combinação relacional do concreto e do abstrato⁹. Todo esse desenvolvimento da generalização no psiquismo ocorre, mais diretamente, por meio da mediação professor/aluno, proporcionada pelo contexto escolar. Portanto, os conceitos científicos são apropriados por meio da colaboração sistemática na relação professor, aluno; em que ocorre o desenvolvimento mais efetivo e irreversível das FPS no aluno dada sua relação mediata com o adulto.

Decorrentes desse processo são a crescente relatividade do pensamento causal e o desenvolvimento do pensamento intelectual, o qual avança em direção a condição de voluntariedade no psiquismo infantil. Além disso, Facci (2004) se utiliza de Vigotski para explicar que a relação entre professor e aluno permite não somente o desenvolvimento dos conceitos científicos, mas resguarda a possibilidade de que os conceitos espontâneos também se desenvolvam, de modo a chegar numa zona de desenvolvimento proximal que permite a “evolução” destes conceitos espontâneos à condição de conceitos científicos. No contexto escolar, um conceito dito espontâneo/cotidiano como *número*, por exemplo, requer toda uma sistematização e explicação científica, de modo que o *número*, apenas entendido em sua praticidade

⁹ Com subsídios em Marx (2011), entende-se que a dinâmica de se abstrair o concreto, pensá-lo sistematicamente, por vias de conceitos científicos e voltar-se a esse concreto com uma visão qualitativamente diferenciada, a visão do concreto pensado; só é possível se no movimento de abstração desse concreto, houver generalizações e categorizações, que permitam a reflexão, o pensamento social desse concreto inicial. Por outro lado, a generalização dos objetos existentes no mundo concreto só é possível se se puder pensá-los não através de dados concretamente dados (como a forma, o tamanho etc.), mas sim pensá-lo sistematicamente, categorizando-se suas semelhanças e distinções de outros objetos. A generalização é, portanto, o passo inicial para qualquer forma de conceituação.



cotidiana de “contar”, pode passar a conter uma análise científica que lhe configure como conceito científico no desenvolvimento intelectual do aluno. Isso ocorre, porque

[...] no campo dos conceitos científicos ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos, eles se formam na escola por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. São ensinados com a formalização de regras lógicas e a sua assimilação envolve procedimentos analíticos, iniciados por uma definição verbal, envolvendo operações mentais de abstração e generalização. Já os conceitos espontâneos, que se caracterizam pela ausência de uma percepção consciente de suas relações, são orientados pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas.

Os conceitos espontâneos [...] se desenvolvem a partir das experiências realizadas na vida cotidiana individual, enquanto os conceitos científicos são advindos de teorias formais. No entanto, conforme Vigotski, ambos os conceitos se influem mutuamente. (FACCI, 2004, p. 225)

A partir desse excerto, infere-se que no processo de educação escolar se entende essa dinâmica dialética entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, fornecendo-se ênfase particular aos conceitos científicos, de modo que eles se tornem generalizados no processo de aprendizagem escolar. Dessa forma, na escola, sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, espera-se que a aprendizagem constitua o desenvolvimento dos conceitos espontâneos em científicos e, principalmente, o desenvolvimento dos próprios conceitos científicos; “pois ela [a escola] é o momento decisivo e determinante de todo destino do desenvolvimento intelectual da criança” (FACCI, 2004, p. 225).

Com isso, percebe-se que a aprendizagem acaba por movimentar as funções psicológicas que se encontram em vias de desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal¹⁰. É nesse contexto que Facci (2004) retoma o fato de a aprendizagem preceder o desenvolvimento, aludindo à escola o papel de contribuir para o desenvolvimento das FPS, de modo a direcionar o aluno à apropriação do conhecimento científico, não somente isso, mas do próprio processo dinâmico do conhecimento. Para

¹⁰Sendo assim, infere-se que a aprendizagem escolar orienta e potencializa os processos de desenvolvimento, de modo que, necessariamente, o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem, “[...] o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que criará a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII, 1988, p. 116). Contudo, o autor complementa que há uma dependência complexa, recíproca e dinâmica que rege o todo complementar dialético: aprendizagem - desenvolvimento, de modo que um não possa existir sem o outro.



Vygotsky (1998), a centralidade da questão ensino/aprendizagem está na própria relação entre professor e aluno, em que aquele atua como mediador deste no que tange a apropriação do conhecimento científico, sendo que a ênfase da educação está no desenvolvimento psicológico dos alunos em favor de sua humanização. Por isso, para Facci (2004) cabe ao professor, no processo educativo, contribuir para o processo de apropriação do gênero humano por parte dos alunos. É aqui, que se pode dizer que a educação escolar se diferencia de outras formas cotidianas de educação, pois na escola se deve educar exclusivamente com a finalidade de produzir a humanidade no sujeito singular (SAVIANI, 2003). Sendo assim,

Partimos do pressuposto de que a escola tem como função [...] socializar os conteúdos já elaborados pela humanidade, de forma que os alunos possam participar do processo de humanização, isto é, levar o aluno a se apropriar dos elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para se tornarem humanos. Para tanto, a educação tem que partir, sempre, do saber objetivo, produzido historicamente, transformando-o em conteúdos curriculares. (FACCI, 2007, p. 146)

A fim de ilustrar esses argumentos, pode-se utilizar Vygotsky (1998), que investiga o processo de desenvolvimento da escrita. Para o autor (1998), esse processo encontra maior êxito se realizado em contexto escolar, por encontrar aí possibilidades de apropriação do novo, já que o desenvolvimento da escrita não repete as implicações do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função linguística que se aproxima mais do pensamento abstrato do que da fala oral, por isso Vygotsky (1998) salienta que mesmo o mínimo de desenvolvimento da escrita pressupõe um enorme desenvolvimento da abstração, assim como da linguagem e de outras FPS. Isso porque, além de necessitar de funções psíquicas bem desenvolvidas para se realizar, os motivos que levam à escrita são propriamente abstratos, intelectualizados, distantes de necessidades imediatas do sujeito (VYGOTSKY, 1998). Nesse sentido, o autor soviético também salienta a necessidade do estudo gramatical, como estudo científico da escrita, possibilitado em contexto escolar. Mais especificamente acerca das disciplinas escolares, Vigotski atenta para o fato de que

[...] os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado de diferentes matérias escolares são, em grande parte, os mesmos; o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites



dessa matéria específica; as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes – suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principais dos anos escolares. A partir dessas descobertas, conclui-se que todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras; as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo complexo. (VYGOTSKY, 1998. p. 128)

Contudo, na sociedade capitalista - fundamentada na propriedade privada dos meios de produção - há uma debilitação drástica dessa forma de apropriação do conhecimento, pois ocorre, geralmente, uma superficialidade no processo de elaboração do conhecimento teórico, explicitado por parte das teorias não críticas. Esse fato se estende às tendências pedagógicas, psicológicas etc., esvaziando o contexto da educação escolar do conhecimento histórico-crítico socialmente desenvolvido, deixando alunos e professores a mercê da alienação do gênero humano; entre si mesmos; entre seus atos de produção e seu consequente produto, o desenvolvimento intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito anteriormente, na sociedade capitalista não há possibilidade de se dizer que a escola cumpre seu papel social, ou seja, servir de lugar da plena humanização ou mesmo de apropriação da lógica do processo do conhecimento. Com a hipertrofia do que é meramente cotidiano, com as péssimas instalações físicas da escola pública, as precarizadas condições de trabalho etc., o aluno parte de abstrações e mediações tão fragmentadas que, muitas vezes, viabilizam apenas a pobre chegada desse aluno ao conhecimento do senso comum e não ao conhecimento científico crítico. Pode-se dizer que o aluno sai do concreto sensível para chegar a um concreto que se assemelha muito ao próprio concreto sensível, pois a superficialidade dos conhecimentos cotidianos e sua fragmentação não permitem que esse sujeito chegue a uma totalidade organizada.



Na psicologia¹¹, atualmente, se encontra uma tendência ao relativismo e ao ecletismo, sendo que a questão ética social – como metodologia versátil e aplicável a qualquer abordagem psicológica - passou a ser central para a psicologia em geral.

Já na psicologia da educação, passou-se a revisar conhecimentos comprometidos com a transformação da realidade educacional, sem se preocupar com as bases teóricas desses conhecimentos, mas sim com a sua aplicabilidade no contexto escolar (ANTUNES, 2003). Especificamente nesse contexto, o ecletismo mescla os diversos ideários pedagógicos com as diversas abordagens psicológicas, relativizando o processo do conhecimento e recaindo em algo muito parecido com a Escola Nova. É por isso que a crítica do aprender a aprender se torna tão presente e ácida. O que se deve deixar claro, aqui, é que a apropriação pós-moderna da teoria educacional, ao não questionar o *status quo* e evitar uma perspectiva crítica, serve indiretamente de incremento e maximização do processo de alienação humana. Nesse mesmo sentido, não só na escola, se relativiza a ética profissional, o pensamento crítico, as determinações e relações sociais etc.

Entende-se que todo pensamento que se pretende ético, além de buscar de tempos em tempos, dialeticamente, repensar a realidade; deve necessariamente ser um pensamento crítico, radical, acerca dessa realidade. Nesse sentido, Meira (2003) explica que a apropriação da reflexão crítica se coloca como necessidade fundamental à sociedade, porque se vive hoje num mundo em que tudo, inclusive o direito à educação, está entregue ao espírito mercantilista do capital. Dessa forma, o pensamento que se pretende crítico o é na medida em que “transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser” (MEIRA, 2003. p. 17).

Assim, a fim de dar maior consistência à fundamentação de uma nova perspectiva de Psicologia Escolar, é necessário que se recorra a concepções críticas de educação e de psicologia. A Psicologia Histórico-Cultural analisa a educação como uma atividade mediadora que se insere de forma contraditória na organização social, isso por

¹¹ E nas ciências humanas de modo geral.



fornecer instrumentos de transformação social, o que torna possível colocar essa transformação como meta não imediata da educação (e não só da educação). De acordo com Meira (2003), a relação entre educação e sociedade deve ser pensada no interior do processo de produção e reprodução do capital; que a educação é socialmente determinada de forma dialética (pois também determina) e contraditória; e que a “educação escolar constitui-se em uma instância fundamental para a socialização do conhecimento historicamente acumulado” (MEIRA, 2003. p. 17).

Portanto, a finalidade da Psicologia Escolar situa-se no compromisso claro com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior, a partir do pressuposto de que não há indivíduo plenamente desenvolvido sem a apropriação dos resultados da vivência histórica acumulada pela humanidade, fato que demonstra a necessidade primordial da ação da escola. A função do psicólogo escolar é, então, contribuir para que a escola cumpra deveras seu papel de socialização do saber erudito, científico e crítico; de desenvolvimento multilateral das FPS. No que tange o desenvolvimento da abstração, indica-se que ao desenvolvimento específico desta FPS, a escola deve possibilitar o ensino do processo do conhecimento que parta da aparência rumo à essência dos fenômenos sociais. Isso ocorre, prioritariamente, com a aprendizagem sistematizada dos conceitos científicos e de teorias críticas; atrelados ao o desenvolvimento da linguagem (fala, palavra, escrita, conceitos etc.) e dos instrumentos mediadores do conhecimento (os quais podem ser psicológicos – outras FPS - ou não psicológicos – por exemplo, livros -). Sendo assim, o fruir da abstração é potencializado pelo contexto escolar, não ocorrendo somente nesse contexto. Na sociedade capitalista, porém, o desenvolvimento da abstração (assim como das outras FPS) é quase que exclusivamente desencadeado na escola, cuja função alienada fornece subsídio para que a ordem do capital separe os indivíduos “mais capazes” dos “fracassados”.

REFERÊNCIAS



ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, E. M; ANTUNES, M. A. M (org.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D. “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. MEIRA, M. E. M; FACCI, M. G. D. **Psicologia História-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. v. IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857 – 1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Psicologia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, M. E. M; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R. **A História do Comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE: PESQUISAS ATUAIS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Juliana da Silva Prado (UEM)¹
Yara Gonçalves Carobrez (UEM)²
Adriana de Fátima Franco (UEM)³

INTRODUÇÃO

A teoria histórico-cultural, que orienta este estudo, é respaldada no método materialista histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883). Os fundamentos desta teoria destacam a importância de se considerar o contexto histórico e social onde o indivíduo está inserido, visto que o homem nasce biologicamente homem, *Homo sapiens*, mas não humanizado, isto é, nasce com potencialidade para se tornar ser humano, o que só acontece por meio das relações sociais estabelecidas ao longo de sua vida (MARTINS, 2004). Em consonância com esta afirmação, Leontiev (1978b) coloca que “o homem é produto da evolução gradual do mundo animal e tem uma origem animal [...] mas é um ser de natureza social, [...] tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade” (p. 261, grifos do autor).

Contudo, a personalidade é comumente considerada pelo senso comum como algo inerente ao indivíduo, como algo inato, até mesmo herdado e que justifica as ações do sujeito. Concepções deste tipo consideram, de acordo com Martins (2004), que a pessoa nasce com um eixo norteador de suas ações, algo que as justifica, dessa forma, não importa as condições em que o sujeito viva e o que ele faça, pois sua personalidade é tida como imutável, o que imprime a responsabilidade de sucesso ou fracasso inteiramente ao sujeito. Por outro lado, o homem, para a teoria histórico-cultural, é visto como concreto, síntese das relações sociais de produção, não podendo ser tomado de modo abstrato. Por isso, se faz necessário “superar a concepção de que os sujeitos se constituem a si mesmos, por opção individual consciente, pela história de vida pessoal

¹ prado.juliana@hotmail.com.br

² yaracarobrez@gmail.com

³ adriffranco@hotmail.com



[...], pela herança genética ou por obra do destino” (FACCI; BARROCO; LEONARDO, 2009, p. 128). Portanto, em decorrência desta problemática, esta pesquisa objetiva analisar como o conceito de personalidade vem sendo estudado nos artigos científicos publicados nas bases de dados do SciELO no período de 2008 à 2012.

1. A COMPREENSÃO DA PERSONALIDADE PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A gênese da personalidade, na teoria histórico-cultural, é compreendida como a relação dialética entre fatores intrínsecos e extrínsecos. Estes, também conhecidos como fatores externos, são as condições materiais, objetivas, as relações sociais, aspectos dos quais os indivíduos se apropriam e, então, desenvolvem-se como gênero humano; enquanto aqueles, chamados também de fatores internos, são aspectos biológicos e psicológicos decorrentes da atividade consciente do indivíduo sobre o mundo externo (MARTINS, 2007). Portanto, neste sentido Leal (2010) enfatiza que é a realidade social a verdadeira fonte do desenvolvimento da personalidade, possibilitando que o conteúdo social se transforme em individual, em uma relação dialética.

Como a personalidade desenvolve-se por meio das relações dialéticas entre interno e externo, cabe dizer que ela é de cunho processual, pois as mudanças externas acarretarão, conseqüentemente, mudanças a nível psicológico. Entretanto, é importante retomar que o indivíduo não é uma cópia do meio em que está inserido, visto que ele não participa passivamente destas relações, apenas sofrendo suas influências, mas age ativamente sobre elas na medida em que elas também atuam sobre ele. Então, a personalidade não nasce com o indivíduo, ela se desenvolve no decorrer de toda sua vida, de modo que cada um subjetiva o objetivo de forma única (MARTINS, 2007).

Segundo Leontiev (1978a), não podemos nos referir à personalidade de um neonato nem de uma criança. Desde o nascimento já identificamos traços de temperamento que, neste caso, devem ser considerados como expressão da individualidade e não da personalidade, pois esta é um produto relativamente tardio do desenvolvimento do indivíduo; em contrapartida, a individualidade está com este desde



o início, devido à sua carga filogenética, mas depende também de apropriações providas do âmbito ontogênico.

O desenvolvimento do psiquismo, de acordo com Leontiev (1978a), se dá a partir da atividade do sujeito, consequentemente, o desenvolvimento de sua personalidade também está em estreita relação com esta. Toda atividade parte de uma necessidade objetivada - de um motivo, o qual é direcionado para um fim. Quando as ações de uma atividade começam a se complexificar há um deslocamento dos motivos em relação aos fins, o que faz com que altere-se a hierarquia de atividades e surja novos motivos e, consequentemente, novas atividades. Esta hierarquia das atividades constituem o núcleo da personalidade, que se forma ao longo do desenvolvimento da própria atividade (MARTINS, 2001).

Conforme a criança se relaciona (objetiva-subjetivamente) com o meio, novas necessidades se desenvolverão e se objetivarão, criando motivos que, por sua vez, impulsionarão e direcionarão a atividade. Não há apenas uma atividade que permeia a vida do indivíduo, mas várias, no entanto, Vygotski (1996) dá destaque à uma delas, chamada por ele de Atividade Principal. Para este teórico, a atividade principal não carrega esse nome por ser a atividade em que o sujeito se dedica na maior parte do tempo, mas sim por ser a que promove o maior desenvolvimento psíquico, orgânico e social em sua consciência, sendo esta a atividade que guiará seu processo de desenvolvimento.

A atividade principal muda de acordo com as exigências do meio, este processo de mudança é chamado de crise do desenvolvimento. De acordo com Vygotski (1996), nos períodos de crise, a criança perde o interesse que antes orientava sua atividade. Para que haja novos motivos deve haver novas necessidades, sendo assim, é preciso que o meio exija da criança novos padrões de comportamento, para que ela tenha novos motivos -que orientem novas atividades- e seu desenvolvimento aconteça. Faz-se importante salientar que as crises não ocorrem necessariamente em idades específicas, tampouco as atividades principais de crianças que se encontram na mesma faixa etária podem ser universalizadas, pois ambas estão em estreita relação com o período histórico, a sociedade, o ambiente e o acesso que a criança tem às objetivações.



Todas as vezes que ocorrem crises no desenvolvimento há mudanças na estrutura da personalidade. A crise da adolescência é uma das mais importantes porque é neste período que, além de se dar o máximo desenvolvimento das funções psicológicas superiores -principalmente o desenvolvimento dos conceitos e da consciência-, ocorre o ápice do desenvolvimento da personalidade. Este máximo desenvolvimento é impulsionado pela família, escola e sociedade como um todo, que exigem a elaboração pelo adolescente de conceitos abstratos, o que lhe permite pensar mais elaboradamente sobre a cultura, a arte, a política, sobre músicas, ou seja, sobre os fenômenos da vida social em sua amplitude. Contudo, o mais importante concernente à personalidade, é que a pessoa passa a ter a capacidade (que vinha se desenvolvendo na dependência das condições materiais de seu contexto histórico) de autoconhecimento.

Martins (2001) acrescenta ainda que a adolescência é um marco onde ocorre a transição da etapa espontânea à autoconsciente, as quais, vale reforçar, não podem ser tomadas como dependentes da idade para manifestarem-se. De acordo com Leal (2010), para Vigotski, o processo de desenvolvimento da personalidade e da autoconsciência ocorrem concomitantemente, resultando na transformação do comportamento em parassí, ou seja, o adolescente passa a ter uma compreensão mais ampla sobre si mesmo e o mundo ao seu redor. Martins (2001, p.106) atenta para o fato de que “a auto-consciência enquanto centro organizador da personalidade não encontra-se no ‘interior’ do indivíduo mas em sua existência relacional, real e objetiva, condicionada por suas intervinculações para com a genericidade humana”.

Para Vygotski (1996), conforme as FPS se desenvolvem, a personalidade também se desenvolve, sendo o ápice de ambas na adolescência. Isto se dá porque o desenvolvimento das FPS depende do traslado do social ao interior -imagem psíquica do objeto real-, o que serve como base para a formação da estrutura da personalidade. Deste modo, justifica-se a premissa de que a personalidade é de natureza social, visto que, ao desenvolvimento da personalidade estão relacionados, além do desenvolvimento das funções psíquicas como atenção, memória, percepção, também a formação de conceitos, a apropriação de sentidos e significados, a mediação por meio dos signos



(linguagem - instrumento psicológico), o desenvolvimento da autoconsciência, sendo todos estes apropriados na relação dialética externo-interno.

Como já apontado anteriormente, a personalidade é processual, ela se desenvolve ao longo de toda a vida do indivíduo. Entretanto, isto não significa que a sua personalidade mude de um dia para o outro nitidamente, esta mudança se dá de forma lenta e gradual, sempre na dependência da relação deste com seu contexto sócio-histórico-cultural. Por outro lado, há uma certa constância que permite ao próprio sujeito e aos outros identificá-lo, reconhecê-lo como a mesma pessoa. Não é qualquer relação ou atividade que o sujeito estabeleça que influencia na mudança da estrutura de sua personalidade, mas a atividade principal. De acordo com Leontiev (1978a), a personalidade é uma

[...] unidade superior do homem que é mutável como o é sua própria vida e que por vezes conserva sua constância, sua autoidentidade. Porque independentemente da experiência que o homem acumule, dos acontecimentos que modifiquem sua situação vital e, por fim, independentemente das modificações físicas que sofra, como *personalidade* seguirá sendo o mesmo para os outros homens e também para si. Se identifica não só com seu nome, também se identifica com a lei, pelo menos dentro dos limites nos quais se reconhece responsável por seus atos (LEONTIEV (1978a) p. 142-143, grifos do autor, tradução nossa).

Portanto, a personalidade não muda abruptamente, como já dissemos, pois os contextos nos quais o homem está inserido, como o ambiente de trabalho, a família, o círculo de amigos, fornecem uma certa constância ao sujeito. Neles, por exemplo, ele será reconhecido, chamado por seu nome; também dele serão esperadas certas maneiras de agir frente às diversas situações, o que deve-se aos traços de caráter -uma das particularidades de cunho mais estável da personalidade-, sobre os quais discutiremos mais adiante (MARTINS, 2001).

Martins (2001), baseada em Smirnov et al. (1960), acrescenta que a personalidade é composta por três propriedades que constituem um amálgama e se desenvolvem sobre as particularidades engendradas por meio da atividade, sendo estas: o temperamento, as capacidades/aptidões e o caráter. A autora salienta que não deve-se excluir as influências que o biológico (filogenético) exerce sobre a personalidade,



considerando-o, inclusive, como uma das propriedades desta. Para Martins, devemos nos referir ao temperamento quando se tratar de disposições neurofisiológicas e bioquímicas, incutidas de qualidade emocional. Smirnov et al. (1960) afirmam que o temperamento é de caráter biológico e diz respeito a traços que representam os aspectos mais estáveis da atividade psíquica do indivíduo, sendo, por vezes, herdados.

Então, podemos compreender que existem fatores inatos (biológicos), embora estes não sejam, de forma alguma, imutáveis. O temperamento é estreitamente correlacionado com as condições materiais e objetivas de vida sendo, necessariamente, influenciado por aspectos ambientais, de educação e de experiências do sujeito para se manifestar, de modo que o social se sobrepõe na constituição da personalidade. Não existe personalidade sem as influências do temperamento, contudo, este não predetermina a personalidade do indivíduo -sendo que com qualquer temperamento ele pode desenvolver todas as qualidades tipicamente humanas-, mas a compõe, assim como os outros aspectos: capacidades/aptidões e caráter.

Martins (2007) descreve capacidade como “um sistema de atividades psíquicas generalizadas originárias da atividade humana que tem por objetivo satisfazer necessidades” (p. 98). Pode-se dizer que as capacidades dependem em absoluto de condicionamento histórico, neste sentido, Smirnov et al. (1960) enfatizam que a capacidade não é um dom, mas produto da história de vida do sujeito, desenvolvendo-se a partir das apropriações de objetivações humanas como: linguagem, instrumentos de trabalho, ciência, arte, entre outros. O desenvolvimento das capacidades depende da apropriação de conhecimentos, embora somente isto não garante que elas se desenvolvam. Para que este desenvolvimento seja possível estas apropriações devem garantir ao sujeito a possibilidade de aquisição de novas apropriações -por meio da produção de mudanças internas e externas- que, por sua vez, embasem outras apropriações, e assim por diante.

Conhecimentos, hábitos e habilidades são elementos interdependentes que compõem a capacidade, sendo decorrentes das apropriações acima citadas. Os hábitos dizem respeito ao que o sujeito pode fazer sem muito esforço ou planejamento, sendo importante na medida em que interfere na agilidade e destreza ao realizar atividades,



uma vez que dispensa algumas operações que são necessárias quando ainda não há um hábito formado. Contudo, hábitos e habilidades não podem ser identificados/confundidos com as capacidades, de modo que a pessoa pode ter capacidade para desempenhar alguma atividade, mas não ter o hábito para tanto (ler, por exemplo). Porém, a existência de hábitos e habilidades proporciona um desenvolvimento mais amplo das capacidades, as quais são responsáveis pelos modos diferentes que duas pessoas (ou mesmo uma) encontram para alcançar um mesmo objetivo (MARTINS, 2001).

Capacidades são erroneamente confundidas com aptidões. Devemos esclarecer que aptidões são de caráter inato, mas elas não determinam, embora facilitem o desenvolvimento das capacidades que, por sua vez, como já dito, somente se desenvolvem sob determinadas condições de vida e atividade da pessoa, não sendo, de maneira alguma, predeterminadas. Então, “em princípio todos têm condições para o pleno desenvolvimento de sua genericidade. Esta constatação é fundamental para a afirmação tanto do desenvolvimento das capacidades quanto da formação da personalidade, em bases sociais e não naturais” (MARTINS, 2001, p. 92).

Por sua vez, o caráter - assim como a capacidade - não é de cunho biológico, apenas constitui-se por influências do social, ou seja, é o reflexo psíquico, produto das subjetivações de aspectos concretos, objetivos. É considerado como “características ou traços [...] que servem para denominar ou representar as pessoas” (p. 102), além de distingui-las entre si, apesar de suas particularidades não se restringirem apenas a eles. Estes traços vão se constituindo a partir de reforços do social às reações do indivíduo frente a estímulos externos, dessa forma, manifestam-se nos comportamentos e atitudes do indivíduo para com o meio, tornando-se estáveis (MARTINS, 2007).

Entretanto, o caráter não é uma mera somatória de traços, estes formam um conjunto de interrelações compondo uma unidade, denominada por Martins (2007) de estrutura do caráter. A autora remonta a opinião de Petrovski (1985) de que há dois grandes grupos de estrutura de caráter: o primeiro grupo diz respeito aos traços relacionados à realidade externa, são eles: coletivismo, sinceridade, autenticidade, individualismo, egoísmo, honestidade etc; enquanto o segundo refere-se a traços como



autocrítica, auto-estima, arrogância, prepotência, insegurança, timidez, entre outros, sendo estes traços relacionados à realidade interna.

É de suma importância ressaltar que o caráter não está relacionado a características herdadas, é única e exclusivamente desenvolvido a partir de condicionamentos das atitudes do indivíduo decorrente de suas relações com as regras, normas, valores, ideologias da cultura na qual se encontra. Assim, o sujeito se apropria de determinadas formas de agir frente às ocorrências do dia-a-dia, manifestando traços de caráter principalmente ao atuar com automatismo quando se depara com situações inusitadas, as quais requerem uma tomada de decisão rápida, não permitindo reflexão antes de agir. Uma vez que o caráter está em estreita relação com as influências sociais, apesar de o automatismo lhe conferir estabilidade, isto não implica que não possa ser mudado ou reestruturado, mesmo sofrendo resistências à mudança devido a tal automatismo (MARTINS, 2007).

À guisa de síntese, a personalidade é composta por alguns elementos inatos provindos da individualidade do sujeito, entretanto, encontra-se sob completa dependência dos aspectos sociais para sua constituição. Para a teoria histórico-cultural, os aspectos sócio-históricos; o contexto onde o indivíduo se encontra; as relações e vínculos de qualidade que estabelece com o meio objetivo; a constituição de funções psicológicas superiores; o desenvolvimento de conceito, de consciência e autoconsciência; a apropriação das significações sociais que convertem-se em sentido pessoal; e, principalmente, a relação do indivíduo com os mediadores sociais, são os elementos fundantes da personalidade do homem.

2. AS DISCUSSÕES ACERCA DA PERSONALIDADE: ARTIGOS SELECIONADOS NA BASE DE DADOS SCIELO

Além de buscar compreender como a teoria histórico-cultural entende a personalidade, outro objetivo desta pesquisa foi verificar como a personalidade vem sendo estudada nos últimos anos (2008 a 2012) por meio da leitura de artigos publicados. Como nosso objeto de estudo é a personalidade, realizamos a leitura destes buscando identificar se trazem uma compreensão e como o fazem.



No que tange aos artigos que expressam uma compreensão de personalidade, encontramos um total de 33. Destes, verificamos que 26 se referem à personalidade como um conjunto de traços. Uma grande quantidade (20) dos que compreendem a personalidade desta forma, se utilizam do modelo Big Five e os 6 restantes a entendem como outros conjuntos de traços.

Em relação aos artigos que se utilizam do instrumento dos Cinco Grandes Fatores da Personalidade (Big Five), por ser um número expressivo, cabe discorrer brevemente acerca do que se trata tal instrumento. Big Five é um modelo que não parte de uma teoria em particular, mas de um conjunto de termos linguísticos que são utilizados para se referir a aspectos da personalidade dos indivíduos. Este modelo é oriundo de análises fatoriais, de testes e instrumentos de medida. Para sua estruturação, foi realizado um levantamento léxico de todas as palavras de um dicionário completo que pudessem ser utilizadas para definir características da personalidade, a saber, adjetivos. Ademais, tem sido considerado como um modelo compreensivo dos traços da personalidade e sua importância está relacionada com a possibilidade de universalização para diferentes contextos e culturas (ANDRADE, 2008).

Para conceituar tal modelo, Andrade (2008) faz uso dos autores McCrae e Costa (1999), utilizados por todos os artigos que fazem menção ao Big Five. Estes autores o definem como representante de tendências com bases biológicas, as quais são predisposições para agir e sentir de determinada forma, de modo que as características da personalidade não estão relacionadas com o ambiente externo, mas dependem exclusivamente de uma maturação biológica. Assim, os traços da personalidade estão predispostos geneticamente, não dependendo da história de vida do indivíduo.

É importante ressaltar que este modelo compreende a personalidade por meio de um conjunto de traços, que são, de acordo com Golino e Gomes (2012), “compreendidos teoricamente como predisposições comportamentais de respostas às situações da vida” (p. 446). Assim, os traços de personalidade colaboram para explicitar como a pessoa se comporta, age e reage diariamente. De acordo com Queiroga (2002), este modelo serve para psicólogos de diferentes abordagens e atuações se pautarem para



ter uma melhor compreensão da personalidade dos indivíduos (apud GOUVEIA et al., 2008).

A questão da definição por traços encontrada nos 26 artigos não aparece de forma homogênea, isto é, não há uma definição para o que seja traços em todos os textos analisados. Dentre os artigos que utilizam o modelo Big Five, somente alguns definem o conceito de traços sendo essa definição pautada naquela apresentada pelo próprio instrumento, enquanto os outros assumem este conceito como algo apropriado por todos os leitores. Por sua vez, nos artigos onde o conceito de personalidade é apresentado, ora se ressalta aspectos do comportamento, ora se atribui relevância aos aspectos maturacionais ou ambientais ou ainda à conjugação destes últimos e, em alguns casos, se considera aspectos sociais na constituição da personalidade.

A organização dos dados nos permite uma análise em torno do conceito de personalidade apresentado nos estudos. Alguns artigos concebem que os traços de personalidade se manifestam nos comportamentos do sujeito. Desse modo, os traços servem para diferenciar um indivíduo do outro, bem como para resumir a forma como se comportam diariamente, criando um padrão de personalidade (CAPITÃO; WELTER et al., 2009; GOUVEIA et al., 2008; CARVALHO et al., 2012). Além disso, segundo Correa et al. (2011), os traços de temperamento são de ordem biológica, podendo ou não sofrer algumas influências ambientais. Também levam em consideração o fator maturacional no desenvolvimento do sujeito.

Vale mencionar que Irigaray e Schneider (2008) fizeram um levantamento teórico, no qual uma das concepções de personalidade a descrevia como um construto que abrange toda a vida do indivíduo, considerando traços mais estáveis e duradouros, sem deixar de mencionar a possibilidade de desenvolvimento de novos traços. No entanto, conclui seu artigo concordando com outro estudo em que os traços de personalidade vão se tornando rígidos ao longo dos anos, ilustrando que um idoso teria permanecido com a personalidade estável desde a idade adulta (IRIGARAY; SCHNEIDER, 2008). Nesta mesma linha de raciocínio, encontramos outro artigo (GOLINO; GOMES, 2012), que aponta que a personalidade só se desenvolve na infância e na adolescência, indo ao encontro da opinião exposta por Irigaray e Schneider



(2008), de que o desenvolvimento da personalidade cessa na idade adulta, de modo que esta permanece de tal forma a partir de então.

3. IMPLICAÇÕES DA COMPREENSÃO ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE PARA EDUCAÇÃO

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento humano é inteiramente dependente das condições materiais a que o sujeito tem acesso, é a educação que promoverá o desenvolvimento, e sem esta ele não ocorrerá. Portanto, de acordo com a teoria histórico-cultural, o sujeito não se desenvolve espontaneamente, decorrente de um amadurecimento ou por conta própria, como se houvessem aspectos internos que, magicamente, desabrochassem à medida em que o indivíduo alcance determinadas idades. Segundo Leontiev (1978b), o homem precisa aprender a ser homem, precisa aprender tudo o que necessita para viver em sociedade, o que se dá pela sua relação com o meio, mas, mais do que isso, se dá a partir de uma relação mediada, e este é o papel da educação.

Para Vygotsky (1999), a educação não exerce simples influência no desenvolvimento do indivíduo, vai além, ela *provoca* o desenvolvimento, bem como reestrutura tudo o que nele já existe. Sendo assim, a educação é indispensável tanto para o desenvolvimento do psiquismo, quanto da personalidade. Seria um grande desperdício de tempo, tanto para o professor quanto para o aluno, aguardar que a criança amadureça algo que ela não tem para amadurecer, ela não tem uma “sementinha” da inteligência ou de capacidades, o desenvolvimento destas só é possível a partir de sua relação com o social, ou seja, a partir de “fora” e não de “dentro”, como acredita-se em concepções inatistas. O processo de desenvolvimento ocorre de maneira dialética, isto é, tem início no exterior, de modo que o indivíduo subjetiva (imagem psíquica) e objetiva algo novamente na realidade exterior, transformando-a e sendo transformado por ela.

Contudo, esta subjetivação-objetivação não ocorre naturalmente. Para que o processo de educação se efetive é indispensável que ocorra a mediação, a qual só pode ser feita por meio de um objeto externo ou interno, de instrumentos técnicos ou psicológicos, como, por exemplo, a linguagem - instrumento psicológico que transforma



o desenvolvimento do psiquismo humano. Assim, o processo de mediação consiste numa relação dialética entre o indivíduo, um mediador (signo) e o gênero humano, ou seja, a educação envolve a relação entre singular - particular - universal (onde o singular representa o sujeito, o particular a mediação e o universal consiste em todas as produções do gênero humano) (VIGOTSKI, 2007).

Nesta direção, de acordo com Saviani (2003), “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (p. 13). Assim, para um ser humano tornar-se homem em sua singularidade ele tem de primeiro se apropriar do que já foi produzido historicamente pelos outros homens, uma vez que as características biológicas são dadas naturalmente, são herdadas geneticamente, enquanto que as características do gênero humano têm de ser apropriadas. O processo educativo é o processo de humanização do homem e ao mesmo tempo a produção constante da sua própria existência.

A educação, para Saviani (2003), não é algo natural mas um processo ativo e intencional que se produz nas relações pedagógicas, de modo que para atingir seu objetivo, ela necessita de dois aspectos diferentes, porém, concomitantes, que são seus próprios objetos: detectar quais são os elementos culturais que são pertinentes a humanização do homem e encontrar as formas mais adequadas para a assimilação desses elementos ocorrer. O conteúdo que deve ser transmitido pela educação é o clássico, isto é, aquilo que permaneceu no tempo e estabeleceu-se como fundamental, essencial. Em suma, para que a educação ocorra, se faz necessário conteúdos e métodos de ensino que possibilitem a apropriação destes, ou seja, é necessário que a mediação seja de qualidade.

Para tanto, é fundamental um professor em cuja personalidade o sentido e o significado de seu trabalho não estejam alienados, ou seja, é necessário que ele não trabalhe apenas em função de seu salário, mas que esteja comprometido com o significado social de sua profissão -que é mediar conhecimentos-, buscando meios e alternativas para que isso aconteça (MARTINS, 2001).



Neste sentido, a desigualdade de desenvolvimento entre crianças de mesma idade, portanto, não deve ser justificada como falta de capacidade, de interesse, de dedicação, nem por conta de suas personalidades ou de responsabilidade de suas famílias; tampouco deve-se buscar explicações para um “atraso” no desenvolvimento ou para o insucesso de uma criança na escola em aspectos herdados (onde se desistiria da criança porque ela pertence a determinada família “e não vai aprender mesmo”) ou biológicos (buscando soluções medicamentosas para problemas que, na verdade, são sociais). Portanto, deve-se levar em consideração o contexto no qual o indivíduo se constituiu, bem como as mediações que recebeu, considerar se estas foram adequadas, se foram de qualidade, e não responsabilizar a criança por seu fracasso. Uma vez que um “problema” no desenvolvimento é constituído por diversos fatores (multideterminações), a busca por “soluções” efetivas também deve englobar todos os fatores envolvidos (EIDT et al. 2007; MARTINS, 2004).

De acordo com o que vem sendo dito até aqui, fica claro que a educação é fundamental para o desenvolvimento humano, pois seu papel está em possibilitar ao sujeito emancipação, de modo que compreenda o mundo onde vive, atue sobre ele, modificando-o e modificando-se em consequência deste processo dialético (MARTINS, 2010). Aqui reside a importância de uma educação sistematizada e de qualidade, pois é dela a responsabilidade pela formação desses conceitos (LEAL, 2010).

De acordo com Leal (2010), no modo de produção em que vivemos o sentido da atividade humana está desvinculado de seu significado social, o que caracteriza uma consciência e personalidade alienadas. Uma superação completa desta condição se daria apenas com a reestruturação do modo de produção, assim, possivelmente uma outra organização social possibilitaria um desenvolvimento pleno ao proporcionar um maior acesso às produções do gênero humano e a não dissociação dos motivos e fins das atividades. No entanto, quanto a esta temática, Martins (2001) coloca que como a mudança social no âmbito macro é improvável de se ocorrer a curto prazo, uma saída imediata que podemos adotar a nível micro é a educação de qualidade. Educação esta que promova a unidade entre sentido e significado, que possibilite a emancipação, o



desenvolvimento de conceitos, generalizações e que permita ao indivíduo desenvolver autoconsciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos artigos que expressam uma compreensão de personalidade, encontramos um total de 33. Destes, verificamos que 26 se referem à personalidade como um conjunto de traços. E analisamos que, uma grande quantidade, 20 dos que compreendem a personalidade desta forma, se utilizam do modelo Big Five e os 6 restantes a entendem como outros conjuntos de traços. Os textos, em sua maioria, apontam para uma compreensão da personalidade reduzida a aspectos temperamentais, de ordem inata/biológica, portanto maturacional. Este entendimento difere da concepção de personalidade para a perspectiva histórico-cultural, a qual não descarta o aspecto biológico, porém, não reduz o indivíduo a ele. Para tal teoria a personalidade é desenvolvida por meio da relação dialética entre o indivíduo e o conjunto de produções sócio históricas, que, por sua vez, estão em constante mudança. Como apresentado anteriormente, não só a capacidade, mas também o temperamento e o caráter - apesar de seus aspectos mais estáveis - se transformam nas vivências estabelecidas, atuando, lenta e processualmente, na constituição de sua personalidade.

Uma das implicações da análise da personalidade enquanto algo estático e restrita à utilização de instrumentos de medida com propósito de mensurar e classificar a personalidade pode ser encontrada no contexto escolar. Estes instrumentos nada mais fazem do que “tirar um retrato” do indivíduo, eles o avaliam no exato momento do teste reduzindo-o ao resultado deste, desconsiderando completamente o antes e o depois. Após a realização do teste, o indivíduo é rotulado e este rótulo o acompanha por todos os contextos dos quais ele faz e fará parte.

Além disso, os testes desconsideram os aspectos culturais e ignoram as condições de acesso da pessoa ao conhecimento, desta forma, acabam se tornando um mecanismo de opressão e discriminação, pois responsabilizam o sujeito por “ser” assim, o culpabilizam por seu sucesso ou fracasso, tanto na escola como em outros contextos da vida. Portanto, ao contrário do que a psicologia deveria fazer em uma perspectiva



crítica, que é instrumentalizar e auxiliar os professores, os resultados dos testes acabam imobilizando-os, retirando suas responsabilidades pelo desenvolvimento do aluno, pois se um teste indica que ele é de determinada maneira, a depender do que indicou, não há nada que se possa fazer. Esta imobilização acarreta prejuízos na prática educativa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. M. **Evidências de validade do inventário dos Cinco Grandes Fatores da Personalidade para o Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília-DF. 2008.

BARROCO, S. M. S.; FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T. A historicidade na constituição do sujeito: considerações do marxismo e da Psicologia Histórico-Cultural. Em: CANIATO, A. M. P.; FACCI, M. G. D.; TOMANIK, E. A. **A constituição do sujeito e a historicidade**. São Paulo: Editora Alínea, 2009, p. 107-131.

CAPITÃO, C. G.; WELTER, G. M-R. Inclinação Profissional e Personalidade: estudo de correlação entre medidas desse constructo. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 29, n. 3, p. 588-601, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932009000300012&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 Mar. 2013.

CARVALHO, L. F.; NUNES, C. H. S. S.; NUNES, M. F. O.; PRIMI, R. Evidências desfavoráveis para avaliação da personalidade com um instrumento de 10 ítems. **Paidéia**, v. 22, n. 51, p. 63-71, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v22n51/08.pdf>>. Acesso em: 18 Mar. 2013.

CORREA, H.; MALLOY-DINIZ, L. F.; NASCIMENTO, E. do; NEVES, F.; VASCONCELOS, A. G. Traços de temperamento associados ao Transtorno Afetivo Bipolar: uma revisão integrativa da literatura. **Trends Psychiatry Psychotherapy**, v. 33, n. 3, p. 169-180, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-60892011000300007>. Acesso em: 18 Mar. 2013.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia Histórico-Cultura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez. 2007.

GOLINO, H. F.; GOMES, C. N. A. Relações hierárquicas entre os traços amplos do Big-Five. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 3, p. 445-456, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722012000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 Mar. 2013.



GOUVEIA, V. V.; PESSOA, V. S.; PIMENTEL, C. E.; VASCONCELOS, T. C. Condutas Desviantes e Traços de Personalidade: testagem de um modelo causal. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n. 1, p. 55-65, jan./mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2008000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 Mar. 2013.

IRIGARAY, T. Q.; SCHNEIDER, R. H. Impacto na qualidade de vida e no estado depressivo de idosas participantes de uma universidade da terceira idade. **Estudos de psicologia**, v. 25, n.4, p. 517-525, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n4/a06v25n4.pdf>>. Acesso em: 18 Mar. 2013.

LEAL, Z. F. R. G. **Educação escolar e constituição da consciência**: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2010. 371f. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEONTIEV, A. N. Actividade y personalidad. In: _____. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Ediciones Ciencias del Hombre, 1978a, p. 125-179.

_____. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978b, p. 262-284.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2001.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abr. 2004.

PRIMI, R.; CARVALHO, L. F.; BRAIDO, A. N. G.; NUNES, C. H. S. Validação da versão brasileira do Check List para Avaliação da Personalidade (PACL). **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25 n. 3, p. 377-386, jul./set. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000300011>. Acesso em: 18 Mar. 2013.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: _____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 11-22.

TISSOT, I.; VIEIRA, M. L. Autodescrição de adolescentes segundo o gênero e a ordem de nascimento. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 29, n. 3, p. 574-587, 2009.



Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932009000300011&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 Mar. 2013.

VYGOTSKI, L. S. Dinámica y estructura de lapersonalidaddel adolescente. In: _____. **Obras Escogidas**. TomoIV. psicología infantil. Tradução de LydiaKuper. Madrid, Visor, 1996. cap. 16, p. 225-248. Título original: Sobranie Sochinenii Tom Chetviortii Detskaya Psijologuia.

VIGOTSKI, L. S. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: _____. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. cap. 1, p. 3-20. Título original: Mind in society: the development of higher psycological processes.

VYGOTSKY, L. S. O método instrumental. In: _____. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. Revisão de Elzira Arantes. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. cap. 4, p. 93-101. Título original: Sobraniasochinenii tom vtoroi: problemiobsheipsijologuii.



O DESENVOLVIMENTO HUMANO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UM ESTUDO ACERCA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS

Clayton Washington dos Reis - UNICENTRO¹

Marilda Gonçalves Dias Facci - UEM²

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se nas discussões do Desenvolvimento Humano, área interdisciplinar e que recebe grande contribuição da Psicologia. Tem como objetivo apresentar as temáticas que são apresentadas em artigos, dissertações e teses publicadas sobre a periodização do desenvolvimento humano.

Em linhas gerais, as teorias de desenvolvimento humano dividem a vida do homem em quatro grandes períodos – a infância, a adolescência, a vida adulta e a velhice. De acordo com Palácus (1995) essas etapas são delineadas e apresentadas como universais e associadas às características comuns a todos os indivíduos, existindo uma primazia do aspecto biológico sobre o sociocultural.

A Psicologia Histórico-Cultural coloca que o ciclo de vida do homem não pode estar limitado a idades ou comportamentos, mas que é necessário atrelá-los aos modos concretos de inserção dos sujeitos no seu mundo social, em situações histórico-culturais específicas (ELKONIN, 1987).

Com o objetivo de propor uma teoria que supere a visão naturalizante de desenvolvimento humano, Vigotski (1996) vai buscar fundamentos no materialismo histórico dialético, que se caracteriza pela unidade entre o material e o psicológico, entre o pessoal e o social. Dentro dessa perspectiva, não há, e não pode haver, nenhum outro critério a não ser o de novas formações (neoformações) para caracterizar os períodos concretos do desenvolvimento das idades. Essas novas formações determinam as mudanças psíquicas, orgânicas, sociais, a consciência da criança, sua relação com o meio, bem como todo o curso de desenvolvimento. Em outras palavras, podemos dizer

¹ cwashingtondosreis@gmail.com

² marildafacci@gmail.com



que as novas formações podem ser entendidas como a estrutura da personalidade, que vai guiar o processo de desenvolvimento. Assim, para se compreender uma determinada idade faz-se necessário uma análise, em sua totalidade, do processo de mudança da estrutura da personalidade.

Para essa perspectiva, a questão da periodização deve ser tratada a partir do pressuposto de que cada estágio do desenvolvimento humano seria caracterizado por uma atividade principal ou dominante, ou seja, por um processo “ [...] no interior do qual surgem e se diferenciam outros tipos de atividade, na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados e da qual dependem, de forma mais íntima, as mudanças mais importantes dos processos psíquicos e traços psicológicos do indivíduo naquele estágio” (LEONTIEV, 1978, p.288).

Para Facci (2004) a atividade dominante ou principal reflete a maneira como o homem se relacionará com a realidade naquele momento. Essa atividade principal é definida a partir da cultura e do momento histórico em que o indivíduo vive, a partir das condições concretas. Assim, ao se relacionar com o mundo, o homem modifica sua realidade, mas ao mesmo tempo também é modificado por ela, visto que se adapta a realidade, cria instrumentos para suprir determinadas necessidades e amplia seu conhecimento sobre si e sobre o mundo circundante.

Segundo Petrovski (1979) ao passar de um período evolutivo para outro surgem novas formações que não existiam nos períodos anteriores, assim o organismo se reorganiza e modifica o próprio curso do desenvolvimento. Dessa forma, as características de cada idade estão determinadas por um conjunto de condições, relacionadas a essas novas formações na relação dialética com as exigências do meio externo que vão se modificando conforme o indivíduo avança em termos de idade.

Facci (2004) afirma que assim como as demais teorias do desenvolvimento, a compreensão da Psicologia Histórico-Cultural sobre o ciclo de vida humana é visto a partir de estágios que seguem uma sequência no tempo. No entanto, essa sequência não é posta de forma rígida e imutável, pois o determinante para os estágios de desenvolvimento são as condições concretas em que ele ocorre.



As condições concretas da vida do homem relacionam-se diretamente aos processos históricos, sociais e culturais no qual ele está inserido. Assim, determinados aspectos desse momento histórico influenciaram diretamente o desenvolvimento do homem contemporâneo, mas talvez no desenvolvimento das novas gerações esses mesmos aspectos não sejam tão relevante, posto que elas se encontrarão sob outros determinantes (FACCI, 2004).

Dessa maneira então, se processa o desenvolvimento humano em que um período é levado a outro a partir do surgimento de novas atividades que vão se tornando dominantes. Para Vigotski (1996, p.338) compreender o desenvolvimento humano “[...] significa encontrar a mudança na personalidade da criança em sua totalidade, dentro da qual todos os seus elementos ficam estabelecidos, uns em qualidade de premissas outros como momentos determinados”, ou seja, o desenvolvimento humano se processa em ritmos próprios, mas de maneira progressiva e contínua.

Segundo Elkonin (1987) é importante entender que apesar de uma atividade específica seja considerada principal ou dominante em determinado período no próximo período ela não deixa de existir, mas aos poucos vai dando lugar a outras atividades. De acordo Leontiev (1978), a criança só supera uma etapa de desenvolvimento quando percebe que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas não corresponde mais às suas potencialidades, assim ela toma consciência das relações sociais estabelecidas, o que gera uma mudança na motivação de sua atividade, novos motivos surgem e uma nova atividade principal ou dominante se estabelece.

Elkonin (1987) esclarece que ao se estabelecer uma nova atividade principal ou dominante, o processo de desenvolvimento se reorganiza em função das novas necessidades apresentadas pelo indivíduo, e num processo dialético entre aquilo que era e o que passa a ser, em termos de capacidades, habilidades se processa conjuntamente, sendo que uma atividade principal ou dominante vai aos poucos deixando seu posto para que a nova atividade vá se estabelecendo.

Para Elkonin (1987) existem 6 grandes grupos de atividades principais ou dominantes de desenvolvimento na vida do homem, sendo eles: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis – durante a infância; atividade



de estudo; comunicação íntima pessoal – durante a adolescência e atividade profissional/estudo – na vida do adulto e do idoso.

A partir dessa nova perspectiva do ciclo de vida do homem, vamos apresentar a caracterização da produção científica brasileira acerca do desenvolvimento humano à luz da Psicologia Histórico-Cultural. As informações apresentadas a seguir foram obtidas a partir de uma investigação nos meios eletrônicos em busca de materiais, utilizando-se para isso de descritores como: Psicologia Histórico-Cultural e Desenvolvimento Humano. Foram encontrados: oito artigos publicados em periódicos indexados pela Capes e disponibilizados na Scielo, quatro dissertações defendidas sendo três na Universidade de São Paulo e uma Universidade Estadual de Maringá e quatro teses defendidas na Universidade de São Paulo, que tratavam da temática a partir dessa escola Psicológica. A seguir apresentaremos algumas discussões teóricas sobre os períodos de desenvolvimento e sobre os materiais localizados sobre a temática que tem com o fundamento a Psicologia Histórico-Cultural.

1. COMUNICAÇÃO EMOCIONAL DO BEBÊ E RELAÇÃO OBJETAL-INSTRUMENTAL

Desde as primeiras semanas de vida, a *comunicação emocional* direta dos bebês com os adultos torna-se a primeira grande atividade dominante. Essa primeira atividade dominante é a base para a formação de ações sensório motoras de manipulação. Em cada nova vivência, o bebê vai assimilando sua relação com o mundo e para isso utiliza-se de vários recursos como o choro e o sorriso, o primeiro para expressar as sensações que está tendo e o segundo para buscar de alguma forma certa comunicação social (ELKONIN, 1987; TOLSTIJ, 1989).

É na relação com o mundo e com o outro que surge a socialização da criança. Essa primeira socialização tem pelos menos duas características peculiares que tornam esse período de desenvolvimento único, conforme anuncia Vigotski (1996).

A primeira característica dessa socialização é a dependência do bebê de outro ser humano. Diferentemente de outros animais, existe no homem uma incapacidade biológica de atender suas necessidades básicas de sobrevivência por si só.



Necessariamente, o bebê ao nascer necessita que outro ser humano cuide dele. Assim, segundo Vigotski (1996) a relação social do bebê com o mundo é mediada pelo adulto.

A segunda característica marcada no período de socialização do bebê é que embora ele necessite de um cuidador, ainda não consegue verbalizar suas necessidades. Em função da primeira característica, ou seja, de dependência de um cuidador, a vida do bebê o obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, mas sem o uso da palavra. Vigotski e Luria (1996) evidenciam que essas duas características tornam-se tão peculiares uma vez que ao mesmo tempo em que o bebê se socializa, ele possui as condições mínimas de comunicação para realizar isso.

Com a aquisição da linguagem, ainda na infância, a criança passa a ter como atividade principal uma *relação objetal-instrumental*, ou seja, passa a assimilar os procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos. Essa assimilação só é possível porque o adulto mostra para a criança como ela deve proceder. A linguagem possibilita a criança manter contato com os adultos e a aprender a manipular os objetos criados pelos homens e isso amplia gradativamente, o que vai possibilitar ainda acesso ao mundo exclusivamente humano que é o mundo simbólico, conforme destaca Vigotski (1996).

É por meio das funções simbólicas presentes na linguagem que aos poucos a criança vai formando a consciência e a diferenciação do “eu” infantil. É também em função da aquisição da linguagem que a criança amplia sua capacidade de pensar. Assim, dentro da teoria do desenvolvimento proposto pela Psicologia Histórico-Cultural, a linguagem tem uma função importante, uma vez que por meio dela que as práticas sócias podem ser difundidas por todos os seres humanos, ao mesmo tempo em que permite que seja apropriada por cada um de maneira particular (VIGOTSKI, 1996).

Dentro dessa categoria encontramos 2 artigos publicados em revista e 01 tese de doutorado, que tratam desse período, destacando essa atividade dominante.

Quadro 01: Produções Científicas que enfocam a comunicação emocional do bebê e a relação objetal-instrumental

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO	DE	ANO	ENFOQUE



		MATERIAL		GERAL
SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro	A concepção de criança para o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural	Tese	2007	A concepção de criança no enfoque Histórico-Cultural.
CAMILO, Telma Cristina	A periodização do desenvolvimento infantil: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	Artigo	2008	A concepção de criança no enfoque Histórico-Cultural.
PASQUALINI, Juliana Campregher	A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil	Artigo	2009	A concepção de criança no enfoque Histórico-Cultural

Observa-se que as produções são recentes e possuem mais um cunho teórico/bibliográfico, e que tratam da comunicação emocional do bebê e da relação objetual-instrumental enquanto assuntos dentro das discussões gerais da concepção de criança à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

Destaca-se a tese de doutorado de Souza (2007), que apresenta de maneira aprofundada a concepção de infância proposta pela Psicologia Histórico-Cultural. A autora realizou um contraponto a partir do estudo da concepção de infância nas políticas e programas educacionais voltados para a criança no Brasil desde o final do século XIX até a contemporaneidade. A tese de doutorado foi defendida no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista na cidade de Marília/SP.

Quanto aos artigos publicados destaca-se que o artigo de Pasqualini (2009) foi publicado na revista Psicologia em Estudo – Qualis A2 e o artigo de Camilo (2008) que foi publicado em uma revista que não possui Qualis. Esses dois artigos tratam especificamente de revisões da literatura que buscam em autores como Vigotski (1996); Elkonin (1987) e demais pesquisadores russos subsídios para sustentar uma concepção de infância que supere o paradigma biopsicossocial.

Em linhas gerais, a proposta desses materiais é relevante à medida que apresentam à comunidade científica uma nova possibilidade de compreensão do bebê a partir de sua comunicação emocional e de sua relação com o mundo.



2. O JOGO OU BRINCADEIRA

Ainda na infância, no período pré-escolar, outra atividade passa a ser dominante: *o jogo ou brincadeira*. É a partir dessa atividade que a criança toma posse de fato do mundo concreto dos objetos humanos. Ao brincar, a criança reproduz a vida adulta utilizando esses objetos, e dessa forma toma consciência deles e das ações humanas realizadas por eles. Assim, na atividade lúdica ela pode realizar qualquer ação que um adulto realiza, mesmo aquelas que na realidade ele ainda não possui condições de fazer, como por exemplo, dirigir um carro ou pilotar um avião. Ao brincar dessa maneira, a criança está reproduzindo um papel adulto, partindo de sua condição de criança. Esse jogo de papéis prepara a criança para uma nova etapa (ELKONIN, 1987).

Quadro 02: Produções Científicas que enfocam o jogo ou a brincadeira

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO DE MATERIAL	ANO	ENFOQUE GERAL
CORDAZZO, Schelia Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís	A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento	Artigo	2008	A brincadeira como atividade principal da infância
NASCIMENTO, Carolina Pichetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUEIS, Marlene da Rocha	O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural	Artigo	2009	A atividade de jogo de papéis na infância
ANJOS, Ricardo Eleutério	A periodização do desenvolvimento psicológico na infância: contribuições para a Psicologia Escolar	Artigo	2012	A brincadeira como atividade principal da infância

Nessa categoria encontrou-se apenas 03 artigos publicados em revista, que de modo geral também tratam da atividade dominante do brincar e do jogo como um tema dentro das discussões mais amplas do desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural.



Evidenciam-se o artigo de Anjos (2012) que foi publicado na revista Conexão – Qualis B5; o artigo de Cordazzo e Vieira (2009) que foi publicado na revista Revispsi- UERJ – Qualis B1 e o artigo de Nascimento, Araújo e Migueis (2009) que foi publicado na revista Psicologia Escolar e Educacional – Qualis B1.

Destaca-se o artigo de Nascimento, Araújo e Migueis (2009) que trata especificamente do jogo enquanto uma atividade dominante da criança em idade pré-escolar. As autoras buscaram compreender a função do jogo protagonizado (jogo de papéis) e sua relação com a organização do ensino na infância. Elas concluem que na organização do ensino, o educador não deve apenas utilizar o jogo como instrumento, mas ter por objetivo revelar as relações humanas presentes nele, para que as crianças possam delas se apropriar.

Os artigos que foram encontrados que tratam da brincadeira e/ou do jogo enquanto atividades dominantes possuem um cunho teórico/bibliográfico.

3. A ATIVIDADE DE ESTUDO

A entrada da criança na escola condiciona então, uma nova atividade dominante – *o estudo*. Essa atividade dominante possibilita várias mudanças na vida da criança e seu mundo se organiza a partir dos compromissos que a vida escolar impõe. É nesse momento também que a criança tem a possibilidade de assimilar e se apropriar dos conteúdos sistematizados e construídos historicamente pela humanidade (VIGOTSKI, 1996).

Quadro 03: Produções Científicas que enfocam o estudo como atividade dominante

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO DE MATERIAL	ANO	ENFOQUE GERAL
ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira	Porque aprender isso professora? O sentido pessoal e a atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural	Tese	2011	O estudo como atividade que guia o desenvolvimento da criança na idade escolar



No que se refere ao estudo enquanto atividade dominante na criança encontrou-se 01 tese de doutorado defendida em 2011 na Universidade de São Paulo no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Asbahr (2011) investigou em sua tese o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo de estudantes do Ensino Fundamental. O trabalho é composto por uma investigação bibliográfica conceitual e empírica, realizada em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, com alunos da 4ª série. A autora conclui que para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo dos estudantes devem ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano.

4. COMUNICAÇÃO ÍNTIMA PESSOAL

Com a chegada da adolescência, uma nova atividade dominante evidencia-se: a *comunicação íntima pessoal*. As alterações corporais e a aquisição de certo conhecimento possibilita ao adolescente assumir uma nova postura perante o adulto, bastante diferente da que ele tinha quando era criança. Também é na adolescência que o indivíduo tornar-se crítico diante as exigências impostas, da imagem de si e dos demais (ELKONIN, 1987).

De acordo com Petrovski (1979) o primeiro fator de desenvolvimento da personalidade do adolescente é a atividade social intensa. Por meio da relação com os amigos, o adolescente vislumbra a possibilidade de manter alguma atividade pessoal mais íntima fora do ambiente familiar, e de certa forma, também reproduzir as relações existentes no mundo adulto. Em cada grupo, normas morais e éticas são estabelecidas para mediatizar a interação entre os adolescentes.

O autor supracitado entende que o desenvolvimento do adolescente depende de muitas condições e por isso pode se dar de maneira desigual, coexistindo aspectos da infância, do período de desenvolvimento anterior, e aspectos da vida adulta, período de desenvolvimento que ainda virá a acontecer.

Em função da maturação sexual e mudanças no desenvolvimento físico, muitas vezes, esse período de desenvolvimento humano é tido como sinônimo de puberdade.



No entanto, a adolescência está intrinsicamente inserida na vida material e social, o que ocorre com menor relevância no caso da puberdade, que está diretamente ligada ao desenvolvimento biológico, conforme assevera Mascagna (2009).

Para Petrovski (1979) com a socialização e a comunicação, o adolescente estabelece opinião sobre o mundo circundante, sobre as relações entre as pessoas e sobre o futuro. É a partir desse comportamento que se processa em grupo por meio da linguagem, novas tarefas e motivos voltados ao futuro. Estabelece-se então, a atividade dominante, a atividade profissional de estudo. Momento em que o adolescente buscará através do estudo orientar-se a fim de realizar sua escolha profissional.

Para Vygotski (1996) as características principais da adolescência, diferente de abordagens biologicistas que estudam esta fase de desenvolvimento, remetem-se ao desenvolvimento máximo das funções psicológicas superiores – tais como memória, atenção concentrada, abstração, entre outras funções – e a possibilidade de formar os verdadeiros conceitos.

Quadro 04: Produções Científicas que enfocam a comunicação íntima pessoal

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO DE MATERIAL	ANO	ENFOQUE GERAL
GIL, Luciana Pires	O sentido da adolescência numa perspectiva sócio histórica: um estudo com um profissional que utiliza arte educação no trabalho com adolescentes	Dissertação	2007	Sentido de Adolescência para perspectiva sócio histórica.
TOMIO, Noeli Assunta Oro; FACCI, Marilda Gonçalves Dias	Adolescência: uma análise a partir da Psicologia Sócio histórica	Artigo	2009	Concepção de Adolescência
BASMAGE, Denise de Fátima Amaral Teixeira	A constituição do sujeito adolescente e as apropriações da internet: uma análise histórico-cultural	Dissertação	2010	Concepção de Adolescência
LEAL, Zaira	Educação escolar e	Tese	2010	Concepção de



Fátima de Rezende Gonzalez	constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural			Adolescência
TOLEDO, Davi Contente; ARAUJO, Leticia de Almeida	Drogadicção na adolescência: uma perspectiva histórico-cultural	Artigo	2011	Adolescência e uso de drogas
KOSHINO, Ila Leão Ayres	Vigotski: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico dialético	Dissertação	2011	Concepção de Adolescência
MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; EIDT, Nadia Mara; TERRA, Bruna Mares; MAIA, Gabriela Lins	Educação sexual na escola a partir da Psicologia Histórico Cultural	Artigo	2012	Adolescência e Educação Sexual

De um modo geral, pode-se afirmar que os artigos que tratam da atividade dominante íntima pessoal estão identificados na adolescência. E nesse sentido, pesquisou-se utilizando o descritor adolescência.

Encontraram-se entre os materiais referentes à adolescência: 01 tese de doutorado, 03 dissertações e 03 artigos publicados em revista. Esses dados parecem evidenciar que a Psicologia Histórico-Cultural tem desenvolvido mais estudos em relação a adolescência, em detrimento de outros períodos de desenvolvimento.

Destaca-se a tese de doutorado de Leal (2011), que foi defendida na Universidade de São Paulo no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Nesse estudo, a autora buscou compreender como adolescentes e jovens vivenciam a educação escolar, bem como explicitar e analisar elementos reveladores da constituição da consciência, humanizada ou alienada, a partir da discussão de temas referentes à adolescência, educação escolar, realidade social e



trabalho. Ao focar a constituição da consciência, a autora apresentou a finalidade de identificar e levantar as possibilidades concretamente existentes, no contexto escolar, para a constituição da consciência humanizada na adolescência. Para tanto, Leal (2011) realizou um estudo de bibliográfico e de campo com 16 adolescentes, utilizando a técnica de grupo focal para obtenção das informações necessárias. De certa forma, pode-se dizer que o estudo realizado por Leal (2011) evidencia a concepção de adolescência presente na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, relacionando-a as possibilidades de potencialização do homem por meio da educação.

A dissertação de Gil (2007) foi defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Nesse trabalho, a autora faz uma compilação a respeito de concepções de adolescência presentes em grandes áreas do conhecimento que orientam a formulação de políticas públicas voltadas para o adolescente. Em seguida, faz um contraponto entre as concepções de adolescência à luz da Psicologia Histórico-Cultural e a visão organicista presente nas políticas públicas.

O estudo de Basmage (2010) consistiu em uma dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. O objetivo dessa pesquisa foi investigar a constituição do sujeito adolescente ao se apropriar da internet em seu cotidiano. A autora concluiu que a internet tem ocupado lugar central na vida dos adolescentes e apresenta-se como um instrumento de que os adolescentes se apropriam e utilizam para interagir com seus pares, imprimindo assim suas marcas na identidade e na formação desses sujeitos.

A dissertação de Koshino (2011) foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. O trabalho teve como objetivo realizar uma sistemática das ideias de Vigotski sobre o desenvolvimento do adolescente. Consiste, portanto, em um estudo de caráter teórico/bibliográfico. De certa forma, o estudo de Koshino (2011) mostrou-se relevante à medida que evidencia a concepção de adolescência presente no pensamento vigotskiniano.

O artigo de Tomio e Facci (2009) foi publicado na revista Teoria e Prática em Educação – qualis B2 e propõe uma reflexão que busque a superação da compreensão



naturalizante da adolescência, compreendendo-a como uma fase que foi gerada a partir das condições materiais de produção, atrelada à história do desenvolvimento social dos homens, e não decorrente de um acelerado processo de mudanças biológicas que, por si só, acarretam mudanças ou “síndromes” nos jovens.

Os artigos de Toledo e Araujo (2011) e de Maia *et al* (2012) que tratam de temas correlacionados com a adolescência, utilizando-se da ótica do materialismo histórico dialético, evidenciando fenômenos como uso de drogas e a educação sexual na adolescência.

Apesar de abranger infinidades de elementos, de um modo geral, as pesquisas sobre a adolescência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural ainda mostra-se bastante incipiente quantos às modalidades de pesquisa. O enfoque geral das pesquisas ainda circula a concepção de adolescência proposta pela teoria, com um caráter bastante teórico e bibliográfico.

5. ATIVIDADE DE TRABALHO

O adolescente só passará a nova etapa do desenvolvimento, ou seja, tornar-se um adulto quando estiver inserido no mundo do trabalho. Nesse período da vida, o *trabalho* tornar-se a nova atividade principal ou dominante. De acordo com Petrovski (1979), o adulto quando inserido no mundo do trabalho ocupa um novo lugar na sociedade, e suas relações interpessoais se processam de maneira diferentes daquela da criança e do adolescente.

Nessa fase da vida, o trabalho passa a ocupar um lugar central na vida do homem: ora pelo trabalho ser a atividade que toma a maior parte de seu tempo, ora por ser um organizador da vida como um todo, ou seja, por ser em função dessa atividade que o homem pauta sua rotina, estabelece seus planos, metas e aspirações, constrói laços afetivos, exerce sua criatividade, garante sua independência e sobrevivência. Pela importância dessa atividade na vida do homem, que ele passou grande parte do tempo de seu desenvolvimento se preparando, com o intuito de conseguir meios mais eficientes para preservar essa atividade (POCHMAN, 2000b).



É na fase adulta que o homem atinge o ápice de seu desenvolvimento físico, psicológico e social. De acordo com Tolstij (1989) o adulto ocupa ainda hoje, assim com em outros momentos da história, o lugar central da estrutura social e evolutiva da sociedade. Nas palavras desse autor “[...] constitui a principal correia de transmissão do mecanismo estatal, social e econômico” (p.191).

Para a categoria trabalho enquanto atividade dominante do desenvolvimento não foi encontrado nenhum material que trate da temática. Ao que parece, a fase da vida adulta, bem como os demais fenômenos que perpassam a vida do adulto, não tem sido muito pesquisada pela Psicologia de um modo geral. De certa forma, evidencia-se aqui um campo muito amplo e original a ser investigado pela Ciência, sobretudo pela Psicologia do Desenvolvimento que tem dado ênfase na infância e na adolescência em detrimento dos demais períodos de desenvolvimento.

6. O PERÍODO DA VELHICE

Após a vida adulta, um novo período da vida começa a se delinear. Esse é um período da vida ainda pouco estudado, e nem um dos teóricos da Psicologia Histórico Cultural chegou a escrever algo específico sobre essa fase da vida do homem. Tolstij (1989) coloca que a velhice é uma idade contraditória, uma vez que é o momento em que as últimas perguntas sobre a existência são realizadas.

Além da diminuição da força física, a velhice tem sido caracterizada pelas mudanças na própria perspectiva de vida, inclusive, de acordo com Tolstij (1989), com uma diminuição do interesse pelo mundo exterior e pelo novo. Também de acordo com esse autor, a velhice tem sido marcada pela predominância de diferentes temores em relação à solidão, ao empobrecimento e principalmente a morte.

Todas essas mudanças físicas interagem com a diminuição do potencial das funções psicológicas superiores e criam uma fisionomia do idoso que o faz muito parecidos entre si (TOLSTIJ, 1989).

Na atualidade, de acordo com Kunzler (2009) a imagem da velhice está diretamente associada à aposentadoria, ou seja, a saída do homem do mercado de trabalho em função de sua idade. Enquanto fenômeno social, a aposentadoria modifica



consideravelmente a vida do homem uma vez que modifica as relações que o homem estabelece com os demais. Sobretudo porque o homem perde a identidade profissional, que foi construída desde o início da vida adulta (KUNZLER, 2009).

Marcada pela saída do mercado de trabalho, a velhice traz consigo os valores atribuídos pelo meio social, principalmente a ideia de uma vida economicamente improdutivo. Somado aos valores sociais, existem os valores intrínsecos ao próprio homem que se relacionam diretamente a sua história de vida, a suas relações com a sociedade, e seu modo de enfrentar perdas e de adaptar-se às novas situações (KUNZLER, 2009).

Além disso, a aposentadoria pode influenciar o desempenho cognitivo do homem idoso, já que em muitos casos, ele vai passar por um empobrecimento de suas redes sociais e de atividades diárias. As redes sociais e as atividades diárias são elementos importantes para a postergação do declínio cognitivo, visto que quanto maior for o engajamento social, maior estimulação intelectual e de atividades físicas, menores são os riscos de o homem ser acometido por qualquer doença (KUNZLER, 2009).

Quadro 05: Produções Científicas que enfocam a velhice a partir da Psicologia Histórico-Cultural

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO DE MATERIAL	ANO	ENFOQUE GERAL
KUNZLER, Roselaine Brasil	A resignificação da vida cotidiana a partir da aposentadoria e do envelhecimento	Tese	2009	Aposentadoria
REIS, Clayton Washington	A atividade principal e a velhice: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	Dissertação	2011	Atividade dominante da velhice

Em relação à velhice, observa-se que o arcabouço teórico da Psicologia Histórico-Cultural ainda deixa uma lacuna, posto que Vigotski e demais autores dessa escola não definiram nenhuma atividade dominante para guiar o desenvolvimento do idoso. Em razão disso, justifica-se a existência de apenas dois trabalhos sobre a velhice.



A dissertação de Reis (2011) teve por objetivo analisar as contribuições que a Psicologia Histórico Cultural fornece para a compreensão da velhice, considerando-se o conceito de atividade principal ou dominante. É um estudo bibliográfico e de campo, realizado com idosos de modo a levantar possibilidades sobre qual atividade dominante poderia guiar o desenvolvimento nesse período do ciclo de vida. O autor conclui que, aparentemente, o trabalho tem, de fato, norteado o desenvolvimento humano durante a velhice, posto que o idoso tem se relacionado com a realidade a partir dessa atividade. No entanto, a relação que o idoso estabelece com o trabalho ganha um novo sentido, considerando as especificidades do momento e das condições materiais que permeiam sua vida.

A tese de Kunzler (2009) buscou investigar como se processa a passagem da condição de trabalhador ativo a trabalhador aposentado e que ressignificados dão às suas vidas homens e mulheres idosos(as) na aposentadoria. É um estudo bibliográfico e de campo com idosos que continuam na função de trabalhadores. A autora destaca que as realidades distintas vividas entre os idosos(as) contribuem para que as fases da velhice e da aposentadoria sejam processos de intensas mudanças, em que a sua aceitação e a sua adaptação dependerão da maneira como cada um optou por vivenciá-las

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se a importância de se realizar mais estudos sobre o envelhecimento sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural, tendo em vista que essa é uma população crescente no mundo, sobretudo no Brasil.

De um modo geral, pode-se perceber que a perspectiva de desenvolvimento humano proposto pela Psicologia Histórico-Cultural ainda é um campo amplo e em processo de construção. As pesquisas têm sido realizadas em sua maioria pela Psicologia Escolar com grande ênfase na Educação. Em sua maioria, estudos teóricos e bibliográficos, sendo relevante que outros estudos empíricos fossem realizados de modo a fortalecer o pensamento dessa escola psicológica, bem como dar prosseguimento na consolidação da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil.



Consideramos que tais estudos poderão criar novas divisas para a Psicologia de forma geral e para a Psicologia Escolar e Educacional, de forma mais específica. O conhecimento do desenvolvimento psicológico dos indivíduos pode orientar professores no desenvolvimento da prática pedagógica, compreendendo a relação que existe entre o sentido que o indivíduo vai dando os fatos que ocorrem ao seu redor, as exigências que o meio impõe a esse indivíduo conforme ele vai avançando em sua idade e o contexto histórico-cultural que vai criando necessidades de desenvolvimento. A relação dialética entre esses fatores explicam o desenvolvimento do indivíduo, tanto em nível afetivo como cognitivo, contribuindo para a formação da personalidade.

REFERÊNCIAS

- ASBAHR, F. S. F. **Porque aprender isso professora?** O sentido pessoal e a atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. [tese]. Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011.
- ANJOS, R. E. A periodização do desenvolvimento psicológico na infância: contribuições para a Psicologia Escolar. **Revista Conexão**, v.9, p.94-108, 2012.
- BASMAGE, D. F. A. T. **A constituição do sujeito adolescente e as apropriações da internet:** uma análise histórico-cultural. [dissertação]. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Cuiabá. 2010.
- CAMILO, T. C.. A periodização do desenvolvimento infantil: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista de Iniciação Científica da FCC**. Universidade Estadual de São Paulo. Marília. v.13, 2009.
- CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** (online), v.7, p. 89-101, 2007.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**(antología). Moscou: Progreso, 1987, p. 125-142.
- ELKONIN, D. Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Y. (Org.) **Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades**. Moscou: Pueblo y Educación, 1986, p. 34- 41.
- FACCI, M. G. D.. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In: **Cadernos Cedes**. Campinas, 2004, n.62, v. 24, p. 64-81.
- GIL, L. P. **O sentido da adolescência numa perspectiva sócio-histórica:** um estudo com um profissional que utiliza arte educação no trabalho com adolescentes.



[dissertação]. Programa de Pós Graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2007.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSHINO, I.L. A. **Vigotski: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico dialético**. [dissertação]. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2011.

KUNZLER, R. B. **A resignificação da vida cotidiana a partir da aposentadoria e do envelhecimento**. [tese]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Porto Alegre, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, E. A. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEAL, Z. F. R. G. **Educação Escolar e Constituição da Consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-cultural**. [tese] Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

LEONTIEV, A.N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987, p. 57-70.

LEONTIEV A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998, p. 59-83.

MAIA, A.C. B.; EIDT, N. M.; TERRA, B. M.; MAIA, G. L. Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**. vol.17 no.1 Maringá, 2012.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, **Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos**, 2006, v.01.

NASCIMENTO, C. P.; ARAUJO, E. S.; MIGUEIS, M. R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.13, p.293-302, 2009.

PALÁCIUS, J. Introdução à psicologia evolutiva: história, conceitos básicos e metodologia. In: COLL, C.; PALÁCIUS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. V. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 9-26.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, p.31-40, 2009.

PETROVSKI, A. **Psicologia Evolutiva y Pedagógica**. Progreso: Moscú, 1979.

REIS. C. W. **A atividade principal e a velhice: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**. [dissertação] Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2011.



SOUZA, M. C. B. R. **A concepção de criança para o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural**. [tese]. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista. Marília. 2007.

TOLEDO, D. C.; ARAUJO, L. A. Drogadicção na adolescência: uma perspectiva histórico-cultura. **Revista do Centro Universitário**. Brasília, v.9, n.2, p. 23-26, 2011.

TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad**. Progreso: Moscú, 1989.

TOMIO, N. A. O.; FACCI, M. G. D. Adolescência: um análise a partir da Psicologia Sócio-histórica. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.12, n.1, p. 89-99, jan./abr. 2009.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996, v.4.

VYGOTSKI, L. S. A transformação socialista do homem. **Obras escogidas**. Varnitso: URSS,. 1996, v.4



O FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR E A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO

Fabício Rodrigues de Moura¹ – UTFPR
Marilda Gonçalves Dias Facci² – UEM

INTRODUÇÃO

Historicamente a Psicologia tem seu surgimento no Brasil por meio da educação. Por outro lado, a educação no país se pautou nos conhecimentos dessa ciência para se ampliar. Para compreender a relação entre esses conhecimentos é imprescindível entender as formas como foram se construindo ao longo da história. Não é por acaso que a cada momento surgem novas demandas para a Psicologia. É somente a partir das relações sociais, e históricas, que emerge socialmente a necessidade de buscar o conhecimento de uma ciência.

Mesmo uma área já consolidada da Psicologia, a Psicologia Escolar e Educacional, ganha espaços para atuação e, ao mesmo tempo, necessita (re)formular os conhecimentos já produzidos na área. Podemos citar como áreas tradicionais de intervenção da Psicologia Escolar e Educacional a Educação Especial, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a orientação profissional, a avaliação psicoeducacional, a gestão escolar e a formação docente. Por outro lado, surgem práticas em áreas emergentes como as políticas públicas educacionais e o Ensino Superior, por exemplo. Este último, por se tratar de uma área em que temos atuado nos últimos anos, nos desperta interesse especial. Desse modo, a temática central deste trabalho é a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior. Assim, elencamos o objetivo principal analisar a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior a partir das relações com o fracasso escolar. Consideramos que esta temática é importante porque encontramos poucos trabalhos que fundamentassem a atuação do psicólogo nesse nível de ensino. Majoritariamente as publicações são voltadas para o Ensino Fundamental e Médio.

¹ E-mail: fabriciormoura@gmail.com

² E-mail: marildafacci@gmail.com



Entendemos que a relevância de uma pesquisa deve ter importância para a própria ciência pesquisada. Assim como mostra Tomanik (2004, p. 16) “os conhecimentos reunidos sob o título de ciência são recursos desenvolvidos pelo homem, através da história, para suprir suas necessidades e aspirações”. Assim, até pouco tempo não havia necessidade de estudar a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, simplesmente porque não existia este profissional atuando neste nível de ensino. Se o psicólogo tem sido chamado para atuar nesta área é necessário que, a partir de sua prática, construa instrumentos teóricos e técnicos para a ciência psicológica e, a partir de seus estudos teóricos, fundamente sua atuação prática, em uma relação dialética entre teoria e prática.

Para atingir tal proposta discutiremos sobre os seguintes pontos: o fracasso escolar e a massificação no Ensino Superior; o fracasso escolar e a atuação do psicólogo no Ensino Superior; a atuação do psicólogo no Plano REUNI como agente de redução do fracasso escolar.

1. O ENSINO SUPERIOR, O FRACASSO ESCOLAR E A MASSIFICAÇÃO.

O Ensino Superior mostra-se como um campo de atuação em expansão para o psicólogo escolar, conforme veremos na seção seguinte. Além disso, assinala desafios que até então a Psicologia não tinha. Por isso, acreditamos ser importante demonstrar como o nível de graduação tem se construído ao longo da história e como ele se encontra na atualidade. Somente contextualizando social e historicamente que teremos bases sólidas para sugerir propostas que superem as abordagens tradicionais da Psicologia.

Sendo assim, considerando o exposto, podemos dizer que o Ensino Superior surgiu de acordo com as necessidades da elite brasileira. Inicialmente para atender a corte portuguesa e a formação de oficiais do exército e da marinha, engenheiros militares e médicos. Isso porque a colônia precisava se defender de possíveis ataques de Napoleão Bonaparte. Com a independência mais cursos foram criados, mas sem



características de universidade. É o caso do curso de direito em São Paulo em 1827. (GISI, 2006; SAVIANI, 2010).

A universidade só surgiu oficialmente no Brasil em 1920, com a Universidade do Rio de Janeiro e, em 1930, especialmente com a publicação do Estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do Decreto-lei nº 19.851/31. Universidades como a de Porto Alegre, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Distrito Federal surgem nessa época.

Em 1937 o Brasil instala o Estado Novo, governado por Getúlio Vargas e a educação é tida como um dos principais meios para disseminar a ideologia contra o comunismo, conforme menciona Mata (2005). Assim, cria-se a Lei n. 452/37 que funda oficialmente a universidade no Brasil, que não preconizará o princípio da autonomia universitária em suas disposições. Isso ocorre somente após a deposição de Vargas, com o Governo Provisório, quando é sancionado o Decreto-lei n. 8.393 de 17 de dezembro de 1945, que concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar às universidades. Mas, tal autonomia não chegou a ser implantada.

O cenário educacional de graduação só é fortalecido novamente com a criação da Universidade de Brasília (UnB), por meio da Lei n. 3.998/1961, surgindo como a mais moderna universidade do país. Entretanto, não é suficiente para apaziguar o golpe militar e, mais uma vez, enfraquecer a Educação Superior. (SAVIANI, 2010b).

O maior marco do ensino de graduação neste período foi o Grupo de Trabalho, criado em 02 de julho de 1968 para elaborar o projeto da reforma universitária, com o intuito para apaziguar o movimento estudantil da época. Mas o resultado foi catastrófico, servindo para favorecer o aumento das instituições privadas e baixar a qualidade do ensino. (SAVIANI, 2010b).

Após a queda do regime militar, o país começa a inserir as ideias neoliberais, especialmente em relação ao modo de produção toyotista. No cenário educacional isso irá repercutir na expansão demasiada do Ensino Superior privado. Apoiado nas propostas do Banco Mundial, UNESCO, FMI e outros organismos internacionais, o ensino de graduação passa a ser visto como mercadoria e negócio, conforme defende Ruy (1995). Isso serviu para aumentar o número de instituições e formar acadêmicos em massa com baixa qualificação, apenas para atender as demandas do mercado de



trabalho flexível. Além disso, o Ensino à Distância também tem considerável aumento. Em números isso representa um crescimento de 534,63% de matrículas em IES privadas no período de 1990 a 2012. Já o EAD cresceu entre 2002 e 2009 mais de 1.700%, passando de 46 para 844 no país.

Tal massificação ocorreu em função de políticas educacionais que surgiram. Entre elas podemos citar, no ensino privado, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). No Ensino à Distância, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). E no ensino público, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Plano Nacional de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Mesmo ampliando vagas, cursos e abrindo novas universidades, o REUNI não foi e não será capaz de mudar o cenário de massificação do Ensino Superior. Pelo contrário, corroborou para isso também no ensino público. O REUNI atende uma proposta neoliberal de ensino, em que propõe a reduzir a taxa de evasão e aumentar o número de ingressantes por meio da flexibilização pedagógica e precarização do trabalho docente.

Tais fatos corroboram para uma afirmação de que o fracasso escolar se faz presente no Ensino Superior, especialmente pela massificação, privatização e precarização do ensino. Para esboçarmos isso teoricamente, faremos a apresentação de duas análises realizadas, uma de Chauí (2003) e outra de Saviani (2010).

Segundo Chauí (2003) o neoliberalismo de certa forma definiu os setores que compõem o Estado e nomeou que um desses como setor de serviços não exclusivos do Estado. Educação, saúde e cultura são localizados neste setor. Assim, a educação deixar de ser concebida como um serviço significou:

a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma [neoliberal] do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. (CHAUÍ, 2003, p. 6).



Uma organização é diferente de uma instituição porque é uma prática social determinada de acordo com um conjunto de meios administrativos particulares, com a finalidade e obter um objetivo particular. “Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito.” (CHAUI, 2003, p. 6). Assim, não lhe compete interrogar sobre sua existência, função e seu lugar na luta de classes. Diferente da instituição social que aspira a universalidade, a organização depende da sua particularidade. “Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.” (CHAUI, 2003, p. 6)

A universidade como uma organização pode ser considerada como universidade operacional. Isso significa que é regida por contratos, avaliada por números referentes à produtividade, é flexível e está alheia ao conhecimento e à formação intelectual. Segundo Chauí (2003, p. 7), isso é concretizado no “aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc.”

Assim, a universidade é reduzida a uma organização, abandonando a formação e a pesquisa. Isso ocorre porque é em sua maioria privatizada, e mesmo as públicas são direcionadas pelos princípios mercadológicos. O ensino é massificado para atender o mercado, e a pesquisa, quando existe, imposta pelos órgãos financiadores. Ou seja, o conhecimento produzido na universidade pública é destinado à iniciativa privada. (CHAUI, 2003). Desse modo, considerando os pressupostos de Chauí (2003) a universidade atual se transformou em uma organização, se desvinculando dos princípios que regem uma instituição e se aproximando cada vez mais da educação mercadológica e massificada.

Saviani (2010) analisa, por sua vez, que o modelo que temos de universidade atualmente é o anglo-saxônico. Segundo esse autor, existem três modelos clássicos de universidade: o napoleônico, o anglo-saxônico e o prussiano. Esses modelos surgem da própria organização de universidade contemporânea: O Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. Segundo Saviani (2010, p. 10) “a prevalência do



Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano”.

O modelo napoleônico prevaleceu até a Constituição de 1988, pela forte presença do Estado na organização do Ensino Superior. A partir da década de 1980 e mais fortemente na década de 1990, com a forte influência do neoliberalismo, há uma tendência a alterar esse modelo. Com a implantação das “universidades de ensino”, distinguidas das “universidades de pesquisa”, o ensino de graduação passa a ser operado pela prevalência da sociedade civil, o que “enseja um maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado.” (SAVIANI, 2010, p. 11). Tal fato, insere o modelo anglo-saxônico de universidade que prevalece até os dias de hoje.

É essa a situação que estamos vivendo hoje quando vicejam os mais diferentes tipos de instituições universitárias oferecendo cursos os mais variados em estreita simbiose com os mecanismos de mercado. Aprofunda-se, assim, a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores. (SAVIANI, 2010, p. 11).

Desse modo, acreditamos que, tanto a ideia colocada por Chauí (2003) em que a universidade se reduz a uma organização, quanto o modelo anglo-saxônico descrito por Saviani (2010), expressam o que significa o Ensino Superior na atualidade. Um ensino voltado a formação para o mercado de trabalho, entregue aos ideais mercadológicos, que nem sempre apresenta qualidade e ainda massifica a formação de graduação. Isso mostra o quanto o Ensino Superior vive o fracasso escolar e o quanto ainda temos que caminhar para mudanças nesse setor que, necessariamente, passam por um transformação na sociedade. Se o psicólogo não se atentar a esses fatos, ele será mais um reprodutor da mercantilização do Ensino Superior, legitimando práticas que culpabilizam os alunos pelo fracasso este nível de ensino.

Nesse contexto que se insere o psicólogo escolar no Ensino Superior, atuando diante do fracasso escolar e com a expectativa de ser um dos profissionais com a função de diminuir os índices negativos na graduação. Assim, na próxima seção abordaremos a



temática da atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, buscando para isso, a contextualização histórica da Psicologia no Brasil e sua relação com o fracasso escolar.

2. O FRACASSO ESCOLAR E A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

O contexto social e educacional é mais uma vez ignorado pela Psicologia quando verificamos sua participação na Educação Superior. Segundo Marinho-Araújo e Bisinoto (2011) as primeiras abordagens do psicólogo neste nível de ensino surgiram na Europa, por meio dos Serviços de Apoio Psicopedagógico. Na Europa, por exemplo, a atuação era centrada na “intervenção individual com os estudantes, focada nos problemas que os levam a procurar ajuda profissional, é central na prática dos psicólogos escolares.” (p. 196). Estes serviços culminaram na criação do *Fórum Européen d’Orientation Académique* – FEDORA –, um tipo de organização que pesquisa e debate as questões de apoio aos estudantes do Ensino Superior de toda a Europa. Uma pesquisa realizada por essa comunidade junto a Serviços de Orientação e Aconselhamento Psicológico revelou que os focos de atuação estão em três momentos: quando os acadêmicos entram na universidade, propiciando a adaptação e integração; durante a permanência na instituição, combatendo o abandono, e no momento em que saem para o mercado de trabalho. Para que isso ocorra, os profissionais se utilizam de diagnósticos, aplicação de testes e psicoterapia. (Marinho-Araújo & Bisinoto, 2011).

Outro serviço de que surgiu foi a Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior (RESAPES) em Portugal, seguindo a mesma linha de atuação da FEDORA, conforme assinalam Marinho-Araújo e Bisinoto (2011). No Brasil a atuação do psicólogo no Ensino Superior é menos tradicional que na Europa, porém as experiências europeias influenciaram o desenvolvimento dessa área. Tanto a intervenção pautada no atendimento de modelo clínico, quanto os Serviços de Apoio Psicopedagógico se inseriram no país com grande força, conforme veremos posteriormente.

Oficialmente é difícil relatar quando o psicólogo se insere na Educação Superior no Brasil. Tanto em pesquisas quanto em documentos oficiais não é claro o período de



esse profissional é convocado para atuar nesse nível de ensino. Entretanto, segundo Bisinoto e Marinho-Araújo (2011), a Universidade de Brasília (UnB) tem o psicólogo escolar como parte da equipe, desde 1999. Em relação ao ensino privado podemos citar um estudo feito por Santos (1997), que realizou uma pesquisa em uma universidade particular, sobre a dificuldade de compreensão em leitura em 44 alunos, por meio de um teste psicológico. Ou seja, podemos considerar que a presença do psicólogo no Ensino Superior ocorre desde a década de 1990.

Em relação ao espaço ocupado pelos psicólogos no Ensino Superior, podemos destacar que geralmente se encontram em setores destinados ao atendimento dos alunos. É o exemplo do Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) e o Serviço de Assistência ao Universitário (SAU). Geralmente a atuação do psicólogo tem foco individual, relacionado ao acompanhamento e atendimento dos acadêmicos, especialmente quanto a problemas verificados no âmbito da adaptação à vida universitária e às novas relações sociais; à insatisfação com a escolha do curso e da profissão; ou à questões ligadas diretamente aos processos de ensino e aprendizagem relatados como distúrbios de concentração, falta de motivação, desorganização, não adaptação às metodologias de ensino. (Marinho-Araújo, 2009).

Em relação as pesquisas realizadas sobre a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, podemos destacar que ainda é campo pouco explorado e está longe de apresentar consenso sobre o papel deste profissional neste nível de ensino. Em algumas delas é possível identificar a legitimação de uma postura clínica, distantes da discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem, por exemplo.

Serpa e Santos (2001) realizaram um estudo acerca dos serviços de atendimento oferecidos aos universitários, com ênfase na atuação do psicólogo, em 61 instituições de Ensino Superior brasileiras, sendo 38 delas públicas, 10 privadas e 13 comunitárias. Em 31 dessas instituições o psicólogo estava presente no atendimento aos alunos. Em relação aos atendimentos que estes profissionais realizavam foi constatado que a grande maioria atua em uma perspectiva individual e focada no aluno: 96,8% fazem orientação individual, 51,6% psicoterapia breve individual e 77,4% acompanhamento individual.



Estas atuações evidenciam o caráter individualizante e fragmentado dos atendimentos. Apesar dessa pesquisa apresentar apenas uma amostra da perspectiva da atuação do psicólogo no Ensino Superior e, além disso, ser feita há alguns anos, podemos inferir que o caminho que está sendo percorrido pela Psicologia é aquele semelhante as concepções tradicionais dessa ciência na educação básica, já descritos anteriormente neste trabalho.

Em pesquisa efetuada por Zavadski (2009), a autora, ao realizar entrevista com professores do Ensino Superior sobre as expectativas que os mesmos têm em relação a atuação do psicólogo no Ensino Superior, constatou que para a maioria dos professores, o trabalho deve focar o atendimento àqueles alunos que não aprendem, sem fazer uma análise da instituição ou mesmo da sociedade que produz o fracasso escolar.

Desse modo, podemos perceber que a presença do psicólogo é bastante requerida para enfrentar o fracasso escolar, atendendo individualmente aqueles alunos que não correspondem às expectativas, que vão desde aqueles com ditos “problemas” emocionais, até aqueles com “dificuldades de aprendizagem”. Alguns veem esse cenário como um privilégio para o psicólogo, como se ele estivesse inserido em um mercado cheio de demandas para resolver.

Serpa e Santos (2001) destacam o papel do psicólogo no Ensino Superior como privilegiado, não pela possibilidade de atuar com as questões que norteiam a educação mas principalmente porque problemas de diversas ordens são demandas, “como uma formação básica insuficiente ou inadequada, falta de habilidades de leitura, escrita e estudo, insegurança nas tomadas de decisões” (p. 29). Claro que muitos alunos chegam aos bancos das universidades sem ainda dominar os conteúdos necessários para acompanhar o desenvolvimento das disciplinas ministradas. Mas isso não deve ser visto como um privilégio para o psicólogo, mas sim com muita preocupação e criticidade.

Essas visões da Psicologia contribuem para a disseminação de ideias de um aspecto adaptativo e psicologizante dos problemas educacionais. Outra pesquisa também contribui para isso. Cunha e Carrilho (2005) atribuem às dificuldades encontradas por estudantes no Ensino Superior à fase de transição da adolescência para a vida adulta. Segundo as autoras, o confronto da identidade de adolescente com as



exigências da vida universitária compõe um desafio para o estudante. Por isso, tais acadêmicos necessitam de uma atenção especial, por meio do atendimento psicológico.

Em atenção especial a alunos recém-chegados ao Ensino Superior, a universidade deveria implementar programas de intervenção psicopedagógica que pudessem facilitar a adaptação acadêmica e minimizar o impacto educacional da universidade nestes estudantes. Estas estratégias podem envolver várias atividades com o objetivo de desenvolvimento pessoal do estudante, capacitando-o tanto para as suas aprendizagens acadêmicas como para o desenvolvimento da sua personalidade. (CUNHA & CARRILHO, 2005, p.216)

Facilitar a adaptação acadêmica e minimizar o impacto educacional pensando que os estudantes passam por uma crise de “fase de transição” e que, por isso, precisam de meios facilitadores para a aprendizagem, não mostra sugestão alguma para pensar sobre o sistema educacional, seus problemas e impactos disso no aprendizado dos alunos. Pelo contrário, nos faz olhar para o aluno como o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Ou seja, atuações tradicionais da Psicologia como legitimadora da ideologia dominante ainda se encontram presentes no pensar, na pesquisa e na atuação dos profissionais desta ciência.

Podemos citar ainda o trabalho desenvolvido por Sampaio (2011), que relata a Educação Superior como espaço privilegiado para orientação acadêmica. Segundo a autora o primeiro ano da faculdade é um período crítico para os acadêmicos, pois é nesse momento que ele decide se permanecerá ou desistirá do curso. Nesse sentido a orientação acadêmica ganha importância. A autora define assim essa abordagem como um processo para “auxiliá-los [os alunos] nessa iniciação e consolidar competências básicas que se constituem como ferramentas fundamentais para manejar e dar conta das tarefas que lhes são solicitadas.” (Sampaio, 2011, p. 224). A orientação acadêmica é exposta, então, como um processo de atendimento individual, visando o aconselhamento dos estudantes em relação à vida universitária. Essa proposta não mostra uma alternativa às abordagens culpabilizantes da Psicologia.

Um trabalho apresentado por Marinho-Araújo (2009) propõe algo diferente disso, a intervenção pautada no foco institucional. Segundo a autora, essa proposta



contempla três grandes dimensões: gestão de políticas, programas e processos educacionais nas IES, propostas pedagógicas e funcionamento de cursos e perfil do estudante.

A primeira dimensão propõe a atuação do psicólogo ligada a assessoria da gestão institucional, que passa pelo auxílio na elaboração do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), acompanhamento e participação na Comissão Própria de Avaliação (CPA) e colaboração no planejamento e execução da avaliação institucional. Além disso, o profissional pode participar de projetos, campanhas e ações da instituição; ambientação dos servidores; assessoramento dos coordenadores de curso, etc. (MARINHO-ARAÚJO, 2009).

Em relação aos programas e processos educacionais nas IES, o psicólogo pode colaborar na análise das diretrizes e parâmetros curriculares (DCNs) que direcionam o trabalho pedagógico dos cursos, auxiliando professores e coordenadores na compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pode analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), assessorando na organização e construção deste documento. (MARINHO-ARAÚJO, 2009).

A última dimensão proposta por Marinho-Araújo (2009) é a do perfil do estudante. Isso representa “oportunizar discussões acerca do desenvolvimento adulto e, para além do treino de habilidades ou capacidades específicas, uma construção relacional de competências, intencionalmente buscadas no percurso da formação profissional.” (p. 189). Além disso, pode desenvolver pesquisas com o objetivo de conhecer o perfil do estudante para, assim, contribuir com estratégias pedagógicas de intervenção juntos aos alunos.

Essa proposta apresentada por Marinho-Araújo (2009) completa aspectos bastante relevantes em relação a intervenção do psicólogo no Ensino Superior. Entretanto, é preciso, além da contribuição na elaboração e assessoramento de documentos, compreender as relações sociais estabelecidas na educação. Geralmente os documentos oficiais carregam a ideologia dominante e, por isso, difundem posturas pedagógicas que não contemplam a socialização do conhecimento, tampouco o acesso quantitativo e qualitativo ao Ensino Superior.



Acreditamos, assim como Zavadski (2009), que o psicólogo no Ensino Superior deve buscar romper com as concepções tradicionalistas da Psicologia Escolar e Educacional, que legitimam o fracasso escolar pela culpabilização dos alunos, professores e/ou família pelas deficiências do sistema educacional.

O interesse social em não oferecer conhecimento intelectual a todos nem sempre é perceptível aos psicólogos que, exercendo a função exclusivamente técnica, polarizam questões como indivíduo/sociedade, aluno/professor, aluno + professor/sistema educacional, desenvolvimento/aprendizagem, inclusão/exclusão. Tal dicotomia favorece uma atuação fragmentada, privilegiando atendimentos individuais e mais uma vez atribuindo o fracasso escolar ao aluno e/ou professor.

Acreditamos que historicamente o psicólogo no Ensino Superior atende as demandas individuais, culpabilizando os alunos e/ou professores pelo fracasso escolar. Iremos evidenciar tal fato, exemplificando o caso da presença do psicólogo no Ensino Superior nas universidades federais, a partir do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni.

3. O PLANO REUNI: O PSICÓLOGO COMO AGENTE DE REDUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni – foi instituído em 2007 por meio do Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. As metas principais do Reuni eram: elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais em 90% e estabelecer a relação um professor para cada dezoito alunos ao final de cinco anos. (BRASIL, 2007).

As instituições que aderiram ao Reuni recebiam recursos financeiros que poderiam ser destinados para contratação de técnico-administrativos e docentes; e construção de salas de aulas, bibliotecas e laboratórios. Em contrapartida abriam cursos já preestabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e deveriam atingir as metas estabelecidas pelo programa.

Para que isso ocorresse as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) deveriam assinar um “termo de pactuação de metas” se comprometendo a cumprir ações



já predeterminadas e descritas por meio de seis dimensões: 1 - Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública; 2 - Reestruturação Acadêmico-Curricular; 3 - Renovação Pedagógica da Educação Superior; 4 - Mobilidade Intra e Inter-Institucional; 5 - Compromisso Social da Instituição; 6 - Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação: articulação da graduação com a pós-graduação. (BRASIL, 2007).

Para discorrer acerca da atuação do psicólogo, focaremos na quinta dimensão. Dentre as ações que as IFES deveriam se comprometer está a implantação de políticas de inclusão, programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária. Para ilustrar que tipos de propostas as IES sugerem nessa dimensão no termo de pactuação, examinaremos o termo de pactuação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; e focaremos a nossa análise no papel do psicólogo nesse processo.

Para reduzir as taxas de evasão, a UTFPR estabeleceu algumas metas, dentre elas está a de

Implantar o Núcleo de Apoio Psicopedagógico em todos os campi, contratando profissionais especializados para prestar atendimento psicológico e acompanhamento pedagógico aos discentes, servindo de apoio às coordenações de curso. (UTFPR, 2007, p. 29).

Em relação aos Programas de assistência estudantil estabelecidos pela UTFPR está a criação deste mesmo Núcleo – Núcleo de Apoio Psicopedagógico – estabelecendo que este deve contar com

profissionais capacitados ao acompanhamento psicológico e de rendimento dos estudantes. Com o serviço desses profissionais, integrados às atividades dos assessores pedagógicos dos cursos, pretende-se diminuir a influência dos fatores socioeconômicos no desempenho dos estudantes (UTFPR, 2007, p. 73).

Já a UFSM estabelece como uma das metas para reduzir as taxas de evasão: “Programa de apoio pedagógico, social e psicológico ao corpo discente (Ânima). Ampliação do atendimento do ÂNIMA para o turno noturno.” (UFSM, 2007, p. 19). E a



UFSC estabelece com um dos programas de assistência estudantil a implantação de “Programas de Prevenção e Atenção a Saúde Mental dos Estudantes”, com a contratação de psicólogo, psiquiatra, assistente social e enfermeiro. (UFSC, 2008).

Vemos nesses termos de pactuação dessas universidades que a função do psicólogo está relacionada à redução das taxas de reprovação e evasão, e também a de melhorar o desempenho dos estudantes, por meio de atendimentos e acompanhamento dos alunos. Ou seja, a lógica é: a evasão e o desempenho dos alunos não são bons porque passam por “problemas” psicológicos. Se tiverem atendimento/acompanhamento do psicólogo não se evadirão e o desempenho será melhor.

Isso também pode ser evidenciado a partir dos editais de contratação dos psicólogos para atuar em universidades federais que aderiram ao Reuni. Quando buscamos os editais de contratação³ dos psicólogos para o Ensino Superior verificamos que não é claro o tipo de atuação que este profissional deve realizar. Muitas vezes, a descrição do cargo é generalista e, em alguns momentos, pautada em uma concepção clínica de atendimento. Podemos citar alguns exemplos de descrição sumária presentes nos editais de concurso: investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; diagnosticar e planejar programas no âmbito da saúde, trabalho e segurança, educação e lazer; realizar pesquisas e ações no campo da saúde do trabalhador, condições de trabalho, acidentes de trabalho e doenças profissionais em equipe interdisciplinar, determinando suas causas e elaborando recomendações de segurança; realizar psicodiagnóstico e terapêutica, com enfoque preventivo e/ou curativo e técnicas psicológicas adequadas a cada caso, a fim de contribuir para que o indivíduo elabore sua inserção na sociedade; preparar pacientes para a entrada, permanência e alta hospitalar; estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento

³ Edital n. 001/2013 da Universidade Federal de Santa Maria e edital n. 076/2009 da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.



ou cura; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes. (UTFPR, 2009; UFSM, 2013).

Por meio dessas descrições vemos que a Psicologia Escolar e Educacional parece ter um papel bem definido socialmente, ao menos ideologicamente: tratar e resolver problemas que se concentram nos indivíduos. Em nenhum momento percebemos o diálogo com as questões sociais que determinam as condições individuais. Na esfera educacional, parece que o papel do psicólogo é ainda mais difuso, chegando-se ao ponto de descrever como atribuição a preparação de pacientes para a entrada, permanência e alta hospitalar. Como esperar que este profissional se insira de maneira crítica, buscando romper com atuações tradicionais que nada tem a ver com o processo de ensino e aprendizagem esperados da Psicologia Escolar e Educacional, se a concepção que se tem é de um profissional fechado em sua sala de atendimento, atendendo alunos que não atingem os resultados esperados, investigando fatores inconscientes e os tornando conscientes, muito próximo de uma concepção de clínica freudiana.

Essa lógica está muito próxima das abordagens tradicionais da Psicologia Escolar: atendimento individualizado, psicoterapia, orientação individual, etc. O fracasso escolar é visto como fracasso individual e o psicólogo mais uma vez é instrumento de corroboração.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Entendemos que não é o atendimento do psicólogo, nem um Núcleo ou Programa de Apoio, muito menos a concepção que tem do profissional nos editais de concursos que darão conta de reduzir as taxa de evasão e o desempenho dos alunos. Mas sim, que o processo de ensino-aprendizagem e a apropriação dos conhecimentos científicos ocorrem por meio de mudanças sociais, políticas e pedagógicas. Apoiando-nos em Vigotski (2000), compreendemos que cabe ao sistema educacional trabalhar



com os conhecimentos científicos, levando o aluno a formar novos conceitos e ampliando a capacidade de generalização.

Zavadski (2009, p. 75), apoiando-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, analisa que

o psicólogo, no Ensino Superior, tem que se preocupar com o processo ensino-aprendizagem, com a apropriação do conhecimento científico pelos alunos e com o processo de humanização que deve permear as práticas educativas. Do nosso ponto de vista, garantir a existência, por si só de um programa de apoio a estudantes, no Ensino Superior, não seria condição suficiente para uma intervenção que tenha como meta o acesso de todos os alunos ao conhecimento.

Assim, o psicólogo não deve ser considerado um ‘resolvedor’ de problemas, mas um profissional que pode ajudar a universidade a sobrepujar os obstáculos que se colocam entre os sujeitos e o conhecimento. Pode, também, ajudar a formar indivíduos que irão se apropriar dos processos de humanização e da capacidade de pensamento crítico. (ZAVADSKI, 2009, p. 94). Neste sentido, Saviani (2003) é muito claro quando afirma que cabe a escola a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

O psicólogo é utilizado, muitas vezes, como um dos instrumentos pelo Reuni para atingir as metas de evasão e desempenho. Se este profissional não tiver uma percepção crítica desses fatos, pode desempenhar sua função na legitimação do fracasso escolar como causa individual e, na pior das hipóteses, contribuir para manutenção do capitalismo e suas formas exploratórias, alienantes excludentes.

Se o psicólogo deve buscar com que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos científicos, deve também almejar que os mesmos tenham condições objetivas para isso. Deve ter clareza das políticas públicas que são destinados à educação, pois muitas vezes elas ocultam um ensino que não dá conta de promover o desenvolvimento intelectual dos alunos. O acesso a esse conhecimento, conforme Vigotski (2000) é que contribui para o desenvolvimento psicológico do aluno, podendo contribuir para que o mesmo compreenda a realidade de forma crítica. Além disso, muitas vezes, elas são implantadas para manter uma sociedade em que poucos dominam



os conhecimentos científicos, e muitos detém pouco ou nenhum conhecimento, servindo apenas como mão de obra para o mercado. Ou seja, poucos têm acesso ao conhecimento intelectual e ao poder de decisão, enquanto que uma grande parcela deve ficar no nível do conhecimento mínimo para se adequar as necessidades do mercado.

Compreendemos que a ação do psicólogo na escola deve se encaminhar para contribuir para o processo ensino-aprendizagem. Ele pode atuar nos centros acadêmicos, nas monitorias, pode desenvolver grupos com alunos, ou outras formas de intervenção sem perder o foco de qualquer instituição educativa, independente do nível de ensino: “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni:** Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Diretrizes Gerais. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>

Chauí, M. S. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas-MG.2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf

Cunha, S. M.; Carrilho, D. M. O processo de adaptação ao Ensino Superior e o rendimento acadêmico. **Psicol. Esc. Educ.** Campinas, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a04.pdf>

Gisi, M. L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 6, n. 17, pp. 97-112, 2006.

Marinho-Araujo, C. M. & Bininoto, C. Psicologia Escolar na Educação Superior: construindo possibilidades diferenciadas de atuação. In Guzzo, R. S. L. & Marinho-Araújo, C. M. **Psicologia escolar:** identificando e superando barreiras. Campinas: Alínea, 2011.

Marinho-Araújo, C. M. Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In Marinho-Araújo, C. M. **Psicologia escolar:** novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação. Campinas: Alínea, 2009.



Mata, L. P. **As continuidades e as descontinuidades da educação superior no Brasil:** as reformas do ensino superior no governo militar e no governo neoliberal. Trabalho necessário, n. 3. 2005. Disponível em: < <http://www.uff.br/trabalhonecessario> >

Ruy, J. C. Modo de produção capitalista e classes sociais no Brasil contemporâneo. **Princípios**, n. 38, pp. 29-35, 1995. Disponível em: < http://grabois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id_sessao=50&id_publicacao=137&id_index=722 >

Sampaio, S. A Educação Superior como Espaço Privilegiado para a Orientação Acadêmica. In Guzzo, R. S. L. & Marinho-Araújo, C. M. **Psicologia escolar:** identificando e superando barreiras. Campinas: Alínea, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Cortez – Autores Associados, 2003.

Saviani, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, pp. 4-17, 2010. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035> >

Serpa, M. N. F.; Santos, A. A. A. (2001). Atuação no Ensino Superior: um novo campo para o psicólogo escolar. **Psicol. Esc. Educ.** Campinas, v. 5, n. 1, 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000100004&lng=pt&nrm=iso >

Tomanik, E. A. **O olhar no espelho:** “conversas” sobre a pesquisa em Ciências Sociais. 2 ed. Maringá: Eduem, 2004.

UFSC. **Apresentação da proposta ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** Universidade Federal de Santa Catarina. Ministério da Educação., 2008. Disponível em: < <http://www.reuni.ufsc.br> >

UFSM **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** Universidade Federal de Santa Maria. Ministério da Educação. 2007. Disponível em: < http://sucuri.cpd.ufsm.br/portal2011/docs/reuni/PROPOSTA_REUNI_UFSM.pdf >

UTFPR. **Plano de Reestruturação e Expansão da UTFPR.** Ministério da Educação. 2007. Disponível em: < <http://www.utfpr.edu.br/reuni/documentos/Plano%20REUNI%20da%20UTFPR%20-%20Aprovado%20COUNI-MEC.pdf> >

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



Zavadski, K. C. *A atuação do psicólogo na formação do professor universitário: contribuições da Psicologia histórico-cultural*. Maringá, 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.



O SOFRIMENTO DO PROFESSOR E A VIOLÊNCIA ESCOLAR: INICIANDO UM DEBATE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL¹

Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM
Marina Beatriz Shima Barroco - UEM

INTRODUÇÃO

A violência na escola tem sido um tema recorrente nos noticiários de jornais. Vandalismo contra os bens públicos, contra os professores; indisciplina; desrespeito; *Bullying*; uso e tráfico de drogas; policiais sendo chamados na escola para lidar com fatos que ocorrem de desacato a professores ou outros alunos, entre outros acontecimentos, fazem parte do dia-a-dia no interior das instituições de ensino e demandam o olhar da Psicologia no âmbito escolar. Muitas vezes tais ações provocam sofrimento em professores e alunos.

O processo ensino-aprendizagem configura-se permeado pela afetividade, que envolve tanto sentimentos de satisfação em relação ao ensinar e aprender, como também envolve sentimentos tais como frustração, baixa auto-estima, tristeza que levam ao sofrimento psíquico tanto do professor como do aluno. No caso do aluno, tem-se discutido principalmente sobre o *Bullying*² e, no caso do professor a literatura traz termos como mal-estar docente e Síndrome de *Burnout* para expressar o sofrimento/adoecimento do professor na sua atividade profissional.

A literatura publicada no Brasil sobre violência tem se avolumado. Sastre (2012) realizou um estudo sobre o **Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980 -2009** e constatou que houve uma ampliação de estudos na área. O autor fez um levantamento de estudos, artigos e trabalhos científicos realizados entre 1980-2009, abrangendo pelo menos 11 áreas de conhecimento e localizou 411 documentos e 549 autores com trabalhos (publicados ou não) sobre a temática da violência na escola.

¹ Este texto faz parte de uma pesquisa desenvolvida com Bolsa de Produtividade financiada pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná (FA).

² O *Bullying* é um termo utilizado para descrever atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, relacionadas ao ambiente escolar, adotadas por uma pessoa ou um grupo contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento.



No entanto, comenta o autor, o que falta “[...] é construir as pontes entre esses pesquisadores, centros de pesquisa e instituições de maneira a enriquecer o diálogo e superar algumas deficiências da nossa produção intelectual.” (SASTRE, 2010, p. 4). O autor localizou, no período elencado, 265 trabalhos, nas universidades brasileiras, que tratavam da violência na escola, principalmente publicados na área de Educação – 46% e na Psicologia – 36%.

Nagel (2011) comenta que o tema tem sido discutido em três instâncias: em livros subsidiados e/ou aprovados pela UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), pelo MEC (Ministério de Educação), por Secretarias Estaduais (SEEDs) ou por instituições privadas ligadas à educação; b) livros brasileiros ou estrangeiros não subsidiados; c) artigos independentes, elaborados, fundamentalmente, por professores, publicados em revistas variadas.

Essas produções, segundo a autora, oferece aos professores informações que caminham em duas direções:

- a) aquelas **que têm como preocupação a “paz nas escolas”**, ou seja, com estratégias para melhorar a convivência entre os integrantes da instituição; e
- b) **aquelas que têm no *Bullying* a questão básica**, ou seja, aquelas que detalham os diversos tipos de violência, as características tanto dos bullies, como das vítimas e das testemunhas, assim como as prováveis consequências traumáticas dos procedimentos aversivos, à moda da psicologia clínica. (NAGEL, 2011, p. 04).

O *Bullying* figura como um dos temas bastante pesquisados em periódicos da Psicologia e geralmente o foco se dá em entrevistas ou questionários aplicados em alunos, como podemos ver, por exemplo, em Francisco e Libório (2009); Moura, Cruz e Quevedo (2011). Verificamos que as pesquisas que tem como temática central a violência nas escolas, centram-se na violência entre os alunos (*Bullying*) e assim, o professor e sua saúde mental e física acabam por ocupar um papel coadjuvante nestes estudos. No entanto, nossa hipótese é que a violência na escola também tem influenciado na saúde mental do professor.

Em entrevistas com professores, alguns autores como Esteve (1995, 1999), Levy, Sobrinho e Souza (2009); Carlotto e Palazzo (2006), identificaram que alguns dos



participantes da pesquisa, entre outras causas, explicam a *Síndrome de Burnout*³ e o mal-estar docente como decorrente da violência na escola. Desta forma, o objetivo deste trabalho é discorrer sobre o sofrimento do professor frente à violência escolar, tendo como fundamentos os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Em um primeiro momento discorreremos sobre sofrimento/adoecimento do professor; em seguida trataremos a questão da violência e finalizaremos o texto abordando alguns postulados da Psicologia Histórico-Cultural que podem nos ajudar a compreender a temática em tela.

1. O SOFRIMENTO/ADOECIMENTO DO PROFESSOR

O nível de sofrimento dos professores tem sido atestado por várias pesquisas, tais como Codo (1999); Delcor *et al.* (2004); Gasparini, Barreto & Assunção (2005); Araujo, Sena, Viana & Araujo (2005); Benevides-Pereira, Yaegashi, Alves; De Lara (2008) e Esteve (1999). Professores abandonam as salas de aulas e são classificados como depressivos, como estando enfrentando Síndrome do Pânico, sendo acometidos de mal-estar docente, com Síndrome de *Burnout*, entre outros diagnósticos. Não conseguem ir para a escola e se colocarem em frente dos alunos para desenvolver a prática pedagógica.

Esteve (1999), tratou dessa questão ao abordar o mal-estar docente. A expressão mal-estar docente é bastante ambígua e o autor destaca que “quando usamos o termo ‘mal-estar’ sabemos que algo não vai bem, mas que não somos capazes de definir o que não funciona e por quê” (p. 12). Os primeiros indicadores desta situação foram percebidos nos países mais desenvolvidos no início da década de 1980. A Suécia, por exemplo, começa a falar do problema em 1983.

³ Nunes e Teixeira (2000, p. 149) definem o *burnout* como “um conjunto de respostas às situações estressantes próprias do trabalho, cuja especificidade reside na necessidade de interação e cuidado constante com outras pessoas, no exercício das atividades profissionais”. Estas respostas podem ser psicossomáticas – fadiga crônica, dor de cabeça constante, alterações do sono, perda de peso, dores musculares, alterações gastrintestinais, comportamentais – incapacidade de relaxar, superficialidade no contato com as pessoas, condutas violentas, emocionais – distanciamento afetivo, tédio, impaciência, frustração, dificuldade de concentração, sentimentos depressivos e também relacionadas ao uso abusivo de substâncias – cafeína, álcool, fumo, psico-fármaco.



A sensação de mal-estar, de desânimo e mesmo de descontentamento com o próprio trabalho pode ser representada pelos sentimentos que os professores têm diante das circunstâncias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação, tais como: desmotivação pessoal e, muitas vezes, abandono da própria profissão; insatisfação profissional, percebida por meio do pouco investimento e indisposição na busca de aperfeiçoamento; esgotamento e “stress”, como consequência do acúmulo de tensões; depressões; ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outras reações que permeiam a prática educativa e que acabam, em vários momentos, provocando um sentimento de autodepreciação (ESTEVE, 1995). Esteve (1995, 1999) relata que o mal-estar decorre de fatores de primeira ordem, que se circunscrevem no âmbito da prática docente, gerando tensões que são associadas a sentimentos e emoções negativas, e fatores de segunda ordem, referentes às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência.

Para Esteve (1999), a ação dos fatores de segunda ordem é indireta, porém afeta a eficácia do trabalho docente, pois promove uma diminuição da motivação e do esforço do professor. Esses dois fatores (primários e secundários), segundo o autor, se forem tratados de forma isolada, têm apenas um significado intrínseco, mas quando trabalhados em conjunto influem, fundamentalmente, sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho, gerando uma crise de identidade que pode chegar a um sentimento de autodepreciação.

Embora Esteve tenha feito suas pesquisas na Espanha, percebemos que esses fatores podem ser transferidos para a nossa realidade. Lapo e Bueno (2000), ao fazerem um estudo acerca da evasão de professores da rede estadual de ensino de São Paulo, também destacam alguns aspectos relacionados ao contexto social que se mostraram relevantes para a insatisfação de muitos professores com a docência, tais como: sobrecarga de trabalho, falta de apoio social à profissão, sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam e concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e baixos salários.

Em pesquisa realizada por Facci (2000), igualmente foi possível constatar esta situação de mal-estar entre os docentes. O sentimento de desvalorização, além da



questão do baixo salário, vem acompanhado por problemas sociais que estão presentes no contexto escolar, exigindo que o professor assuma responsabilidades que não estejam estreitamente vinculadas ao ato de ensinar. Os professores se queixaram que eles têm, muitas vezes, que assumir a responsabilidade da família – ocupar o lugar do pai e da mãe, educar as crianças que vêm para a escola; lidar com o descaso dos governantes que não investem na educação, tendo que saber improvisar diante da falta de recursos financeiros para conduzir o ensino; enfrentar e auxiliar na resolução dos problemas familiares, etc.

Os estudos de Codo (1999), da mesma forma, dão mostras de como estava a situação brasileira, no final da década de 1990. Tendo como objeto de estudo o mal-estar docente, numa parceria entre a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Universidade de Brasília, Codo realizou uma pesquisa sobre as condições de trabalho e a saúde mental dos professores no Brasil. Ele entrevistou 52 mil profissionais de 1.440 escolas da rede estadual do país e obteve um resultado surpreendente: 48% dos professores das escolas estaduais apresentam sintomas da síndrome de *Burnout* e 25% enquadram-se no diagnóstico completo. A síndrome é avaliada pela exaustão emocional e pela crescente apatia, desânimo e despersonalização do professor.

Essa síndrome também foi objeto de análise de Carlotto e Palazzo (2006), que fizeram um estudo epidemiológico buscando identificar o nível da síndrome de *Burnout*, verificando possíveis associações com variáveis demográficas, laborais e fatores de estresse percebidos no trabalho. As autoras entrevistaram 190 professores de escolas particulares de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Os resultados obtidos demonstraram que mau comportamento dos alunos, expectativas familiares e pouca participação nas decisões institucionais foram os fatores de estresse que apresentaram associação com as dimensões de *Burnout*.

Benevides-Pereira et al (2008) também realizaram uma pesquisa com 318 professores do ensino fundamental de diversas regiões do Estado do Paraná (Curitiba, Umuarama, Pato Branco, Guaíra, Foz do Iguaçu, Londrina, Ivaiporã, Apucarana entre outras) e constataram que 44,3% dos professores demonstravam elevados níveis de



exaustão emocional, além do que 34,3% não se sentiam realizados em sua atividade profissional.

Ainda sobre o *Burnout*, Levy, Sobrinho e Souza (2009), ao aplicar os instrumentos de medida CBP-R, Questionário *Burnout* para professores e um inventário sociodemográfico, em 119 professores da rede pública do ensino fundamental, concluíram que 70,13% dos sujeitos apresentavam sintomas de *Burnout*, sendo que 85% se sentiam ameaçados em sala de aula. As autoras verificaram que “[...] a violência instalada no ambiente escolar, a jornada de trabalho excessiva, os baixos salários, a idade do professor associada à falta de experiência profissional e a formação continuada deficitária para o atendimento das demandas educacionais na atualidade” (p. 364) contribuem para o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*.

Dando continuidade a discussão dessa temática, Santos e Facci (2012) realizaram uma pesquisa na base de dados “SciELO” durante o mês de março de 2012, com o objetivo de analisar como o adoecimento e sofrimento estão sendo compreendidos na produção científica. A busca dos artigos se deu por meio da combinação das palavras “professor” e “docente”, cada uma por sua vez, com as seguintes expressões: “sofrimento psíquico”; “sofrimento mental”; “adoecimento no trabalho”; “adoecimento”; “*Burnout*”. Além dessas combinações também foi buscada isoladamente a expressão “mal-estar docente”. Em um primeiro momento foram localizados 28 artigos, mas após uma leitura inicial os pesquisadores identificaram somente 14 que enfatizavam o adoecimento psíquico. Doze trabalhos (85,7%) relacionam o adoecimento do professor com as condições do local de trabalho em que estão inseridos e o modo como este está organizado. Destes, sete trabalhos, ou seja, 50% dos artigos encontrados, tematizaram o adoecimento psíquico do professor abordando a Síndrome de *Burnout*, tanto em estudos elaborados a partir de pesquisas bibliográficas como a partir de estudos de campo e pesquisa experimental.

De forma geral, segundo Santos de Facci (2011), os determinantes que contribuem para o surgimento do mal-estar, *Síndrome de Burnout*, e adoecimento do professor, nas pesquisas, são elencados da seguinte forma: falta de reconhecimento da função do professor; falta de respeito dos alunos, dos governantes e sociedade em geral;



baixos salários; diminuição dos espaços de discussão coletiva; tripla jornada; sobrecarga de trabalho; baixa participação direta na gestão e planejamento do trabalho; culpabilização pelos resultados negativos dos alunos; invasão do espaço domiciliar; inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes de ensino regular, dentre outros.

Os autores chamam atenção para o fato de que os trabalhos encontrados circunscrevem-se num período relativamente curto de tempo, de 2002 a 2011, sendo que nos anos de 2003, 2007 e 2008 nenhuma publicação foi encontrada. Dos 14 artigos analisados, 13 foram publicados a partir dos anos de 2004, sendo que no ano de 2009 foram localizados cinco artigos. Santos e Facci (2011) entendem que está havendo um acirramento das relações de trabalho, com intensificação do processo de alienação, o que pode provocar nos indivíduos um sentimento de impotência diante dos problemas postos pela realidade.

A intensificação do trabalho nas escolas, fundamentando na implantação de reformas educacionais desde a década de 1990, conforme destaca Assunção e Oliveira (2009), tem contribuído, também, para o adoecimento do professor, para essa sensação de mal-estar diante das tarefas cotidianas na sala de aula. A partir da Constituição Federal de 1988, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96, há uma ampliação no número de dias letivos de 180 para 200 dias e 800 horas anuais no Ensino Fundamental, o que acaba trazendo maior exigência na prática do professor. Nessa Lei compreende-se que o trabalho do professor não deve se restringir à sala de aula, e deve se estender à comunidade, por meio de participação nos conselhos, gestão democrática, entre outras funções. As demandas são enormes e os professores querem cumprir sua tarefa com qualidade, mas não tem condições objetivas, o que, segundo as autoras, provocam adoecimento nessa classe de trabalhadores.

Várias exigências se colocam ao professor diariamente e, muitas vezes, ele fica sem saber o que fazer. Mosquera e Stobäus (1996, p. 141) afirmam que o mal-estar docente é “causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do status que se lhes atribui”. Os autores enfatizam que as condições sociais e políticas não



têm sido favoráveis aos professores e esses acabam sendo influenciados na sua vida pessoal, de forma que acabam sentindo-se sobrecarregados de trabalho e condenados a terem um desempenho insatisfatório na docência. Defendem, por outro lado, que é possível articular formas de superar esses sentimentos, chamando a atenção da sociedade sobre as novas dificuldades que circulam nos meios escolares e criando possibilidades de apontar sugestões para a melhoria das condições em que os professores desenvolvem a profissão.

Cavaco (1995, p. 168) afirma que “a sequência mal-estar profissional/frustração/ desânimo/descrência/cepticismo/fechamento à mudança e às possibilidades de inovação pode tornar-se um ciclo vicioso a justificar a alienação e um progressivo desinvestimento”. Para romper com este ciclo, é preciso a recriação da função docente com a diversificação e enriquecimento das atividades, com a revalorização social do professor e com a melhoria das condições do seu funcionamento.

Compreendemos que todos estes aspectos abordados são importantes, no entanto, chamamos a atenção para a violência na escola, conforme discorreremos no próximo item.

2. VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Em muitas situações de episódios de violência na escola constata-se que a culpa de tais fatos acaba ficando nos ombros do aluno, dos pais, dos professores, sem que se faça uma análise dos aspectos histórico-sociais que permeiam atos de violência no espaço escolar e que interferem em sua tarefa de socializar os conhecimentos, conforme apregoa Saviani (2003) em relação à função social da escola. Fala-se de violência, mas não se busca entender porque a violência, presente na sociedade, acaba invadindo o espaço escolar.

Silva (2006, p. 23) entende que a violência escolar agrava os problemas enfrentados na escola e



[...] evidencia, dentro da instituição escolar, a exclusão social a que muitos brasileiros estão sujeitos. Porque, a grande maioria das vítimas ou perpetradores da violência dentro das escolas, são também vítimas de um sistema social excludente. A violência na escola tem dificultado que muitos educandos se apropriem dos conteúdos social e historicamente elaborados, ao serem expulsos das salas de aula, pelo motivo de participação em brigas.

A autora analisa que as crianças das camadas populares que estão chegando à escola já sofrem a exclusão social. Elas vêm para as escolas já estigmatizadas, em condições desiguais de acesso aos bens culturais e materiais, o que acaba interferindo na apropriação dos conhecimentos.

Existem várias possibilidades de compreender a violência, a partir de diversos fundamentos teóricos. Para Spósito (2001), por exemplo, no Brasil, a violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico que levam alguém a agir de forma contrária a sua vontade. “A violência é a violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém” (p. 432). Ocorre, neste sentido uma transformação da pessoa em objeto, uma transgressão aos direitos humanos da pessoa.

Nesta exposição, entendemos que a violência é constituída historicamente, a partir da forma como os homens se organizam na prática social, na materialidade das relações sociais. Chauí (2000), ao abordar a relação entre ética e violência, afirma que

Evidentemente, as várias culturas e sociedades não definiram e nem definem a violência da mesma maneira, mas, ao contrário, dão-lhe conteúdos diferentes, segundo os tempos e os lugares. No entanto, malgrado as diferenças, certos aspectos da violência são percebidos da mesma maneira, nas várias culturas e sociedades, formando o fundo comum contra o qual os valores éticos são erguidos. Fundamentalmente, a violência é percebida como exercício da força física e da coação psíquica para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a si, contrária aos seus interesses e desejos, contrária ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a autoagressão ou a agressão aos outros. (p. 432)

Vazquez (1977, p. 374) afirma que a violência se manifesta “onde o natural ou o humano – como matéria ou objeto de sua ação – resiste ao homem”. Ela altera uma legalidade natural e social. Para essa destruição os homens usam da força física ou mesmo de ações que violam a vida psíquica, com o “objetivo de manter um domínio



econômico e político, ou de conseguir esses ou aqueles privilégios”. (p. 381). O uso da violência está, portanto, relacionado à propriedade privada e a divisão de classes, às contradições entre classes antagônicas na busca de manter o que foi conquistado; em outras palavras, a uma falta de igualdade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pelos homens. Como a violência e a não-violência estão em constante movimento, não podemos naturalizar esse fenômeno ou mesmo individualizá-lo. Vazquez (1977, 404) afirma que a violência é ambivalente:

Nas condições da sociedade dividida em classes, é positiva na medida em serve a uma práxis revolucionária. Mas, num mundo verdadeiramente humano, onde os homens se unam livre e conscientemente, a violência tem que ser excluída. Num mundo assim, no qual a liberdade de cada um pressupõe a liberdade dos demais, a violência e a coação exterior cederão o lugar a uma elevada consciência moral e social que tornarão desnecessária a violência. A práxis social já não terá de recorrer a ela necessariamente.

Silva (2006), ao estudar a violência na escola, se ancora nas ideias de Chauí e Vazquez e comenta que a compreensão deste fato está vinculada a forma como a sociedade está organizada. Portanto, não podemos buscar no professor, nos alunos, ou mesmo na família, a culpa para tal problema. A questão deve ser considerada estrutural, não culpabilizando uma parcela da sociedade. Trata-se de um problema constituído nesta sociedade capitalista e como tal deve ser analisado e com base nestas questões precisam-se empreender ações e políticas educacionais que enfrentam tal problema.

Compactuamos com as ideias de Chauí e Vazquez e compreendemos como este último pesquisador, que “[...] só ao deixar de ser violenta, a práxis social terá uma dimensão autenticamente humana” (VAZQUEZ, 1977, p. 404). Nesse sentido, entendemos que na escola esse fato precisa ser enfrentado analisando as condições materiais que o produz e que a defesa deve ser trabalhar em prol da coletividade. A Psicologia Escolar tem que ter esse compromisso em sua intervenção no espaço educativo.

3. ALGUNS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO ORIENTADORES DA PESQUISA



Consideramos que alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural podem auxiliar na compreensão a temática em desenvolvimento, tais como o a compreensão do psiquismo humano como essencialmente histórico; a afetividade na relação desenvolvimento e aprendizagem e, ainda, a relação significado e sentido pessoal.

O desenvolvimento da personalidade, nesta perspectiva histórica, abarca o natural, o histórico, no ser humano e é um conceito social. A personalidade não é inata, ela surge como resultado do desenvolvimento cultural e do desenvolvimento ontogenético do indivíduo, em condições histórico-sociais determinadas. Vygotski (1995, p. 34) afirma que no

[...] processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais.

A proposta do materialismo histórico e dialético de estudar o homem a partir de seu caráter social e histórico, cujo humano provém de sua vida em sociedade em meio à cultura criada pela humanidade vem ao encontro da proposta de estudo das emoções como processos psicológicos construídos e significados de acordo com seu caráter sócio-histórico. Como afirma Shuare (1990), o historicismo é a condição fundamental para compreender o desenvolvimento do psiquismo. Com base nessa ideia, é possível analisar que o fenômeno da violência não é individual, intrínseco ao indivíduo, e como todos os comportamentos, deve ser analisado a partir da relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Vigotski (1996) já criticava a Psicologia tradicional, por volta de 1927, que fazia uma análise parcializada dos fatos e afirma que desde o seu surgimento, a Psicologia tem se preocupado com a dicotomia entre subjetividade e objetividade, procurando desenvolver teorias que busquem romper com essa dualidade. Ele já questionava a predominância de correntes psicológicas que, partindo de uma visão idealista ou materialista partejavam a análise do psiquismo humano, não conseguindo compreender o homem em sua totalidade. Para o autor russo, a “[...] possibilidade da psicologia como



ciência é, antes de mais nada, um problema metodológico” (VIGOTSKI, 1996, p. 389) e a dialética seria o método adequado para compreender o homem como sujeito histórico. Afirma que “[...] cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais.” (VIGOTSKI, 1996, p. 368). Esta seria a forma de compreender os homens diante da violência e do sofrimento/adoecimento.

Outro ponto a ser considerado que pode subsidiar as análises remete a relação desenvolvimento e aprendizagem vinculada à emoções. Para L. S. Vigotski, afetividade e cognição estão estreitamente relacionadas. O homem, de acordo com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, deve ser entendido em sua singularidade.

No caso da emoção Gomes (2008, p. 15) afirma que na escola, a ideia que se dissemina “[...] é a de que as emoções são prejudiciais, um impeditivo que, por vezes, atrapalha o processo de escolarização de crianças e jovens” (GOMES, 2008, p. 15). Não só as raízes biologicistas atravessam essa concepção de afetivo, mas também as subjetivistas que permitiram à Psicologia e à Educação considerar o afetivo como um processo independente e natural, que se desenvolve desconectado das relações sociais que permeiam a construção social do afetivo e da própria subjetividade (GOMES, 2008). Em contrapartida, a proposta de Vigotski (2000) sugere que o desenvolvimento do psiquismo e do afetivo não são desconectados, mas caminham juntos e se realizam através das relações travadas entre sujeito e mundo. O autor compreende que aprendizagem provoca desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que a apropriação dos conhecimentos científicos, em uma relação dialética com os conhecimentos espontâneos, contribui para que o aluno entenda a realidade para além da aparência.

Com base nestes aspectos anunciados, entendemos que a esfera afetiva não deve ser excluída do processo de ensino-aprendizagem. Gomes (2008) afirma que considerar a afetividade, as emoções e os sentimentos na escola, não se refere a demonstrações de afetividade e carinho, mas à aproximação da escola da realidade objetiva da criança para que, a partir de então, o professor possa prestar auxílio à criança na construção de sentidos pessoais acerca dessa realidade, que possibilitem transformações dos afetos (da



passividade à atividade) e da própria realidade. Trazemos além do sentido da escola para a criança, a importância de estudar o sentido da atividade docente, compreendendo a relação entre significado e sentido a partir dos postulados de Leontiev (1978)

O autor afirma que o significado (ou significação) social:

É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais nada, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. [...] No decurso da sua vida, o homem assimila a experiência das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida. (LEONTIEV, 1978, p. 95).

O significado social da escola, conforme Saviani (2003), é socializar os conhecimentos produzidos pelos homens. Mais qual seria o sentido do trabalho para o professor? Sentido pessoal aqui entendido por Leontiev (1978), como aquilo que faz parte do indivíduo, que é apropriado a partir das significações sociais. O sentido pessoal é aquilo que motiva, impulsiona, incita o docente a realizar sua atividade. Autor explica que o sentido é

[...] antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito. Esta relação específica estabelece-se no decurso do desenvolvimento da atividade. [...] de um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. (LEONTIEV, 1978, p.98).

O autor compreende que nas sociedades primitivas significado e sentido caminhavam juntos. No entanto, na sociedade capitalista, com o surgimento da propriedade privada dos meios de produção, na divisão da sociedade em classes e na exploração do homem pelo homem – ou seja, em relações alienadas, opera-se uma cisão entre o sentido pessoal e significado social das atividades. Basso (1998), sobre essa cisão no trabalho do professor afirma:



[...] o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente (BASSO, 1998, p. 28).

Tal ruptura entre significado e sentido, do nosso ponto de vista, pode contribuir para o sofrimento e adoecimento do professor.

De acordo com Zeigarnik (1981) a enfermidade, ao modificar a atividade psíquica do homem, conduz a distintas formas patológicas de personalidade. Essa enfermidade pode ocorrer em função da forma como há uma mudança na hierarquização dos motivos que incitam a atividade do professor. As investigações psicológicas da psicopatologia soviética, calcada na psicologia marxista, segundo a autora, compreende que os processos psíquicos não são capacidades inatas, decorrentes do amadurecimento biológico, mas sim aspectos de atividade que se formam durante toda a vida. Assim, conclui que as alterações psíquicas são as alterações na atividade. “As atitudes da pessoa está relacionada com a estrutura da personalidade, suas necessidades e particularidades emocionais e de vontade”. (ZEIGARNIK, 1981, p. 29). Embora os estudos da autora sejam recentes no Brasil, compreendemos que fornecem elementos riquíssimos para compreender o sofrimento/adoecimento do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos, como Nagel (2011), que é insuficiente saber as características, as consequências e fatores determinantes da violência na escola, pois, o fundamental é analisar as condições materiais de produção que produzem essa problemática na sociedade e, conseqüentemente, no espaço escolar. Temos que entender o estágio atual que a sociedade capitalista se encontra para, então compreender esse fato e elaborar formas de enfrentamento no âmbito do processo educativo. Consideramos, nesse sentido, que com base no materialismo histórico e dialético poderemos avançar nessa compreensão.



Concordamos com Gomes (2008) quando esta, amparada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, compreende que afeto e cognição caminham juntos no processo de ensinar e aprender. Entendemos que cabe à Psicologia compreender esse fato, à luz do entendimento do homem concreto, síntese das relações sociais.

Além disso, é patente na nossa sociedade a desvalorização da escola e consequentemente do trabalho do professor, ou mesmo um esvaziamento no seu trabalho, conforme anunciou Facci (2004). A sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização do saber que desvende suas contradições, não tem interesse que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos bens culturais. Não podemos negar que os professores estão enfrentando este mal-estar, no entanto, é necessário entender o processo, que vem ocorrendo, de dismantelamento da escola e mesmo de uma banalização da ciência, em prol de uma “sociedade do conhecimento”. Nesta, o objetivo maior é pensar na empregabilidade, em formas de adequar os alunos aos preceitos neoliberais, onde a competência, a aquisição de habilidades é mais importante que o conhecimento histórico-científico, conhecimento este que pode impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização (FACCI, 2004).

Esse é um aspecto que mereceria uma maior discussão, mas nesse momento é imprescindível ao menos registrarmos que o estudo sobre o mal-estar docente, assim como qualquer outro aspecto sobre a profissão professor, deve estar ancorado numa análise da função social da escola e mesmo da ideologia que permeia todos os objetivos propostos para o ato educativo.

Nesta linha de análise, defendemos uma educação comprometida com o processo de humanização, conforme destaca Saviani (2003). Uma educação que tem como finalidade socializar os conhecimentos produzidos pelos homens, que defende a apropriação, por todos os indivíduos, do patrimônio gerado pela humanidade em todas as ciências. Compreendemos que no espaço escolar, na relação ensino-aprendizagem, muitos fatos vão ocorrendo e interferindo na subjetividade daqueles que participam da rotina escolar – pais, alunos, professores, funcionários – e que a violência, quando presente na escola, interfere na consecução do seu objetivo no sentido de desenvolver a



potencialidade de todos os indivíduos por meio da apropriação dos conteúdos curriculares. Assim, terminamos este texto apresentando a necessidade de ampliar a discussão acerca do sofrimento/adoecimento do professor e a violência na escola.

BIBLIOGRAFIA:

ASSUNÇÃO, A. A. & OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, 30 (107), 349-372, maio/ago. 2009.

ARAUJO, T. M.; SENA, I. P., VIANA, M. A.; ARAUJO, E. M. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**, 29 (1), 6-21, 2005.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, 19(44), 19-32, 1998.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T., YAEHASHI, S. F. R., ALVES, I. C. B. & DE LARA, S. (2008). O trabalho docente e o *Burnout*: um estudo em professores paranaenses. In: VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPr - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas – CIAVE. *Anais*. Curitiba: Chapagnat. pp. 4870-4884. Recuperado em 15 de setembro, 2011, de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/550_775.pdf

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 22(5), 1017-1026, mai, 2006.

CAVACO, M. H. O ofício do professor: o tempo e a mudança. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 155-168.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000. Disponível em: http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/classicos_da_filosofia/convite.pdf. Acesso em 27/11/2012.

CODO, W. (Org.) **Educação: carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DELCOR, N. S. *et al.* Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, 20(1), 187-196, jan./fev., 2004.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.



FACCI, M. G. D. **Os caminhos e descaminhos de ser professor no final do milênio.** Relatório de Pesquisa. Maringá, 2000.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo entre a teoria do professor reflexivo, o construtivismo e a escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRANCISCO, M. V.; LIBORIO, R. M. C. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 fev. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000200005>.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, 31(2), 189-199, maio/ago., 2005.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural:** considerações sobre o papel da educação escolar. 2008. 169 f.. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de pós-graduação em Educação - Universidade Estadual Paulista, Marília.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. **Professores retirantes:** um estudo sobre a evasão docente no magistério público do Estado de São Paulo (1990-1995). 2000. São Paulo. Disponível em: <<http://www.clacso.edu.ar/~livros/anped/08006T>> . PDF. Acesso em: 02 jun./2001.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEVY, G. C. T. M.; NUNES SOBRINHO, F. P.; SOUZA, C. A. Síndrome de *burnout* em professores da rede pública. **Produção**, 19(3), 458-465, set./dez., 2009.

MOSQUERA, J. J. M.; STÖBAUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Educação**. Porto Alegre, n. 31, p. 139-146, 1996.

MOURA, D. R.; CRUZ, A. C. N.; QUEVEDO, L. A. Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. **J. Pediatr. (Rio J.)**, Porto Alegre, v. 87, n. 1, fev. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572011000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 26 fev. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572011000100004>

NAGEL, L. H. Violência na escola: psicologia e outros conhecimentos. In: 34ª. Reunião Anual da ANPEd. **Anais**. Natal, 2011.

NUNES, M. L. T.; TEIXEIRA, R. P. Burnout na carreira acadêmica. **Educação**. Porto Alegre, Ano XXIII, n. 41, p. 147-164, ago. 2000.



SANTOS, D. A.; FACCI. O adoecimento e sofrimento psíquico de professores: difusão em produções científicas. In: V Congresso Internacional de Psicologia. Maringá. **Anais**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011.

SASTRE, E. A. **Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980-2009**. Brasília: Portal do Professor- Ministério d Educação do Brasil, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Cortez – Autores Associados, 2003.

SILVA, N. R. **Relações sociais para superação da violência escolar e processos formativos de professores**. São Paulo, 2006. 297f. Tese – Doutorado - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica – São Paulo.

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

SPÓSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, 27(1), 87-103, São Paulo, jan./jun., 2001.

VASQUEZ, A. S. 2ª. ed. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L. S. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

ZEIGARNIK. B. V. **Psicopatologia**. Madri: Akal Editor, 1981.



O USO DA CALCULADORA COMO RECURSO MEDIADOR NAS AULAS DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹

Janete Wenceslau Marques²
Maria Valdeny Ferreira Gomes³

INTRODUÇÃO

Dois temas que ainda provocam divergências entre os educadores, com mais ou menos intensidade são o uso da calculadora nas aulas de Matemática e como fazer mediações curriculares para alunos com deficiência intelectual. Para provocar um debate com esses temas, nossa problematização levantada neste artigo abordou esses dois assuntos: Como realizar as mediações pedagógicas com o uso da calculadora na área da Matemática, para alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos?

É um grande desafio à perspectiva de educação para todos, quando observamos a realidade e vemos um grande número de alunos excluídos do sistema educacional, visto que a procura pela acessibilidade dentro da Educação de Jovens e Adultos tem crescido nos últimos anos. Destes alunos, que procuram a EJA, alguns foram excluídos devido a sua dificuldade em acompanhar o ensino regular por apresentarem deficiência intelectual.

O movimento e o ideal de uma escola para todos dá um grande impulso no que se refere ao aluno com deficiência intelectual, mostrando que a inclusão bem sucedida requer um sistema educacional diferente, que contemple os pressupostos de educação inclusiva.

¹ Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso na Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos no CENTRO TÉCNICO-EDUCACIONAL SUPERIOR DO OESTE PARANAENSE.

² Professora de Matemática da Rede Estadual de Ensino do Paraná.

³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação da UNIOESTE, Cascavel, Paraná. Docente da UNIVEL – União Educacional de Cascavel. Pedagoga Especialista em Educação Inclusiva da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Email: mvgms@hotmail.com.



Para iniciar esse debate numa perspectiva crítica foi mister conhecermos os fundamentos teóricos acerca dos conceitos de mediação em Vygotsky, os pressupostos metodológicos de adaptações curriculares, as características das pessoas com deficiência intelectual no contexto da escola inclusiva e a análise da legislação acerca do atendimento especializado para jovens e adultos.

Estes temas foram indispensáveis neste trabalho que teve como objetivo compreender como o aluno com deficiência intelectual pode superar suas dificuldades na realização das atividades de Matemática, através de adequações simples e possíveis como a possibilidade do uso da calculadora em sala de aula.

Este recurso como mediador pedagógico, foi utilizado para desenvolver o processo de alguns cálculos matemáticos, sendo assim, uma adequação na temporalidade do processo ensino-aprendizagem, que possibilitou aos alunos com deficiência intelectual, uma melhora da autoconfiança e autoestima, despertou a motivação, a atenção e o interesse, minimizou sentimentos de inferioridade e posteriormente o fracasso escolar.

Apresentaremos uma breve fundamentação e a seguir o relato dessa experiência realizada numa escola pública de Cascavel em 2013.

1.1 Conceito de Mediação em Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) fez toda diferença para o mundo e para a psicologia ao dar origem à teoria Histórico-cultural, ao procurar compreender porque a psicologia se encontrava estagnada no início do século XX, desenvolveu estudos que demonstravam a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e como o sujeito adquire conhecimento pela interação com o meio, a partir das relações intra e interpessoais e de troca com o meio social, a partir de um processo chamado “mediação” (grifo nosso).

Mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Uma criança pode explorar o ambiente que está a sua volta para aprender. É comum vermos como ela se diverte com o som das teclas de um pianinho, como aperta e morde os objetos que segura e assim por diante, mas isso tudo não basta para que ela



aprenda; boa parte das suas relações com o meio não ocorre diretamente, por exemplo, para tomar água, a criança utiliza o copo, para alcançar um brinquedo em cima de um balcão, utiliza o apoio de um banquinho, ao correr riscos lembra-se do alerta da mãe (VYGOTSKY, 1987).

Em todos esses casos há um elo intermediário entre a criança e o mundo. Vygotsky mostrou a importância da mediação e da aprendizagem mediada para o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Esses processos mentais superiores é o que distingue o ser humano dos animais, pois com eles o ser humano tem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas, conceber as consequências para uma decisão (idem).

A aprendizagem mediada é a aquisição de conhecimentos por meio de um elo intermediário entre o ser humano e o ambiente. Segundo Vygotsky há dois elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

O instrumento é feito ou buscado especialmente para certo objetivo. Ele carrega consigo a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. Os instrumentos ampliam as possibilidades de transformação da natureza, o ser humano dá aos instrumentos um uso mais sofisticado, guarda-os para o futuro, inventa novos instrumentos e anota instruções para que outros os fabriquem (VYGOTSKY, 1987).

O signo é exclusivamente humano, marca externa que auxilia o homem em tarefas que exigem memória e atenção. A linguagem é totalmente formada de signos, por exemplo, a palavra cadeira nos lembra do objeto concreto cadeira e sem a necessidade de vê-la, ao ler este texto, é possível imaginar uma.

A capacidade de construir representações mentais que substituem os objetos do mundo é um traço evolutivo importante que permite fazer relações mentais na ausência das coisas, libertando-se do espaço e do tempo presente, fazer planos e ter intenções. Auxiliado pelos signos o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações.

De acordo com este autor o desenvolvimento dessas representações se dá, sobretudo, pelas interações que levam ao aprendizado. Em suas palavras: “A verdadeira



trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual” (VYGOTSKY, 2005, p.124).

Através das relações com outros homens, por meio da mediação, que o indivíduo consegue interiorizar os elementos culturalmente estruturados. Vygotsky chama de “internalização”, essa reconstrução interna de uma operação externa (grifo nosso).

Assim a interação tem uma função especial no processo de internalização, principalmente a interação entre indivíduos face a face, conferindo um papel privilegiado ao professor. Para ele, a presença de um adulto capaz de planejar as etapas do aprendizado é o ponto central para a criança adquirir conhecimentos do grupo de que faz parte, pois “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 2005, p.100).

Dessa forma, mediante a mediação com seus instrumentos e signos, qual é o papel do professor? O professor é o organizador de todo o processo, pois sua interação como o aluno deve ter planejamento e intencionalidade educativa. Ao professor cabe, de forma organizada, socializar o conhecimento produzido pela humanidade, intervir como agente mediador e transformador, promover momentos de interação e desafiar as possibilidades reais da criança, pois

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (Vygotsky, 1987, p.101).

Nessa perspectiva, iremos analisar a questão da mediação e suas relações com a proposta de adaptações curriculares no atendimento aos alunos com deficiência intelectual da EJA.

1.2 Adaptações (Mediações) Curriculares na Educação Inclusiva

Visto que, Vygotsky denomina mediação como sendo a inter-relação com o outro, pode-se afirmar que a aprendizagem é consequência das inter-relações entre as



peessoas e a sociedade, assim, inseridos num grupo cada um constrói o seu conhecimento com a ajuda de outro, ou seja, o desenvolvimento se dá pelo convívio social, daí a grande importância do papel do professor como mediador do conhecimento e como mediá-lo de forma organizada levando em consideração as adaptações curriculares necessárias, em se tratando de alunos com deficiência intelectual.

De acordo com Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no Art. 17:

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001).

Dessa forma, um currículo dinâmico que tolere ajustes pedagógicos de acordo com as necessidades dos alunos é uma exigência da escola para todos. Ver e atender essas necessidades requer não apenas mudanças, mas também organização para que se dê conta dessas especificidades, tornando-se necessário pensar em adaptações curriculares que considerem o cotidiano das escolas, as necessidades e capacidades dos alunos e os valores que orientam a prática pedagógica.

Continuamente as dificuldades de aprendizagem se expressam desde situações leves e transitórias que se resolvem naturalmente no trabalho pedagógico, até situações mais graves que demandam o uso de recursos especiais para a solução. O atendimento a essas dificuldades exigem respostas educacionais adequadas que envolvem graduais e progressivas adequações do currículo que possibilitem agir frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Quando se fala em adaptações curriculares não significa um novo currículo, mas sim, um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação e que atenda a todos os educandos com metodologias que deixem claro as mediações para atendê-los.



Objetivando a harmonia entre as necessidades e a programação curricular é preciso elucidar e considerar algumas características que facilitam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, como:

Flexibilidade, isto é, a não obrigatoriedade de que todos os alunos cheguem ao mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num determinado tempo; acomodação, ou seja, a consideração de que, ao planejar atividades para uma turma, deve-se levar em conta a presença de alunos com necessidades educacionais especiais e contemplá-los na programação; trabalho simultâneo, cooperativo e participativo, entendido como a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, nem necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração (BRASIL, 2001).

Alguns professores acreditam que isso pode significar um empobrecimento na qualidade de ensino, ainda assim, as adaptações curriculares podem ser uma das poucas alternativas para que esses educandos estejam inclusos no processo educacional e não excluídos dele. E o que se busca é a solução para que as necessidades do aluno não tornem motivo de fracasso no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, podemos enfatizar, que:

[...] as adequações curriculares são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: o nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades educacionais especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o currículo regular e buscam maximizar as suas potencialidades, sem ignorar ou sublevar as limitações que apresentam e suas necessidades educacionais especiais. Essas medidas adaptativas focalizam a diversidade da população escolar e pressupõem que o tratamento diferenciado pode significar, para os alunos que necessitam, igualdade de oportunidades educacionais. Desse modo, buscam promover maior eficácia educativa, na perspectiva da escola para todos (BRASIL, 2003, p. 53).

Mas para que possamos compreender as adaptações curriculares na perspectiva da Educação Inclusiva para a mediação de alunos com Deficiência Intelectual, faz-se



necessário entender o conceito dessa deficiência e assim podermos relacionar com o nosso objeto de estudo: o uso da calculadora como instrumento mediático nas atividades de Matemática.

1 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Para iniciar esse tema consideramos o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu artigo XXVI:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

Dessa forma, o sujeito com deficiência tem o direito à educação de qualidade respeitadas as suas especificidades e características, como qualquer aluno matriculado nos sistemas oficiais de ensino, mas o grande desafio para os professores é como atender às essas necessidades no contexto da atual escola pública brasileira?

Tentaremos analisar essa possibilidade entendendo essa pessoa, suas características e necessidades. Sobre essa área da Educação Inclusiva a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão declara que:

As Pessoas com Deficiência Intelectual, assim como outros seres humanos, nascem livres e iguais em dignidade e direitos. A deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos (OPA/OMS, 2004).

É importante saber que a expressão deficiência intelectual foi oficialmente utilizada em 1995, no simpósio “Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e



Planejamento, promovido pela Organização das Nações Unidas, em Nova York, no entanto, somente em 2004, após a publicação da “Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual” pela Organização Pan-Americana de Saúde e Organização Mundial da Saúde é que esta nomenclatura foi difundida para substituir o termo deficiência mental (grifo nosso).

A Associação Americana de Retardo Mental define que alunos com Deficiência Intelectual são 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.

A Declaração de Salamanca proclama que

[...] escolas regulares que possuem orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

A partir dessas considerações legais, é visto que a inclusão de pessoas com deficiência intelectual, seja qual for a sua necessidade, já não é mais caso para discussão, mas de realidade efetiva, não é uma luta isolada de classe, mas um movimento internacional. Educadores que ainda são contra ou que não se abrem a essa aceitação estão fora do contexto social/educacional da atualidade. Faz-se urgente a necessidade de formação, informação, sugestões e até criatividade para este trabalho desafiador.

Buscando regularizar e tornar este trabalho mais homogêneo nas suas diferenças a Secretaria do Estado da Educação do Paraná lança a instrução nº 014/2011 – que estabelece critérios para o atendimento educacional em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – fase I, fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.



Será a partir desse documento que abordaremos a seguir o conceito dessa modalidade de ensino no Estado do Paraná.

3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional que vem ganhando cada vez mais espaço e estruturação, seja por interesses políticos que visam diminuir os índices de analfabetismo e aumentar as taxas de escolarização, seja por pressões das mídias, seja pela preocupação social das instituições civis ou governamentais. Os educandos são oriundos de uma escolarização incompleta ou que não tiveram acesso à vida escolar.

Objetivando a formação humana, o acesso à cultura geral, a consciência crítica e o desenvolvimento da autonomia intelectual a EJA atende uma diversidade de educandos, assim deve ter uma estrutura flexível, capaz de contemplar inovações e conteúdos significativos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos:

Compreender o perfil do educando da Educação de Jovens e Adultos requer conhecer sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Dentre esses fatores, destacam-se o ingresso prematuro no mundo do trabalho, a evasão ou a repetência escolar (BRASIL, 2006, p.29).

Entre os alunos que procuram a EJA está o aluno com Deficiência Intelectual, que muitas vezes não teve acesso a educação básica, porque no passado (passado nem tão distante assim) uma quantidade relativamente pequena de crianças com essa deficiência tinha acesso à educação formal.

A EJA é uma modalidade inclusiva que atende mediante o trabalho pedagógico da Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I⁴, jovens e adultos nas suas diversas

⁴ Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na EJA é um atendimento Educacional Especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização realizada em Escolas EJA, nos CEEBJA, tanto nas turmas da sede destes e estabelecimentos de ensino, como nas descentralizações, que visa atender a alunos oriundos de serviços da educação especial, regularmente matriculados na EJA. (SEED/SUED/PR).



necessidades, pois estes possuem os mesmos direitos que outros e devem ter a máxima independência na vida adulta, devendo ser educados neste sentido, ao máximo de seus potenciais.

O trabalho pedagógico nesse tipo de sala dará a oportunidade de autonomia, independência e valorização do aluno. Ao educador cabe identificar as necessidades educacionais especiais, elaborar um Plano de Intervenções Pedagógicas junto com os docentes das disciplinas, realizando um trabalho colaborativo (MEC, 2006).

De acordo com a Declaração de Salamanca

Jovens e adultos com necessidades educacionais devem ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deverão ajudá-los a se tornar economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação, e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola (UNESCO, 1994).

Enfatiza que o currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deverá incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior, sempre que possível, e subsequente capacitação profissional, que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades, após o término da escolarização. Tais atividades deverão ser executadas com o “envolvimento ativo de conselheiros vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências” (idem).

As Diretrizes Curriculares do Estado para Matemática dispõe que os sujeitos da Educação Básica, devem ter acesso aos conhecimentos produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares e assim no contexto da Educação Matemática, os ambientes gerados por aplicativos informáticos dinamizam os conteúdos e potencializam o processo pedagógico. Ressalta que os recursos tecnológicos, como as calculadoras, têm favorecido as experimentações matemáticas e potencializado formas de resolução de problemas, inserindo diversas formas de ensinar



e aprender, e valorizando o processo de produção de conhecimentos (*apud* BRASIL, 2008, p.14, 65, 66).

Segundo Fonseca (2005), para os alunos em geral, mas muito especialmente para os alunos da EJA, a Educação Matemática deve, pois, ser pensada, buscando contemplar conteúdos e formas que ajudem a entender, participar e mesmo apreciar melhor o mundo em que vivemos e, eventualmente, ou até frequentemente, mas não necessariamente, sejam usadas na resolução de problemas da vida particular do aluno (p. 52).

Na continuidade desse estudo foi necessário entender o uso da calculadora como recurso didático pedagógico para mediar as atividades com alunos com Deficiência Intelectual.

3.1 A calculadora como recurso de mediação na EJA de alunos com deficiência intelectual

Muitas mediações curriculares feitas na escola podem ser consideradas pouco significativas, pois são modificações menores no currículo e são facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes, são de pequenos ajustes no contexto normal da aula, uma dessas é a possibilidade do uso da calculadora para alunos com deficiência intelectual.

É uma mediação considerada simples, mas que faz muita diferença para o aluno que tem um tempo e um ritmo diferente dos demais, auxiliando-o, mas também melhorando sua autoestima, a iniciativa, autonomia e autoconfiança na própria capacidade de conhecer, enfrentar e vencer desafios dentro e fora do ambiente escolar.

Utilizar a calculadora com alunos com deficiência intelectual requer planejamento e conhecimento prévio das limitações e das possibilidades do mesmo. O conteúdo matemático trabalhado com este aluno deve ser o mesmo ensinado para os demais, a diferenciação está nos recursos de acesso, e sendo a calculadora um instrumento tecnológico barato e de fácil alcance, pode contribuir muito no aprendizado de vários conteúdos.



O que não se supõe que apenas o uso desse recurso tornará a matemática mais fácil ou que se aprenderá mais, porém esse é um instrumento que leva o aluno a apresentar atitudes menos passivas diante dos exercícios matemáticos e das situações problemas. Incorporar a calculadora nas aulas de matemática leva o aluno a notar a importância do uso dos meios tecnológicos disponíveis na sociedade contemporânea, como enfatiza D'Ambrosio:

Hoje, todo mundo deveria estar utilizando a calculadora, uma ferramenta importantíssima. Ao contrário do que muitos professores dizem, a calculadora não embota o raciocínio do aluno – todas as pesquisas feitas sobre aprendizagem demonstram isso (p. 56).

Na busca de isentar o aluno com DI de uma passividade diante do conhecimento, introduzimos em nossa prática pedagógica em sala de aula o uso da calculadora como mediação na resolução de alguns exercícios com os alunos que têm alguma dificuldade de aprendizagem, matriculados na escola que atuamos em 2013.

Um dos alunos que fizeram parte desse trabalho foi o G., 18 anos, com laudo de deficiência intelectual. Os atendimentos foram realizados na sala de aula regular e também na sala de Recursos Multifuncional tipo 1. O aluno em questão apresentava uma passividade imensa perante a aula, sem autonomia diante dos exercícios e com sua autoestima comprometida. Sendo esse um aluno do nono ano, foi permitido então que o mesmo usasse a calculadora simples para a realização de cálculos simples. Alguns dos conteúdos que contemplavam no nono ano são: Radicais, Equações do 2º grau, Juros Simples e Compostos, Teorema de Pitágoras, Estatística entre outros, portando foram necessárias essas mediações.

Para o aluno com deficiência intelectual, cálculos que para a maioria são muito fáceis e rápidos, como as divisões por 2, 3 e 5, para fazer a fatoração dos radicais, demandam um tempo grande de raciocínio, daí a compreensão das propriedades dos radicais, acabam distanciando demais, ou nem chegavam a acontecer. O problema a seguir trazido no livro utilizado em sala de aula (Giovanni Jr. e Castrucci) exemplifica a realização do trabalho:



Exemplo 1: Um terreno quadrado tem 9800 m^2 de área. Sendo ℓ a medida do lado desse terreno e considerando $\sqrt{2} = 1,41$, calcule o valor de ℓ .

Resolução:

$$\ell^2 = 9800 \text{ m}^2$$

$$\sqrt{\ell^2} = \sqrt{9800}$$

$$\ell = 70\sqrt{2}$$

$$\ell = 70 \times 1,41$$

$$\ell = 98,7 \text{ m}$$

Cada lado do terreno possui 98,7 m.

Cálculos feitos com o auxílio da calculadora

$$\begin{array}{r} \sqrt{9800} \quad 2 \\ 4900 \quad 2 \\ 2450 \quad 2 \\ 1225 \quad 5 \\ 245 \quad 5 \\ 49 \quad 7 \\ 7 \quad 7 \\ \hline 1 \quad \sqrt{2} \times \sqrt{2^2} \times \sqrt{5^2} \times \sqrt{7^2} = \sqrt{2} \times 2 \times 5 \times 7 = 70\sqrt{2} \end{array}$$

No exemplo dado, ao lado estão os cálculos (divisões) feitos na calculadora, para que o aluno escrevesse a fatoração e em seguida aplicasse a propriedade dos radicais para então chegar à solução da situação problema.

O uso da calculadora para os cálculos da decomposição em fatores primos e do lado do quadrado permite ao aluno com deficiência intelectual, maior agilidade na resolução do problema, pois a sua atenção será colocada na interpretação da situação problema, na aplicabilidade das propriedades dos radicais e na compreensão da própria resolução.

Outro exemplo, (Giovanni Jr. e Castrucci), onde o aluno usou a calculadora para a fatoração e resolução do exercício:

Exemplo 2: Sabe-se que a é a raiz quadrada exata de 4096, b é a raiz quarta exata de 1296 e c é a raiz cúbica de 3375. Qual é o valor da expressão $a + b + c$?

Resolução

$$a = \sqrt{4096} = 64$$

$$b = \sqrt[4]{1296} = 6$$

$$c = \sqrt[3]{3375} = 15$$

$$a + b + c = 64 + 6 + 15 = 85$$

Cálculos feitos na calculadora:

$\sqrt{4096} \begin{array}{l} 2 \\ 2028 \end{array}$	$\sqrt[4]{1296} \begin{array}{l} 2 \\ 648 \end{array}$	$\sqrt[3]{3375} \begin{array}{l} 3 \\ 1125 \end{array}$
$1024 \begin{array}{l} 2 \\ 512 \end{array}$	$324 \begin{array}{l} 2 \\ 162 \end{array}$	$375 \begin{array}{l} 3 \\ 125 \end{array}$
$256 \begin{array}{l} 2 \\ 128 \end{array}$	$81 \begin{array}{l} 3 \\ 27 \end{array}$	$25 \begin{array}{l} 5 \\ 5 \end{array}$
$64 \begin{array}{l} 2 \\ 32 \end{array}$	$9 \begin{array}{l} 3 \\ 3 \end{array}$	$1 \begin{array}{l} \sqrt[3]{3^3} \times \sqrt[3]{5^3} = 3 \times 5 = 15 \end{array}$
$16 \begin{array}{l} 2 \\ 8 \end{array}$	$1 \begin{array}{l} \sqrt[4]{2^4} \times \sqrt[4]{3^4} = 2 \times 3 = 6 \end{array}$	
$4 \begin{array}{l} 2 \\ 2 \end{array}$		
$1 \begin{array}{l} \sqrt{2^2} \times \sqrt{2^2} \times \sqrt{2^2} \times \sqrt{2^2} \times \sqrt{2^2} \times \sqrt{2^2} = 2^6 = 64 \end{array}$		

O trabalho durante todo o ano se deu de forma muito simples, o aluno realizava suas operações básicas com o auxílio da calculadora, fazia seus registros no próprio caderno, e ficava atento na aplicabilidade das regras, propriedades e estratégias. Nada de “feitos grandiosos” nesta prática em sala de aula, foram cálculos básicos que demandam raciocínio rápido e tempo, feitos numa calculadora simples, em vários conteúdos, durante todo o ano, essa prática despertou em G., um novo entusiasmo para as aulas, chegando o mesmo a dizer que a aula que mais gostava era a de Matemática (grifo nosso).

Houve um enriquecimento no processo ensino/aprendizagem quando nas atividades matemáticas incorporou-se o uso da calculadora, pois o mesmo não impediu o desenvolvimento do pensamento, da descoberta de estratégias e da capacidade crítica do aluno, houve ainda uma proximidade e afetividade maior entre o professor e o aluno, pois um aluno com DI necessita muitas vezes de atendimento individual e atenção às suas limitações, permitindo ao professor exercer um papel de mediador, que só ele pode fazer, criando e aperfeiçoando as situações de aprendizagem.

Ao final desse trabalho observamos que a calculadora é um instrumento tecnológico que deverá ser aproveitado com maior frequência nas mediações/adaptações curriculares de alunos com Deficiência Intelectual, inclusive na avaliação acadêmica, pois como ressalta Vygotsky, o ser humano aprende na interação com o meio social e a partir de atividades que permitem o uso de signos e instrumentos!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial** - Brasília, MEC, SEESP, 2001.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão – Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais** – Ministério da Educação – secretaria de Educação Especial – Brasília, MEC, SEESP, 2003.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** – Organização das Nações Unidas. 1948.

_____. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual** – Montreal-Canadá. 2004. Disponível em www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=10072. Acessado em 20/01/2014.

_____. **Declaração de Salamanca** – Salamanca. 1994. Disponível em portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acessado em 05/01/2014.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Matemática** - Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos** - Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2006.

GIOVANNI JR. José Ruy e CASTRUCCI, Benedicto. **A conquista da Matemática**. FTD. São Paulo. 2009.

FONSECA, Maria da Conceição F.R.. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte. 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação: reflexões sobre Educação e Matemática**. São Paulo: Summus: Unicamp, 1986.

VYTOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1987.

_____. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



PESQUISA EM PSICOLOGIA ESCOLAR: (DES)CAMINHOS NO CENÁRIO DA INCLUSÃO VIA SALAS DE RECURSOS

Marcela Pereira Rosa¹ – UNICENTRO
José Alexandre de Lucca² - UNICENTRO

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é compreender de que forma a política de Salas de Recursos vem sendo implementada na atual gestão da Secretaria de Educação em um município do interior do Estado do Paraná e sua articulação com a política do Estado. Trataremos aqui de algumas reflexões por nós realizadas no caminho percorrido durante a realização da pesquisa até o presente momento.

1. OS CAMINHOS E DESCAMINHOS NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Nos últimos anos temos vivenciado na Psicologia um intenso movimento de defesa e reivindicação da atuação profissional de psicólogas e psicólogos no sistema educacional brasileiro. Embora hajam atualmente profissionais vinculados diretamente às Secretarias de Educação, a efetiva inserção de psicólogos(os) na rede educacional tem enfrentado vários desafios, cujos determinantes são encontrados tanto na história da própria psicologia, como fora dela.

No processo de revisão desta disciplina, que teve como ponto de partida as práticas tradicionais de psicólogos(os) escolares rumo à transição em direção a um viés crítico de atuação, vêm ganhando espaço as discussões que incorporam as políticas públicas de educação. Souza (2010a) nos coloca que conhecer a forma pela qual as políticas públicas são implantadas, as questões postas pelos educadores em relação às concepções e perspectivas, as condições de trabalho para sua implementação, é fundamental para a atuação do psicólogo. Diante disto e considerando a relevância das

¹ E-mail: marcela.pereirar@gmail.com

² E-mail: ale.delucca@gmail.com



discussões que tratem da atuação de psicólogos(os) no contexto educacional e escolar a partir das reflexões acerca das políticas públicas de educação, demos início a uma pesquisa que visa contribuir para estas discussões em uma perspectiva crítica.

Seguindo a orientação crítica em Psicologia Escolar, partimos do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, cujas bases se encontram no Materialismo Histórico-Dialético. Inicialmente, adotamos em nossa pesquisa a perspectiva etnográfica em nossas estratégias metodológicas, pois pretendíamos realizar imersão em uma escola municipal da cidade em que a pesquisa está sendo realizada. Ao iniciarmos a pesquisa, nosso objetivo era compreender de que maneira o atendimento nas salas de recursos, enquanto serviços das Políticas de Educação Inclusiva, poderia repercutir na forma como as crianças atendidas nestes espaços expressam suas relações no contexto educacional. Nossa estratégia de ação previa a realização de grupos com algumas das crianças que frequentavam a sala de recursos da escola em que realizaríamos a pesquisa, observações em sala de aula (tanto nas salas comuns quanto na sala de recursos) e de diferentes cenas do cotidiano escolar, como os intervalos. O intuito da realização dos grupos era conhecer as versões das crianças sobre suas histórias escolares e quais representações elas tinham da escola, das salas de recursos, das(os) professoras(os) e de si mesmas enquanto frequentadoras destas salas.

Para isso, fizemos, junto à Secretaria Municipal de Educação, um levantamento de quantas e quais eram as escolas que possuíam salas de recursos e quantas crianças estavam matriculadas em cada uma delas no ano de 2013. Nosso critério inicial para a escolha da escola onde realizaríamos a pesquisa era o maior número de salas de recursos existentes e de alunos(as) matriculados(as). A escola selecionada contava com duas salas de recursos e um total de vinte alunos(as) que as frequentavam.

Ao entrarmos novamente em contato com a Secretaria de Educação no processo de negociação para entrada na escola, verificamos que não havia alunos(as) da própria escola matriculados(as) nas salas de recursos nos horários que tínhamos disponíveis para a ida a campo, as crianças matriculadas nestes horários eram frequentadoras de outras escolas do município. Isso acontecia devido ao fato de nem todas as escolas do município disporem de salas de recursos, o que fazia com que crianças de outras escolas



fossem encaminhadas para aquelas em que o serviço existia. Diante disso, compreendemos que acompanhar uma determinada escola e realizarmos a pesquisa apenas com alunos(as) de outras instituições dificultaria atingirmos nossos objetivos. Assim, optamos por realizar o trabalho em uma escola que contasse com a presença de seus(as) próprios(as) alunos(as) matriculados(as) nas salas de recursos nos horários que tínhamos disponíveis.

Entramos em contato com duas escolas para apresentarmos o projeto e convidá-las a participarem da pesquisa. O contato com a segunda escola foi feito mediante a recusa da primeira. Em ambas as tentativas, fizemos um contato inicial com as diretoras, que se posicionaram positivamente em relação à realização da pesquisa. Seguimos, então, apresentando o projeto para as professoras das salas de recursos, informando que a pesquisa contemplava a realização de observação nas salas e de grupos com as crianças. As recusas vieram de ambas as professoras, sob a justificativa de que nossa presença em sala poderia prejudicar o andamento das aulas.

Neste ponto chamamos atenção para a fala da primeira professora, ao nos dizer que havia muitas estagiárias na sala dela e que, por isso, seria complicado que mais alguém entrasse, pois os alunos ficavam inibidos com a presença de outras pessoas e isso estava atrapalhando o andamento de suas aulas. A este respeito, Entendemos ser indispensável buscarmos compreender como vêm se processando as relações entre a universidade e as escolas do município.

A professora deixou claro que, mais do que vantagens com a participação em nossa pesquisa, ela via entraves para a realização de seu trabalho, o que muito provavelmente acontece em sua relação com outras pesquisas/estágios. Não aprofundaremos aqui esta questão, mas faz-se necessário refletir sobre que relações vêm sendo estabelecidas entre universidade e escola, que levam professoras e professores a compreender as atividades propostas pela academia como um entrave à efetiva realização de seus trabalhos. O que fica na e para a escola ao término da pesquisa? Que contribuições efetivas nós pesquisadores(as) deixamos para os(as) participantes de nossos trabalhos? São questões que deveriam perpassar toda e qualquer relação estabelecida entre universidade e campo de pesquisa/estágio, pois dizem do



compromisso social de pesquisadores(as), estagiários(as) e orientadores(as) e do comprometimento por parte da universidade em cumprir seu papel social para com a comunidade.

No que se refere à psicologia, a recusa das professoras nos instiga a refletir se há um não (re)conhecimento da psicologia escolar de orientação crítica e suas possíveis contribuições no cenário das políticas públicas de educação inclusiva e no interior de suas práticas docentes no cotidiano escolar. A este respeito nunca é demais reiterar que posicionamentos como este, advindos não só de professoras(es), mas frequentemente também dos(as) demais agentes do contexto educacional, é resultado de um caminho, em grande medida, construído e trilhado pela própria psicologia.

2. DA PSICOLOGIA ESCOLAR TRADICIONAL À PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA: HISTÓRIA DE UM MOVIMENTO DE TRANSIÇÃO

O resgate histórico da constituição da psicologia como ciência e como profissão nos diz de uma disciplina que por muitas vezes se mostrou atrelada aos interesses da classe dominante e à manutenção do *status quo*. Em relação à Psicologia Escolar não foi diferente. Até a década de 1980 – salvo raras exceções, como ressalva Antunes (2008) – as práticas psi na escola vinham impregnadas da forte influência dos modelos biológicos e médicos de ciência, fundando-se majoritariamente na psicometria, a partir de uma perspectiva individualizante e reducionista das questões escolares, sobretudo, da queixa escolar. Neste cenário, a culpa do mau desempenho de crianças na escola recaía quando não sobre elas mesmas, sobre seus familiares, atribuindo a causa do fracasso escolar a problemas emocionais ou cognitivos, gerados por privações de ordem afetiva ou material. As questões pedagógicas eram reduzidas a fatores de ordem psicológica, em um movimento de negação da complexidade e totalidade do processo de ensino-aprendizagem, colocando à sombra os determinantes sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos das questões escolares. Como nos coloca Antunes,

[...] a atuação do psicólogo escolar adotava um modelo cada vez mais clínico-terapêutico, agindo fora da sala de aula, focando sua atenção na dimensão individual do educando e em seus “problemas”, atendendo, sobretudo, demandas específicas da escola, que encaminhava as crianças que



tinham, a seu ver, “problemas de aprendizagem” ou outras manifestações consideradas como “distúrbios” inerentes ao próprio educando (2008, p.472).

Também contribuindo para esta reflexão, Souza (1994) nos aponta que “os conhecimentos da Psicologia, de maneira geral, têm sido utilizados muito mais para manter mitos e práticas de segregação e de discriminação das crianças na Escola do que para possibilitar o avanço dessas crianças no processo de escolarização” (p.37). Para a autora, há uma psicologização maciça do processo de ensino-aprendizagem que se dá através da aplicação de conceitos pautados em conhecimentos psicológicos que explicam as dificuldades de aprendizagem. Assim, a psicologia acabou por contribuir para a consolidação de uma visão abstrata e idealizada da criança, que ora é avaliada pelo seu desempenho, ora é reduzida a inúmeros problemas sócio-econômicos, emocionais e familiares.

Mediante este cenário, na década de 1970 têm início as críticas em relação a esta atuação reducionista da psicologia no contexto escolar. Mas é em 1984 com a publicação da obra de Maria Helena Souza Patto, *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, que este movimento de crítica ganha corpo. Em um contexto de redemocratização do Estado e fortalecimento dos movimentos de luta pelos direitos civis e sociais, a crítica inaugurada por Patto vai ganhando adeptos, dando início a um repensar dos saberes e práticas psicológicas no campo educacional e escolar em direção a uma perspectiva institucional e ampliada de ação, que tenha por foco as questões mais propriamente pedagógicas e a rede de relações produzidas do âmbito escolar, em detrimento no foco reduzido ao(a) aluno(a). Como nos aponta Souza (2010b), aquele momento político no contexto nacional se apresentava bastante propício para uma discussão teórico-metodológica em uma perspectiva emancipatória.

Nesta concepção crítica, ganham espaço na Psicologia Escolar as contribuições marxistas presentes na Psicologia Histórico-Cultural, em que as questões educacionais e escolares recebem um olhar contextualizado social e culturalmente, em uma perspectiva materialista da história. Esta perspectiva crítica é por nós compreendida no sentido marxista, mediante o qual a crítica “significa sempre a busca dos fundamentos históricos e sociais que deram origem a determinado fenômeno social, permitindo, com



isso, compreender a sua natureza mais profunda e não simplesmente o questionamento de lacunas ou imperfeições" (TONET, 2013, p.11). Neste mesmo sentido, Souza (2010a) e Patto (1997), adotam em seus trabalhos a concepção de crítica proposta por José de Souza Martins em *Sociologia e Sociedade*: “[...] um conceito que leva à raiz dos fenômenos e se opõe a naturalização, levando a considerar o contexto histórico, político e cultural” (SOUZA, 2010a, p.54).

No caminho de construção de uma Psicologia Escolar Crítica, dois marcos importantes são “O Ano da Educação”, em 2008, proposto pelo Sistema Conselhos, e o lançamento em 2013 pelo Conselho Federal de Psicologia, das “Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica”. Estas discussões de saberes e práticas na interface entre Psicologia e Educação vieram contribuir para o trilhar deste caminho em direção à consolidação de uma atuação crítica nas escolas, um processo permeado por inúmeros desafios.

Souza (2010a) em pesquisa a respeito da atuação de psicólogas(os) na rede pública de educação no Estado de São Paulo, aponta que muitos destes profissionais parecem estar passando por um momento de transição e mudança na compreensão de seu papel no âmbito educacional. A autora constata que no que se refere ao seu foco de intervenção, muitas(os) psicólogas(os) ainda centram-se na criança e relacionam o não aprender ao desenvolvimento infantil e às diferenças individuais, ao mesmo tempo em que destacam a importância do trabalho com professores(as) e equipe gestora, além de associarem medidas psicológicas a medidas pedagógicas, desmistificando e apontando preconceitos.

O mesmo nos dizem Lessa e Facci (2011) a respeito da atuação de psicólogas(os) no Estado do Paraná. Para elas, ao mesmo tempo em que estas(es) profissionais trazem elementos de crítica em suas intervenções, também mantêm concepções e práticas presentes em uma visão tradicional, “como se estivessem em um processo de transição entre uma visão e outra” (LESSA E FACCI, 2011p.137).

Diante da identidade tradicionalmente clínica de psicóloga(os) e de uma intervenção individualista nas escolas, o que espera o(a) professor(a) da entrada da psicologia neste contexto? No momento em que muitas(os) psicólogas(os) se encontram



neste processo de transição e que as práticas críticas da psicologia escolar ainda não constituem majoritariamente as intervenções neste cenário, as demandas de docentes e gestores(as) da escola têm sido mais condizentes com as propostas da Psicologia Escolar antes da década de 1980.

3. (DES)ENCONTROS ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

No discurso de psicólogas e psicólogos que atuam no contexto escolar em uma perspectiva crítica, não é incomum localizarmos dentre as dificuldades por elas(es) citadas, o desencontro entre aquilo que gestores(as) e docentes esperam e demandam de seu trabalho e aquilo que elas(es) propõem em sua atuação. Souza (2010a) afirma que um dos principais obstáculos apresentados pelos psicólogos que participaram de sua pesquisa e que atuam em uma perspectiva crítica para a realização de seu trabalho, refere-se às expectativas que os educadores possuem do trabalho de psicólogas(os). Parte dos diretores e coordenadores espera um atendimento clínico e uma atuação que possa resolver todos os problemas dos(as) alunos(as). A autora aponta que embora estas(es) psicólogas(os) “procurem realizar uma prática alicerçada em ações institucionais, a demanda escolar continua fortemente marcada pela solicitação do atendimento individual e clínico, gerando tensão entre o serviço oferecido e as expectativas da escola” (ibidem, p.191).

É neste contexto de tensão e de desencontros entre as expectativas de educadores(as) e a proposta da psicologia escolar de orientação crítica que, em nossa pesquisa, nos deparamos com a recusa das docentes em relação a sua participação. É preciso compreender esta recusa em meio à totalidade de fatores que a perpassa, no sentido de não culpabilizar as educadoras por sua possível não compreensão do trabalho da psicologia escolar crítica, embora não possamos desconsiderar a possibilidade da simples falta de interesse por parte das docentes em participar da pesquisa. Além do histórico de uma atuação não crítica por parte da própria psicologia, há que se compreender a escola como instituição inserida na lógica capitalista de nossa sociedade e, em grande medida, reprodutora desta lógica. Na sociedade em que o individualismo impera, que leva em conta o produto em detrimento do processo e que exige sempre



resultados rápidos nestes tempos da imediatividade, a perspectiva crítica de atuação de educadores(as) e psicólogos(os) fica relegada a segundo plano, quando não negada por completo, em um contexto em que não há espaço nem tempo para questionar, para refletir, problematizar e criticar uma lógica já enraizada.

A escola como instituição socialmente determinada, sabemos, não vem cumprindo de forma efetiva com aquele que deveria ser seu objetivo último: o da emancipação através da socialização dos conhecimentos já produzidos pela humanidade em um processo que sirva ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas dos sujeitos, à sua humanização. Ao contrário disso, a escola, ainda que não sendo mera reprodução, ao mesmo tempo em que sofre as influências dos conflitos de interesse de nossa sociedade calcada na lógica capitalista de divisão de classes, contribui para perpetuar esta cisão. Patto (2010) nos diz que

As raízes da insuficiência de ensino oferecido na maior parte das escolas públicas só podem ser alcançadas se não esquecermos que a escola é uma instituição social, que a sociedade que a inclui é uma sociedade extremamente desigual e injusta e que a política educacional é um dos instrumentos de reprodução desse estado de coisas (PATTO, 2010, p.49).

Neste cenário, atuar em uma perspectiva crítica exige firmar-se em uma posição contrária aos modos de pensar, fazer e ser que apregoa a lógica de nossa sociedade capitalista, uma tarefa desafiadora.

Assim, as tensões entre as demandas desta escola e a proposta de atuação da psicologia escolar crítica vão se constituindo como desafio no fazer desta última e permeando a relação que se estabelece entre psicologia e educação. A fala da primeira professora convidada a participar de nossa pesquisa materializa esta tensão ao apresentar sua compreensão do trabalho da psicologia como algo que viria a atrapalhar o andamento de suas aulas. Cabe refletirmos sobre as relações que vêm sendo estabelecidas entre psicólogos(os) e educadores(as). Uma relação em que a psicologia adentra as salas de aulas para observar docentes em seu trabalho e culpabilizá-los(as) depois? Uma psicologia distante, que permanece na redoma de seu suposto saber, do qual faz uso para construir o jugo sobre as práticas docentes? Diante das tradicionais



intervenções da psicologia escolar, não é difícil compreendermos o posicionamento desta professora em nossa pesquisa.

Compreender este posicionamento, entretanto, não significa que o devamos aceitar passivamente. Pelo contrário, há que se construir uma nova relação entre psicólogos(os) e educadores(as), uma relação fundada na parceria entre psicologia e educação. O Conselho Federal de Psicologia, em suas Recomendações Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica, afirma que

[...] o que possibilita a(o) psicóloga(o) estar na porta de uma escola para trabalhar com os educadores não é a quantidade de respostas bem sucedidas que ele tem para resolver problemas, mas sim o que pode contribuir para manter em exercício redes de atenção à vida, redes que foquem as potencialidades dos indivíduos. Uma luta permanente para escapar do lugar de saber hierarquizante em relação aos professores e destes com os estudantes e familiares, que ao invés de proporcionar conhecimento, conduzem a um descompasso entre aquele que quer ensinar e aquele que quer aprender (CFP, 2013, p.43).

Em uma atuação para e pelas mudanças faz-se urgente e indispensável o estabelecimento de parcerias entre psicólogas(os) e educadores(as), com vistas à contribuição para uma educação emancipatória e verdadeiramente democrática. Esta relação exige um constante trabalho de autocrítica e revisão das práticas de ambas as partes. É preciso que a psicologia abandone o lugar de uma suposta superioridade em relação ao trabalho docente se coloque lado a lado com professores(as), gestores(as), funcionários(as), familiares e alunos(as). É preciso atuar também no "chão da escola" e construir relações mais próximas de não culpabilização de professores(as) e familiares, mas uma relação de parceria em que possamos problematizar saberes e fazeres conjuntamente, a partir também da perspectiva do(a) professor(a), que enfrenta diversas dificuldades em seu cotidiano. É preciso ouvi-los(as), dar espaço à produção de narrativas que revelam a singularidade das histórias de cada sujeito, de cada instituição. É sobre esta singularidade que a psicologia precisa atuar.



4. ATUAÇÃO DE PSICÓLOGAS(OS) NA INTERFACE ENTRE PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Referente à atuação da(o) psicóloga(o), Souza e Rocha (2011) trazem contribuições que nos colocam frente a frente com a necessidade de uma psicologia que atente para as questões ligadas às políticas públicas. As autoras afirmam que a psicologia deve se enraizar nas questões sociais, cujos referenciais propiciam uma análise crítica da realidade articulada com as políticas públicas. Para Souza (2010b, p.134), “se hoje assumimos, na condição de psicólogos, que devemos estar a serviço da construção de uma escola democrática é fundamental conhecermos os meandros e os princípios das políticas públicas em Educação”.

No que toca a esta discussão sobre políticas públicas de educação, é necessário, como em qualquer outra discussão, compreendê-las também em suas contradições e determinações sociais, históricas e econômicas. Como nos coloca Meszáros,

[...]a ideologia da globalização, sustentada pela ordem econômica hegemônica no contexto mundial, dissemina-se nas práticas pedagógicas tornando-as uma ferramenta importante no processo de subjetivação que funciona na lógica da acumulação do capital, o que mantém o injusto sistema de classe (MESZÁROS 2005 *apud* CFP, 2013, p.30).

A escola pública brasileira seria então compreendida como espaço instituído no modelo econômico que faz da Educação uma importante dimensão da implantação de um projeto neoliberal de sociedade (CFP, 2013).

Ao discutir políticas públicas, é preciso sempre levar em conta que por trás de toda política há uma concepção de homem, de mundo, de educação e de escolarização que, embora não revelada explicitamente, perpassa as relações que se estabelecem a partir dela. Há interesses que conformam a constituição destas políticas, interesses que reverberam na efetivação delas no chão da escola, no cotidiano escolar. São estas concepções que vão permear desde as atividades escolares em sala de aula e os conteúdos nela trabalhados, até a relação que a escola estabelece com a comunidade. Há que se fazer uma leitura contextualizada das políticas, levando em conta que também elas compõem nosso atual cenário político neoliberal, ao mesmo tempo em que são por



ele compostas. Se por um lado há uma preocupação com o bem-estar da população, por outro, as políticas públicas são perpassadas pelos interesses do capital, que visam sempre à manutenção do *status quo*, contradição inerente ao próprio processo de construção e implementação das políticas públicas.

É a educação como este campo complexo e a escola como o chão em que se materializam as práticas educativas contidas nas diretrizes das políticas educacionais que se constituem como nosso campo de pesquisa e por isso, um campo complexo e atravessado por diversos interesses de diferentes ordens. Daí vêm muitas das dificuldades do fazer pesquisa na escola, como nos revelam os caminhos e descaminhos percorridos na trajetória de nossa pesquisa até o presente momento.

Diante da recusa das professoras em participar de nossa investigação, optamos por mudar de critério na escolha da escola em que realizaríamos a pesquisa e redefinir nossos objetivos, que passaram a ter como foco a compreensão a respeito da forma como a política de Salas de Recursos vem sendo implementada na atual gestão da Secretaria de Educação em um município do interior do Paraná e sua articulação com a política de Educação Inclusiva do Estado. Entendemos que o método do materialismo histórico-dialético nos exige (re)orientar nossas ações a partir da compreensão do que nos dizem as condições materiais que vão sendo apresentadas a nós no campo de pesquisa. É preciso, muitas vezes, abandonar estratégias e refazer caminhos. Assim, localizamos a partir de um grupo de estudos que realiza pesquisas e discussões sobre a Educação Inclusiva a partir de uma perspectiva crítica na universidade a qual pertencemos, duas professoras que atuam em salas de recursos na rede municipal e estadual de educação.

5. FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES DE UMA ABERTURA PARA UM OLHAR CRÍTICO

Acreditamos que a participação das duas docentes acima referidas, em um grupo de estudos de perspectiva crítica permitiu a elas uma maior abertura para a participação de um trabalho fundado na orientação crítica em Psicologia Escolar. Diante disso, destacamos a necessidade da intensificação de uma formação continuada que



contribua para uma constituição crítica do(a) docente. Neste ponto, cabe dizer que não se trata de cair na possível ideia de que a formação continuada de professores(as) é a chave para a resolução dos problemas da educação ou mesmo dos impasses presentes na relação entre psicologia e escola, pois isso significaria cair no discurso da incompetência dos(as) docentes. Pelo contrário, acreditamos que a formação continuada se apresenta como um dos caminhos para a melhoria do ensino como um todo.

Dizer que a abertura das professoras à participação em nossa pesquisa deveu-se exclusivamente pela sua participação em um grupo de estudos seria o mesmo que isentar a psicologia de sua responsabilidade histórica pelos desencontros entre as expectativas de educadores(as) e psicólogas(os) e depositá-la apenas sobre os(as) docentes. Acreditamos que este é apenas um dos fatores que contribuíram para a abertura das professoras, mas as expectativas delas em relação à psicologia e sua compreensão do que vem a ser a Psicologia Escolar de orientação crítica e de que contribuições pode trazer o trabalho por ela realizado, podem ser transformadas efetivamente pela relação estabelecida entre psicologia e educação, e nisto, cabe ressaltar a responsabilidade da própria psicologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui apresentadas tiveram por intuito contribuir para as discussões sobre a interface entre psicologia e educação em um viés crítico, que compreenda os sujeitos, a escola, a educação e as políticas públicas em sua dimensão histórica e socialmente determinada. Para tanto, defendemos que faz-se necessário olhar para estes elementos a partir de sua materialidade, compreendendo que no fazer pesquisa e na *práxis* cotidiana são as condições concretas que devem direcionar os rumos do trabalho a ser realizado.

Atuar a partir de uma abertura para as mudanças a que o próprio campo de pesquisa pode nos levar nos traz a potencialidade de contribuir para as necessárias transformações que permitirão que a Psicologia Escolar se efetive em sua perspectiva crítica. Este exercício de abertura não se caracteriza como algo fácil e exige um



compromisso com o campo de pesquisa que se sobreponha aos interesses individuais de cada pesquisador(a).

Acreditamos que ainda há um longo caminho a ser trilhado no sentido de firmarmos o encontro entre a Psicologia Escolar e os diferentes campos em que a educação acontece. Neste sentido, uma *práxis* comprometida socialmente com a educação para a emancipação pode contribuir para que potencializar uma relação entre psicologia e educação fundada na parceria e no diálogo constantes, por isso o pesquisar na interface psicologia-educação deve sempre pautar-se nos interesses coletivos de transformação da educação e da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M.A.M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.** São Paulo, v.12, n.2, p.469-475, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica.** Brasília: CFP, 2013.

SOUZA, M.P.R. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação:** concepções, práticas e desafios. São Paulo, 2010a. Tese (Livre-Docência). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

_____. A Psicologia no imaginário da escola. In: ALVES, M.L., (Coord.) **Cultura e saúde na escola.** São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1994. p.35-39.

_____. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto.** Brasília, v. 23, n. 83, p.129-149, 2010b.

SOUZA, M.P.R.; ROCHA, M.L. Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In: FACCI, M.G.D.; MEIRA, M.E.M.; TULESKI, S.C. **A Exclusão dos Incluídos:** uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011.

PATTO, M.H.S. **Exercícios de Indignação: escritos de educação e psicologia.**



2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

_____. **Introdução à Psicologia Escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

TONET, I. **Método Científico:** uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.



PROJETO DE EXTENSÃO: ATENDIMENTO PSICOEDUCACIONAL ÀS CRIANÇAS COM QUEIXAS DE ESCOLARIZAÇÃO E TDAH.

Luiz Donadon Leal¹ – UEM

Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio² - UEM

Záira Fátima Rezende Gonzalez Leal³ - UEM

Paola Lingiardi Altoé⁴ - UEM

Raissa Paschoalin Palmieri⁵ - UEM

Camila Sossai Navarro⁶ - UEM

Amanda Caroline Alves⁷ - UEM

INTRODUÇÃO

Quando analisamos a prática atual da Psicologia Escolar, no que concerne às avaliações de crianças com problemas de escolarização e seus encaminhamentos, percebe-se uma tendência a “naturalizar” e individualizar o não-aprender na criança. Encontramos desde explicações orgânicas até explicações relativas a um determinado comprometimento emocional, vinculadas ao mundo interno e subjetivo da mesma, desconsiderando na maioria das vezes, as condições sócio-econômicas que determinam o acesso da criança aos bens culturais produzidos socialmente.

Alguns autores como Patto (1990), Machado (1996), Collares (1992), Moysés (1992), Souza (2004), Eidt e Tuleski (2004), entre outros, vêm tecendo críticas contundentes às práticas biologicizantes dos problemas de escolarização. O mesmo vem ocorrendo nos casos de crianças que apresentam, déficit de atenção, hiperatividade e demais comportamentos considerados inadequados ao espaço escolar. O número de crianças com o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade –

¹ ldleal@uem.br

² raalbuquerque@uem.br

³ zairaleal@yahoo.com.br

⁴ paolaltoe@gmail.com

⁵ raissa.palmieri@hotmail.com

⁶ kamilasossai@hotmail.com

⁷ amanda__ca@hotmail.com



TDAH vem aumentando, e com ele o número de crianças medicadas e encaminhadas a especialistas.

Este quadro se confirma quando constatamos na Unidade de Psicologia Aplicada – UPA, clínica escola da Universidade Estadual de Maringá – UEM, o encaminhamento de queixas escolares referentes ao TDAH.

A literatura apresenta a incidência de 3 a 5% de alunos com distúrbios de aprendizagem e 40% com dificuldades de aprendizagem. Entretanto, o que presenciamos no interior da escola, e até mesmo nos encaminhamentos a UPA é um número muito grande de crianças com a queixa de distúrbio ou transtorno de aprendizagem, especificamente com o diagnóstico de TDAH e que ultrapassa os 3 a 5%.

O atendimento psicoeducacional a alunos da rede Pública de Ensino oferecido pela UPA existe a cerca de dez anos e se justificou inicialmente, mediante aos dados levantados por Leal (2004). O autor constatou em sua pesquisa que aproximadamente 45% das triagens realizadas para atendimento psicológico na UPA, apresentavam “queixas” relacionadas a “problemas de aprendizagem”. Nas entrevistas realizadas com os professores e equipe pedagógica das escolas responsáveis pelos encaminhamentos, ficou demonstrado que cerca de 88% dos alunos foram encaminhados devido a queixa de dificuldades de aprendizagem e, dentre esses escolares, 75% apresentavam, também, problemas de atenção.

A decisão pela implantação da modalidade - *grupo psicoeducacional* - foi por que o atendimento aos problemas de escolarização tem sua especificidade e requer do profissional que o realiza um amplo conhecimento em educação e psicologia. Para realizá-lo a contento, deve-se possuir conhecimentos que envolvam desde as Políticas Educacionais mais amplas, que regem e determinam as práticas escolares, bem como o entendimento aprofundado do processo de aprendizagem e desenvolvimento, em sua inter-relação com as metodologias de ensino. Além disso, acrescenta-se a necessidade de uma base teórica sólida em relação a teorias da aprendizagem que possibilite o desenvolvimento e utilização de instrumentais mais eficientes para o diagnóstico e encaminhamento de procedimentos educativos mais eficazes, tanto coletivos quanto individualizados. Pensar em estratégias para superar concepções naturalizantes e



psicologizantes do aprender também é responsabilidade do Psicólogo Escolar e deve ser foco de sua formação

Neste sentido, a transformação desse atendimento em Projeto de Extensão se fez necessário neste momento como forma de participação de alunos do 2º ao 5º anos do Curso de Psicologia em atividades oferecidas pela Área Escolar na UPA. O projeto teve início em junho de 2013 e será concluído em junho de 2014, com possibilidade de continuidade. Temos como objetivo oferecer por meio de um Projeto de Extensão atendimento psicoeducacional, a crianças com dificuldades de escolarização e com a queixa de TDAH, assim, como, o aprimoramento de instrumentais diagnósticos e intervenções na perspectiva teórica Histórico-Cultural, a fim de promover junto aos estagiários de psicologia da UEM, reflexões e intervenções pertinentes aos encaminhamentos, a avaliação, a produção das queixas e aos problemas de escolarização, decorrentes de outra ordem que não seja orgânica.

A formação do grupo teve como critério crianças com queixa específica de TDAH ainda sem diagnóstico, encaminhadas ao neurologista, mas aguardando a consulta. Os alunos foram indicados e selecionados pela equipe pedagógica da escola, com auxílio dos Psicólogos Escolares participantes do projeto. Foram formados dois grupos de cinco crianças, na faixa etária de 6 a 8 anos, um no período da manhã e outro a tarde, em contra turno ao período escolar. As atividades com os grupos são realizadas na UPA, uma vez por semana, com a duração de uma hora e trinta. Além dos encontros com as crianças, são realizadas reuniões com a equipe do projeto: coordenadora, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e estagiários para discussão de casos e estudo teórico; preparação de materiais e o desenvolvimento de pesquisa para a elaboração de novos instrumentos de avaliação e metodologias educacionais; reuniões com os pais/responsáveis, professores e equipe pedagógica.

Para a organização das atividades e das intervenções no grupo, torna-se necessário entender como acontece o desenvolvimento infantil, para tanto buscamos na Psicologia Histórico-Cultural, fundamentos para subsidiar nossa prática. Ao nascer a criança apresenta as funções psicológicas elementares que são herdadas e se remetem ao desenvolvimento filogenético, a partir da sua relação com o mundo, **tais funções se**



transformam em superiores, aspecto exclusivamente humano. As funções psicológicas são desenvolvidas por meio da apropriação e internalização dos instrumentos técnicos e psicológicos (signos) que foram desenvolvidos ao longo da história da humanidade, dos quais a criança irá se apropriar ao longo de sua história.

Isto implica em afirmar que:

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica destina ao domínio dos processos da natureza. (VIGOTSKI, 1999, p.93)

A partir destes pressupostos, o uso de instrumentos se faz presente como um elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo. Nesta relação dialética a criança passa pelo processo de humanização já citado, isto é:

O método instrumental não estuda apenas a criança que se desenvolve, mas também aquela que se educa, fato este que qualifica como uma diferenciação crucial para a história do filhote humano. A educação não pode ser qualificada como o desenvolvimento artificial da criança. A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. A educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude. (VIGOTSKI, 1999, p.99)

Para Vigotski (1999), os instrumentos psicológicos são dispositivos artificiais que são direcionados para o domínio dos processos psíquicos, desse modo, o instrumento psicológico acaba por ter como finalidade o controle e a transformação do comportamento da própria criança. Ou seja, representa uma forma de domínio do homem com os seus próprios processos psíquicos, que quando inseridos no comportamento, acabam por mudar toda estrutura dessas funções psicológicas, com o papel de mediação na relação entre o psíquico e o externo, do natural para o artificial.

O instrumento técnico é o que faz a mediação do homem com o fenômeno externo, de tal forma a modificar esse fenômeno, e dessa forma, a realidade. Este instrumento é passado de geração em geração por meio da cultura e da linguagem.



Para Vigotski (1991) o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é afetada pela relação existente entre o uso destes instrumentos e a fala da criança, especificamente quando se trata de percepção, atenção e operações sensório-motoras.

O desenvolvimento da atenção voluntária, enfatiza Vigotski (2000) está atrelado ao desenvolvimento da linguagem. Esta afirmação está presente em seus estudos sobre a defectologia, nos quais identificou que crianças normais começam a desenvolver sua atenção voluntária mediante a aquisição da linguagem, diferente do que acontece com as crianças surdas. Por não ser possível a aquisição das funções da linguagem geral, o desenvolvimento da atenção voluntária, acaba prejudicado, tornando mais lento e tardio a internalização dos conceitos científicos nestas crianças.

A Psicologia Histórico-Cultural destaca que a linguagem, em especial, possibilita à criança organizar seu campo viso-espacial, a reorganizar elementos e a resgatar situações que, em determinado momento, são necessários para a realização ou resolução de determinada atividade. Este controle da atenção, a capacidade de identificar e nominar objetos, só é possível graças a aquisição e uso da linguagem.

Nesta perspectiva por ser constituída socialmente, a “[...] a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda na produção material” (LEONTIEV, 2004, p. 93-94). Assim como Leontiev (2004), Vigotski ressalta a linguagem como um dos instrumentos simbólicos mais importantes por cumprir a função de organizar e controlar o comportamento humano.

Ao defendermos a constituição social da atenção voluntária, possibilitada pela mediação do adulto e pela apropriação da linguagem, reconhecemos a importância do professor, e neste caso do Psicólogo Escolar no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tipicamente humanas.

A fala se faz presente, dentro dessa relação dialética, o que para Luria (apud EIDT; FERRACIOLI, 2010), estabelece uma relação de subordinação da criança à fala do adulto, que resulta na fixação da atenção da criança ao objeto e, o que dá início ao processo de formação da atenção voluntária. Após esse período a criança começa a dar



nomes aos objetos, e isso ocorre por ela já possuir um certo domínio da linguagem, fato esse que representa uma organização da sua atenção por si própria.

Quando o assunto é escolarização do indivíduo, vale ressaltar a relação dialética estabelecida entre o adulto e a criança no seu processo de humanização, que acaba por resultar no processo do desenvolvimento do psiquismo. Segundo Pasqualini (2008), a compreensão de educação é dada pelo método instrumental, e por ser histórico-genético, não se foca somente na criança (independente de suas vivências) e nem somente na aptidão escolar (independente das características próprias da criança fora deste contexto), mas estuda “a criança como escolar”, considerando assim as múltiplas determinações que constroem o sujeito, a totalidade do homem, isto é, relação dialética entre o homem e objeto externo.

Martins (2012) ressaltam a importância de reconhecermos o vínculo entre o desenvolvimento natural (amadurecimento do aparato orgânico) e o comportamento da criança não como um elo de caráter evolutivo, mas, sim, revolucionário. O que implica em compreender o desenvolvimento como o confronto entre formas naturais e culturais de comportamento, e a internalização dos signos como fator decisivo para as alterações das operações mentais, provocando uma revolução das formas naturais que estão em evolução na criança.

A autora reforça o quanto o ensino escolar e determinados conteúdos provocam rearranjos operacionais, desenvolvem acuidades discriminativas, anteriormente inexistentes. Desta forma, fica claro que as funções psicológicas superiores não existem em bases que não as exijam, assim a atenção voluntária só irá se desenvolver se for exigida, explorada e ensinada pelo adulto.

Quando se trata dos transtornos de atenção, é levantado o questionamento referente a esse processo de humanização, referente a mediação entre o professor e o aluno e sobre as condições oferecidas à criança durante o processo de aprendizagem. Discussão que se faz presente entre os profissionais da educação, nas instituições escolares e nas demais instâncias da sociedade, que em meio a um número cada vez maior de crianças que fracassam na escola, tendem a buscar **soluções rápidas, que** naturalizam e psicologizam o processo ensino e aprendizagem. Para tanto delegam ao



biológico e a disfunção cerebral a causa pelo não aprender, recorrendo a ciência médica e ao medicamento, dentre eles o metilfenidato, popularmente conhecido como “Ritalina”.

Collares e Moysés (1996) indica que essa problemática está grandemente relacionada ao processo de socialização do indivíduo, e desse modo torna-se relevante conhecer e pesquisar as influências e interferências que a sociedade exerce sobre o processo de educação.

Para cumprir a lógica capitalista, busca-se encontrar a causa do fracasso escolar, em questões orgânicas, em um organismo em disfunção, como no caso do TDAH, isentando a responsabilidade da sociedade em elaborar e manter políticas públicas eficientes voltadas à educação.

Compreendemos que um atendimento que leve em consideração o sujeito que aprende, o qual provisória ou permanentemente vem apresentando dificuldades, e sua relação com o sistema educacional mais amplo, faz-se urgente, principalmente frente a prática atual de encaminhamentos e atendimentos generalizados, que tendem a centralizar sempre no indivíduo a patologia.

Priorizamos no grupo de apoio psicoeducacional, intervenções que potencializam a força contida na criança e não sua fraqueza, como destaca Vygotski (1997) criando caminhos, estratégias pedagógicas que favoreçam a apropriação dos conhecimentos científicos, retirando o aluno do lugar do não aprender. Nesta direção, tomamos como foco, atividades organizadas e intencionais, potencializadoras das funções psicológicas superiores, desenvolvidas por meio de mediações significativas, com o objetivo de superar concepções voltadas ao amadurecimento e à espontaneidade do psiquismo.

Segundo Vigotski (2001), o acesso à cultura e aos conhecimentos científicos acarreta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, nessa relação, a criança aprende e se desenvolve. Assim, é importante olhar para a totalidade, sem focalizar aquilo que a criança *não sabe*, o que lhe *falta*, mas focalizar o que a criança já sabe, o que está em vias de aprender e pode conseguir com ajuda, o que está na zona de desenvolvimento próximo, proporcionando o desenvolvimento. Ou seja, proporcionar o



salto entre o que a criança já resolve com autonomia, para um nível que ela pode avançar com o auxílio de outro, com mais experiência e conhecimento que dessa forma, possa ajuda-la. Isso implica na necessidade de compreensão do processo de aprendizagem e em considerar a importância da mediação e das relações escolares para que o aluno aprenda e consequentemente se desenvolva psiquicamente.

A organização e intencionalidade das atividades favoreceram o desenvolvimento de funções cognitivas fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, às intervenções no grupo psicoeducacional, evitaram a medicalização do aprender, além de auxiliar na formação e a atuação do psicólogo e oferecer subsídios teóricos e proposições práticas aos educadores que trabalham direta ou indiretamente com crianças que estão sendo diagnosticados com TDAH. Acreditamos que ao, compreender a educação como um processo que precipita a emergência das características propriamente humanas, buscamos alternativas para romper com práticas que patologizam o processo ensino e aprendizagem e evitamos que crianças sejam medicadas indevidamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o desenvolvimento das atividades com o grupo, foi possível compreender os caminhos utilizados pelas crianças na aprendizagem. Constatamos avanços significativos no processo de leitura, escrita, matemática, e na organização de pensamento. O planejamento e a intencionalidade das atividades, unidas às mediações significativas, oferecem suporte às crianças para a superação de algumas dificuldades e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a atenção, indispensáveis ao processo ensino e aprendizagem. A Psicologia Histórico-Cultural nos ofereceu subsídios para pensar em estratégias e intervenções que possibilitaram as crianças com a queixa de TDAH ressignificarem sua história escolar, por meio de uma prática que busca romper com práticas patologizantes e evitar que crianças sejam medicadas indevidamente.



REFERÊNCIAS

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação)**, n. 23. São Paulo: FDE, 1994, p. 25-31. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p_025-031 > PDF. Acesso em: 05 de jul. de 2010. Série Idéias.

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

EIDT, Nadia Mara. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação?** 2004. 216 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar.

EIDT, N. M.; FERRACIOLI, M. U. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). In: ARCE, A; MARTINS; L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Editora Átomo e Alínea, 2007, p. 93-124.

LEAL, L.D. (2004). A hipertrofia das tonsilas faríngeas e as suas repercussões na atenção e na aprendizagem. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2004.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, Ligia Márcia. **Desenvolvimento do Psiquismo e Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 250 f. Tese (Livre-Docente). Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Departamento de Psicologia. Bauru, 2011. online.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, Ana Maria & SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. Cap. 1, p. 19-35.



VYGOTSKY, L. S. O desenvolvimento da percepção e da atenção. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, cap. 2, p. 35 – 42.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor Dis, 1997.

VYGOTSKY, L. S. O método instrumental em psicologia. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 93 – 101.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras escogidas**. Tomo III. 2 ed. Madrid: Visor Dist S.A., 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes: 2001.

PASQUALINI, J.C. Desenvolvimento infantil e ensino: a análise histórico-cultural de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, Caxambu.



PROJETO FAMÍLIA NA ESCOLA: APROXIMANDO AS RELAÇÕES

Thaís Cristina Gutstein (UFPR/UNIPAR/PMR)¹

Lídia Natália Dobrianskyj Weber (UFPR)²

Fabiano Nazar (PMR)³

Ana Maria Zanini (CESUL/PMR)⁴

INTRODUÇÃO

As práticas escolares exercem grande influência sobre o comportamento dos alunos, sobretudo à maneira como estes apreendem a encarar os fatos cotidianos, resolver problemas e visualizar a realidade. Estas experiências servem como modelos sociais na reprodução de comportamentos adaptativos ou não em relação à sociedade.

De outro lado, a família é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais (AMAZONAS et al, 2000).

Conforme aponta ABIB (2001), a educação deve voltar-se para uma prática cultural visando o desenvolvimento humano, preocupando-se com a formação de indivíduos com capacidade de elaborar, respeitar e conviver com diferenças de identidade bem como o suficiente autocontrole.

SKINNER (1953) sugere que a instituição educacional deve não só divulgar o saber, mas ensinar o estudante a pensar, a observar, a reunir materiais relevantes, a organizá-los e a propor soluções para problemas.

Na escola, as crianças investem seu tempo e se envolvem em atividades diferenciadas ligadas às tarefas formais (pesquisa, leitura dirigida) e aos informais de aprendizagem (hora do recreio, excursões, atividades de lazer). Contudo, neste ambiente, o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais é

¹ Ms. Thaís Cristina Gutstein (UFPR/UNIPAR/PMR)- email: thaiscg@unipar.br

² Dra. Lídia Natália Dobrianskyj Weber (UFPR) email: lidiaw@uol.com.br

³ Esp. Fabiano Nazar (PMR) email: Fabiano.nazar@uol.com.br

⁴ Ms. Ana Maria Zanini (CESUL/PMR): amz@wmail.com.br



realizado de maneira mais estruturada e pedagógica do que em casa. As práticas educativas escolares têm também um cunho eminentemente social, uma vez que permitem a ampliação e inserção dos indivíduos como cidadãos e protagonistas da história e da sociedade. A educação em seu sentido amplo torna-se um instrumento importantíssimo para enfrentar os desafios do mundo globalizado e tecnológico. Dessa forma a escola constitui-se como um espaço importante na construção da cultura, contribuindo formalmente para alunos, famílias e profissionais.

Se o comportamento dos indivíduos constrói a cultura e a mantém, e se este é determinado pelas suas consequências imediatas, torna-se fundamental que as práticas culturais e que os padrões comportamentais possam se adaptar a um ambiente constantemente em mudança, inclusive e principalmente, através da própria ação humana, conforme aponta ANDERY (1993).

A normatização da educação brasileira, especificamente a LDB 9394/96, traz o conceito de educação como sendo além da educação formal, pois é na família que a criança construirá valores que serão incorporados ao longo da vida e onde ocorre o primeiro processo de socialização que lhes permitirá traçar caminhos futuros. Conseguir trazer a família para a escola ampliará os conceitos formulados pela criança e ainda permitirá conhecer a sua cultura pessoal para que a escola possa valorizá-la. Pensando assim, há a necessidade de estreitar laços entre escola e aqueles que dela participam direta ou indiretamente, a família, uma vez que procure acompanhar o desenvolvimento da criança em todo o seu processo de aprendizagem.

Apesar da complexidade e dos desafios que a escola enfrenta, não se pode deixar de reconhecer que os seus recursos são indispensáveis para a formação global do indivíduo. Conhecendo a escola e suas funções, devem-se acionar fontes promotoras de saúde tais como as redes sociais com a comunidade escolar, os profissionais da escola – professores das diversas áreas do ensino, psicólogos, pedagogos e orientadores educacionais, que são gabaritados (ou deveriam ser) para realizar intervenções coletivas. É nesse espaço que as reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem e as dificuldades que surgem em sala ou em casa são realizadas (ROCHA, MARCELO & PEREIRA, 2002).

A relação família-escola pode ser analisada tanto sob um prisma sociológico, como psicológico, conforme aponta OLIVEIRA (2002).



Numa perspectiva sociológica, destaca-se o caráter socializador desta relação e as diferenças sociais e culturais entre ambas. Já o prisma psicológico parte da importância das primeiras relações vividas na família (socialização primária) e suas implicações no processo escolar (socialização secundária). Por isso, entende-se que muitos processos, a partir desse olhar, pressupõem como um objetivo da escola também “educar” as famílias, fornecendo informações sobre o desenvolvimento e educação da criança e aspectos psicológicos. Tais ideias ressaltam o caráter curativo de um sistema sobre o outro. Esta análise sob o prisma psicológico concede à família, ainda, o valor explicativo dos problemas das crianças e adolescentes. Assim, inicia-se também uma nova matriz nas relações professores-pais/família-escola; na qual se torna importante que professores conheçam e tenham informações a respeito da vida familiar de seus alunos. A partir disso, aceita-se que os professores orientem os pais a respeito da educação das crianças e de sua formação psíquica (OLIVEIRA, 2002).

De acordo com MARQUES (2010), a ciência do comportamento tem contribuído e analistas do comportamento têm buscado intervir no problema da violência nas escolas e demais locais em que o comportamento antissocial ocorre alterando contingências atuais e planejando um futuro melhor.

Nota-se que atualmente diversos problemas, além da aprendizagem formal, têm-se mostrado no ambiente social escolar, tais como violências, diferenças culturais, utilização de drogas, influência da mídia, dificuldades do aluno em seguir regras sociais, inversão de papéis da família e escola, entre outras, podendo influenciar no desenvolvimento da criança. Esta realidade exige da escola e da família várias habilidades além do conhecimento técnico, tais como flexibilidade, supervisão de comportamento e interesse pela vida escolar do aluno, de modo a potencializar sua aprendizagem. Desse modo, apoia-se a ideia de SKINNER (1977), que defende que as pessoas agem para melhorar suas práticas culturais quando seus ambientes sociais induzem-nas a fazê-lo. Culturas que têm este efeito e que sustentam as ciências relevantes tem mais probabilidade de resolver seus problemas e de sobreviver.

Assim, a parceria da família com a escola sempre será fundamental para o sucesso da educação de todo indivíduo. O projeto Família na Escola pretende articular a importância da presença da família no processo de aprendizagem das crianças, de



maneira a favorecer a construção de parceria no desenvolvimento das ações que favoreçam o sucesso escolar e social das crianças.

O projeto visa promover uma interação significativa com os pais, os educadores, os alunos, visando oportunizar vivências que possibilitem refletir sobre o processo de desenvolvimento das crianças, para que possam assumir o compromisso com a aprendizagem informal e formal das crianças, colaborando com a construção de experiências, que terão posteriormente impactos positivos.

Desse modo, visam-se ações orientadas pela escola, de modo que o aluno possa desenvolver em todos os aspectos da vida pessoal e profissional incluindo a família no processo ensino-aprendizagem, como parceiros e colaboradores, a fim de aproximá-los e contribuir para a formação social, emocional, afetiva das crianças.

A proposta de intervenção apresentada tem como objetivos a promoção da integração entre família e escola, estimulando o rendimento acadêmico e o comportamento escolar dos alunos; propor aos educadores e aos pais momentos de reflexão acerca de questões relacionadas ao andamento da educação dos filhos e alunos; e também desenvolver atividades que trabalhem os valores familiares para que possam, dentro do ambiente escolar e familiar, perceber a importância do diálogo para a construção de valores.

MÉTODO

Participantes: Crianças, pais ou cuidadores da Escola Municipal Professora Ida Kummer entre a Pré-escola e o 5º. Ano do Ensino Fundamental e do Centro Municipal de Educação Infantil Girassol entre Maternal e Jardim II; Equipe de profissionais da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes- Professores, equipe pedagógica e funcionários, totalizando-se uma média de 1500 participantes.

Local: O projeto ocorre em um município de pequeno porte do interior do Estado do Paraná com uma população de 6989 habitantes (IBGE). Os espaços utilizados foram as próprias escolas- Escola Municipal Professora Ida Kummer e Centro Municipal de Educação Infantil, o Centro de Eventos e a Praça Municipal, de acordo com a demanda e necessidade da atividade.



Equipamentos: Brinquedos infláveis, data show, máquinas fotográficas, filmadora.

Material: Materiais escolares, sucatas, brinquedos, filmes, jogos e outros conforme a demanda para a realização de eventos.

Intervenção: Palestras, Vivências, Atividades Lúdicas e Recreativas, Dinâmicas de grupo, Peças teatrais, Rodas de conversa, entre outros. O projeto é desenvolvido pelo Serviço de Psicologia, como um dos eixos de intervenção, em parceria com as Escolas e o Departamento de Esportes junto à Secretaria de Educação do município de Renascença/PR. Todo o custo é financiado pela Prefeitura Municipal da cidade (PMR) e tem apoio a Associação de Pais e Mestres (APM) de ambas as escolas. Participam das atividades uma escola municipal que atende os anos iniciais do Ensino fundamental - Pré até 5º ano: 598 alunos, e um Centro de Educação Infantil: 113 alunos, juntamente com seus familiares, professores, equipe pedagógica e demais profissionais da educação. O Projeto Família na Escola é contínuo e iniciou no ano de 2013. Até o momento, foram realizados 10 encontros com duração média de duas horas e meia cada. São realizadas atividades programadas para cada encontro de acordo com a temática: atividades informativas, recreativas, apresentações culturais e rodas de conversa. Foram discutidas temáticas de caráter preventivo tais como a importância da família no processo ensino-aprendizagem, saúde física da criança, saúde mental da criança, dificuldades na aprendizagem e possibilidades de intervenção, direitos e deveres das crianças e da família, prevenção ao uso de drogas, prevenção à violência, comportamento moral, práticas educativas parentais e as influências na aquisição da aprendizagem. Tais temáticas são trabalhadas de acordo com a necessidade evidenciada pela demanda da escola. Além destes encontros, também são realizadas atividades de orientação e rodas de conversa com familiares periodicamente. Também foram desenvolvidas atividades, em parceria com a equipe pedagógica da escola, com a família extensa, neste caso com os avós dos alunos, onde os mesmos puderam participar das atividades desenvolvidas relatando experiências culturais e pessoais vividas, enfatizando a relação com a escola, da aprendizagem, tecnologias, trabalhos manuais. Os alunos participam do projeto em ações coletivas com os familiares e também ações que complementam as aprendizagens voltadas à família direcionadas pelo professor ou



também pela equipe, em sala de aula ou em atividades que integram todos os alunos da escola. Neste caso, em parceria com o programa saúde da escola, inserem-se atividades mais focais para as crianças, condizentes com os temas. Foram realizadas especificamente com os alunos atividades de prevenção à violência, comportamento moral, relações familiares, valorização da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. A escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado em suas distintas áreas de conhecimento, inclusive ampliando seus saberes também à instituição familiar.

As temáticas escolhidas para a proposta de intervenção foram trabalhadas de acordo com a necessidade evidenciada pela demanda das escolas. Ressalta-se que nos encontros propostos ocorreu a participação média de 55% das famílias e alunos da Rede Municipal. No entanto, nota-se a redução crescente de problemas frequentemente observados de comportamento, maior participação dos pais nas reuniões e atividades que a escola propõe se comparadas com momentos anteriores. Talvez a participação de pouco mais da metade dos participantes deva-se ao fato de que a proposta ainda é nova e muitas famílias estão descobrindo momentos prazerosos também, não somente de se fazer presentes quando chamadas para resolver problemas. Quanto às famílias participantes e alunos, verifica-se uma média de 90% de satisfação de acordo com as atividades propostas o que denota aprovação importante sobre a continuidade do projeto, como aponta o relato “*Quanto às atividades do projeto família na escola, nas palestras a gente aprende muito, coisas do dia-dia, pra gente pensar e que no futuro a gente vai colher frutos. Quanto aos pais na escola, as atividades feitas, participando lá a gente vê as coisas que estão acontecendo, as brincadeiras geram alegria, as crianças contam os dias pra chegar os dias de atividades, é muito bom sentir a alegria deles*”. (J.A- mãe dos alunos M./3º. Ano e C./Pré-escola.



Além disso, compartilha-se a ideia de VALENTIM (2005), em que a sociedade ainda tem se preocupado mais em arranjar condições de remediar o mal causado pelas práticas coercitivas e ineficientes de controle, do que com o planejamento cultural com medidas preventivas. Talvez esta seja mais uma possível hipótese sobre a ampliação e manutenção da proposta, pois talvez as famílias, assim como a escola, não estejam conscientes de que há necessidade de planejamento e prevenção, preocupadas ainda com o momento presente apenas. Outro fator que pode ter reduzido a participação de grande parte das famílias, refere-se ao aspecto cultural e social, tendo aproximadamente metade dos alunos residentes na zona rural e que frequentam a única escola municipal, que está localizada na zona urbana, o que pode dificultar a participação devido aos hábitos e estilos de vida diferentes, já que as atividades do projeto foram realizadas em horários letivos. Para o autor devem ser repensadas as formas de intervir no problema com medidas preventivas para não deixar com que contingências mal planejadas possam se transformar num futuro complicado de se viver em sociedade. Assim, percebe-se que há necessidade de um novo planejamento sobre as modalidades e atividades de forma a ampliar a participação e estreitar relações entre a família e escola.

Ressalta-se que o projeto mantém uma proposta preventiva primária e que se torna difícil a efetivação de resultados em curto prazo, mas que há necessidade evidente da continuidade desta proposta de intervenção.

Diante das atividades realizadas, nota-se que as famílias e os alunos demonstram interesse pelas atividades, assim como os pais ou cuidadores e que os resultados estão sendo alcançados conforme objetivos propostos. Percebe-se também que a escola necessita estreitar cada vez mais os vínculos com familiares oportunizando melhorias no processo de aquisição do conhecimento, conforme relata a mãe de dois alunos participantes *“Coisas que eu não aprendi no tempo que eu estudava, agora estou aprendendo junto com as crianças, melhorou até a minha interação com eles, ajudo eles (...). É uma satisfação muito grande, estou muito feliz com o trabalho realizado na escola”*. (S. M. O. A, mãe do M. 1º. Ano e da G./2º. Ano).



Nota-se, portanto, que a qualidade dos atendimentos ofertados na escola, tanto do aspecto pessoal quanto acadêmico depende de variáveis importantes, tais como o envolvimento social de todos os atores envolvidos no processo de educar.

REFERÊNCIAS

- ABIB, J. A. D. Teoria Moral de Skinner e Desenvolvimento Humano. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 14 (1), 2001.
- ANDERY, M. A. Uma sociedade voltada para o futuro. Temas em Psicologia. **Análise do comportamento do conceito de aplicação**. (Vol. 23-30). SBP, 1993.
- AMAZONAS, M. C. L. A., DAMASCENO, P. R., TERTO, L. M. S., & SILVA, R. R. **Arranjos familiares de crianças de camadas populares**. *Psicologia em Estudo*, 8 (especial), 11-20, 2003.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 24 Julho, 2014.
- OLIVEIRA, L. de C. F. **Escola e família numa rede de (dês) encontros: Um estudo das representações de pais e professores**. São Paulo: Cabral Ed, 2002.
- MARQUES, R. G. **A aquisição do comportamento antissocial numa perspectiva analítico-comportamental**. RedePsi, 2010.
- SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953), 2000.
- SKINNER, B. F. **Walden II**. São Paulo: EPU. Publicação Original em 1948, 1977.
- VALENTIM, M. G. Violência e omissão: como fica o behaviorista. In: Guilhardi H., Aguirre.N.C (orgs). **Sobre comportamento e cognição** (vol. 16 pp.116-121). São Paulo: ESETec, 2005.
- ROCHA, D. G., MARCELO, V. C., & PEREIRA, I. M. T. B. Escola promotora de saúde: Uma construção interdisciplinar e intersetorial. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 12, 57-63, 2002.



V ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO BÁSICA: Desafios e proposições

27 A 29 DE AGOSTO DE 2014 | UNIOESTE – FÓZ DO IGUAÇU

ISSN: 1807-8885



PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, MÚSICA E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES PARA O TRABALHO EDUCATIVO

Francirene Fabretti

Mestranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá

Mariana Cristina Freitas Noronha¹

Aluna Não-Regular do Mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá

Sonia Mari Shima Barroco²

Universidade Estadual de Maringá

INTRODUÇÃO: sobre a opção teórica

Este texto busca por alternativas que possam ser apresentadas à educação básica, sob a perspectiva da Educação inclusiva. Esta tem sido atualmente alvo de inúmeras pesquisas. Uma delas é a de Barroco (2007) que recupera as elaborações de vários autores soviéticos e discute seus diferentes desdobramentos e implicações para a atualidade. Um deles – é L. S. Vigotski (1896-1934) que encampou uma luta ideológica e teórica em prol da Psicologia e da Defectologia de fato científicas, e pela criação de uma ciência materialista histórica dialética da criança anormal e difícil.

Os estudos vigotskianos asseguram uma superação por meio de uma “nova psicologia” pautada no marxismo, defendendo uma perspectiva do desenvolvimento humano, até mesmo, em condições atípicas. Nessa direção, Tuleski (2008) aborda a respeito da “nova psicologia”, que seria uma superação da psicologia burguesa, pondo o homem e a natureza em nova dimensão: a partir de uma concepção histórica, na qual o homem se tornaria produto e produtor de si e da sua natureza. Segundo essas duas autoras, a Psicologia e a defectologia assim qualificadas abandonariam as relações mecânicas para explicarem o homem (com e sem deficiências) e a sociedade, bem como para alcançarem outro modo de existência – sem a divisão de classes sociais antagônicas.

Quando se elege a teoria histórico-cultural como subsidiadora para a educação escolar inclusiva, há que se pensar em como essa proposta se constituiu. Segundo Barroco (2007),

¹ mtmariana@gmail.com

² contato@soniashima.com.br



recuperar os escritos de Vyogtski na atualidade é necessário justamente porque ele pensou em uma nova educação, de um novo homem para uma nova sociedade. À sua época não se debatia a inclusão, mas lutava-se pela sociedade comunista.

Hoje essa psicologia nos ajuda a buscar pela gênese dos fenômenos humanos, a recuperar a sua historicidade. Mas, antes disso, nos inspira ao método inverso, a partir da fase mais desenvolvida em que eles se encontram para entender o processo de suas constituições.

Por esse entendimento, falar sobre inclusão requer que também abordemos a exclusão, o que é algo que vem sendo discutido desde 1975, e pelo o que afirma Oliveira (2004), o termo exclusão está atualmente presente nos campos das políticas públicas e nas áreas sociais. Este autor marxista ao debater a exclusão, indaga: “Quem são os excluídos?” A isso responde: são os desempregados, os sub-empregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem tetos, os moradores de rua, as pessoas com deficiência, os portadores do HIV, os velhos, etc. Oliveira (2004) continua se referindo aos ensinamentos de Marx (1818-1883) esse por sua vez afirma que a exclusão social está inclusa na lógica do capital, ou seja, ela constitui-se parte do processo do capitalismo, possibilitando o sistema de produção e reprodução da economia.

Embora possamos elencar inúmeros grupos de excluídos, no presente artigo abordamos sobre a inclusão de indivíduos com deficiência do espectro autismo.

1. INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A MÚSICA

Conforme o Ministério da Educação (2001), no documento subsidiário à política de inclusão, afirma que,

A inclusão educacional é um processo complexo, que encontra diferentes matrizes, transformando cada situação em um caso singular e fazendo com que as propostas utilizadas em um determinado contexto necessitem de reformulações e reconfigurações em outros. (BRASIL, 2001, p.35)

Partindo da afirmação acima, entendemos que as “diferentes matrizes” são áreas de conhecimento diversas, e a atividade de educação musical pode estar inclusa como uma dessas matrizes. A música ao ser inserida no contexto da educação básica é favorável ao processo de inclusão no contexto escolar, pois trabalha com inúmeros objetivos que irão contribuir para este processo educacional. É possível elencar alguns destes objetivos que estão



propostos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) tais como: ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais; explorar e identificar elementos da música para se expressar e interagir com os outros, ampliando seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Os objetivos descritos são ferramentas que as aulas de educação musical utilizam para inserir a criança com necessidade especial no contexto educacional. Esse contexto é fundamental para o processo de inclusão, a qual contribui muito para seu desenvolvimento afetivo – físico e social. É o que afirma ainda o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998),

A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais, o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade. (BRASIL, 1998, p.35)

A respeito desses vínculos estimuladores Vigotski (2000), aponta sobre as ferramentas que auxiliam o processo de desenvolvimento do homem. É por meio delas, segundo o autor, que o homem age sobre o objeto, transformando o meio externo e consequentemente se auto transformando. O domínio da natureza e o domínio da conduta do homem estão diretamente relacionados provocando a sua própria transformação e a transformação da natureza.

Os autores Eyng e Damiani (2014) afirmam que um dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural “é de que a relação dos seres humanos com o mundo é sempre mediada por instrumentos físicos ou psicológicos, que fazem parte de sua cultura; ela nunca é uma relação direta” (p. 3). Os instrumentos físicos acima mencionados, são as ferramentas de trabalho que, nas aulas de educação musical, são, por exemplo, os instrumentos musicais e os vídeos musicais.

Importante também ressaltar o papel do professor que é fundamental no processo de aprendizagem de música das pessoas com necessidades especiais, pois este educador por meio da música irá favorecer o desenvolvimento emocional, a conscientização de si mesmo, bem como o despertar de emoções e da espontaneidade, gerando, também, a integração social e emocional, entre outras coisas (JOLY apud SOARES *et al*, 2006).



Ainda falando sobre o professor que está em contato com o aluno de inclusão, Heine *apud* Soares *et al* (2006) ressalta que a atitude positiva do professor poderá gerar respostas positivas, entusiasmo, motivação e melhor participação dos alunos com necessidades especiais. A música pode romper barreiras e também favorecer a descoberta de potencialidades até então desconhecidas destes alunos com necessidades especiais.

A partir destas informações formula-se a base para a problematização desse estudo: é possível estabelecer a mediação do professor – aluno em relação ao desenvolvimento do psiquismo da criança com Síndrome de Asperger no contexto de aulas de música? Diante o exposto da pergunta surge o **objetivo geral** que consiste em: apresentar um levantamento bibliográfico sobre a possibilidade do estabelecimento da mediação professor–aluno, sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural, em relação ao desenvolvimento do psiquismo da criança com Síndrome de Asperger no contexto de aulas de música. Esse objetivo geral se desmembra em outros três objetivos específicos: mostrar as características da criança com Síndrome de Asperger; elencar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o desenvolvimento dessa criança; expor a importância da mediação para esta criança visando à inclusão no contexto escolar em aulas de música.

A metodologia utilizada para esse estudo define-se por meio de investigações bibliográficas, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, em especial dos escritos de Vigotski, seus colaboradores e educadores musicais que atuam no contexto da inclusão.

2. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DO HOMEM CULTURAL

O psicólogo russo Alexis Leontiev (1904-1979), estudou a cultura e a personalidade humana a partir da matriz materialista histórica e dialética de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) que preconiza sobre outro lugar social a respeito da hominização. Afirmou que são as leis sócio históricas que dirigem o desenvolvimento do homem, depois de liberto da dependência das leis biológicas. O autor não descarta que o estudo do desenvolvimento humano deva envolver o processo de desenvolvimento biológico, contudo, defende que “as transformações biológicas, transmitidas hereditariamente não condicionam o desenvolvimento social-histórico do homem e da humanidade” (1978, p.42). Em outras palavras, esse processo baseia-se em outras forças e não somente na evolução das leis biológicas e de hereditariedade.



Segundo Leontiev (1978) o homem é um ser de natureza social; tudo o que existe de humano nele procede da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade. Para que isto acontecesse, ocorreu um processo de hominização, ou seja, passagem dos animais ao homem, que pode ser descrito em três estágios.

A respeito da hominização, Leontiev (1978) preconiza que o homem não está somente voltado para as leis biológicas, ou seja, as modificações biológicas e hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade, este é regido por outras forças que não constituem as leis da hereditariedade biológica. A questão da humanização, não seria simplesmente uma maturação biológica no plano ontogenético e nem tampouco alcançado na filogênese, mas, o crucial seria a humanização por meio do trabalho com o auxílio de instrumentos externos. Leontiev ainda afirma que a apropriação dos instrumentos implica em uma reorganização dos movimentos instintivos e naturais do homem, bem como a formação das faculdades superiores, concomitantemente, este é um processo de formação ativa de novas funções superiores, que hominizam sua esfera motriz.

Leontiev (1978) relata que o indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

Os processos do desenvolvimento da defectologia apresentam uma grande variedade de formas. Vygotski (1997) descreve que a insuficiência orgânica acaba exercendo um duplo papel para o processo de desenvolvimento e de formação da personalidade da criança; por um lado, constitui-se na debilidade, que leva à diminuição do desenvolvimento; por outro, ela cria dificuldades que estimulam um avanço elevado e intensificado.

Conforme Barroco (2007) Vigotski demarca muito bem que o mecanismo da compensação não seria uma relação simplista, natural, de substituição das funções comprometidas de alguns órgãos de sentidos por outras funções ou órgãos. Longe disso, a compensação é tomada como um processo a ser desenvolvido de modo positivo, o que leva a “enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso.”



Barroco (2007) em sua tese a respeito das proposições sobre a Teoria Histórico-Cultural e da nova defectologia menciona sobre a noção de integridade, ou seja, do funcionamento dinâmico do psiquismo ou de totalidade, defendido por Vigotski e seus colaboradores. Vigotski (1983) no *Tomo V* escreve que a tese central da Defectologia seria que, todo defeito cria um estímulo à compensação. Os processos compensatórios se dão por meio de estruturas no nível superior e que são niveladoras, que se apresentam por um processo a ser desenvolvido de modo positivo, isto é, enfrentando uma dada tarefa a princípio inviável, mas que depois passa a não sê-lo pelo uso de novos caminhos para a sua realização – no plano psíquico.

Pelo exposto, podemos dizer que a tarefa da educação é a de induzir a criança com deficiência à vida e, para tanto, a de criar compensações. Conforme Vygotski (1983), entre as limitações físicas, físicas sensoriais e mentais e as tendências psíquicas para compensação encontra-se o poder transformador da educação, e por meio dela, constitui-se e potencializa-se uma abrangente compreensão da sua unidade e integridade orgânica.

Ainda no *Tomo V*, Vygotski menciona que o defeito se converte no ponto de partida principal da força motriz do desenvolvimento psíquico. Nesse processo o mecanismo de compensação irá criar e desenvolver sobre o órgão que está funcionando insuficiente, que está debilitado, uma sobre estrutura no psicológico e no psiquismo que tende a proteger o organismo em seu ponto frágil. Diante esse processo, criam-se grandes possibilidades e estímulos para compensação e para a super compensação. Dialeticamente, o autor em tela entende que o “defeito”, o déficit ou a deficiência criam uma elevada tendência ao avanço; desenvolvem os fenômenos psíquicos e seus fatores ativos, como se dá com a memória mediada, a atenção voluntária, a intuição decorrente de um longo e processual trabalho de atenção e de seletividade aos estímulos recebidos de modo a subsidiarem e direcionarem a relação dos sujeitos com o mundo ante novas experiências, a sensibilidade, entre outros aspectos do psiquismo.

Barroco (2007) traz uma visão a respeito da criança com deficiência, sobretudo a intelectual: essa não sente diretamente a sua deficiência, mas as dificuldades decorrentes dela, sendo esse aspecto um *desvio social*. Recupera que no contexto da Rússia e ex-União Soviética, em 1920, Vygotski defende que não se deve negar o fato da deficiência, mas ao não ser um profissional das áreas médicas, o educador deve lidar com suas consequências sociais e com os conflitos advindos do meio social. Ao se posicionar assim perante o educando, o



educador contribui para o desenvolvimento da humanização da criança. Podemos pensar que esta forma de posicionar-se perante a criança com deficiência poderia ser uma prática também para os dias atuais.

Ainda relacionado à humanização da criança, temos o processo de apropriação, sendo esse o resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo ao redor, criados pelo desenvolvimento da cultura humana. Esse processo ativo de relacionamento causa mudanças inclusive na fisiologia do cérebro, pois em função da apropriação da cultura, novas sinapses vão acontecendo. A criança se torna humanizada, quando começa a entender elementos básicos do cotidiano, e nesse processo não existe uma intencionalidade ou sistematização. Entretanto, quando ela é encaminhada para a escola, para aquisição do conhecimento científico, seu campo de entendimento passa a ser além do conhecimento humano. Como afirma o texto, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação.” (LEONTIEV, 1978, p.273)

Vygotsky (2000), nas *Obras Escogidas III*, menciona a respeito do processo de apropriação, considerando que para sua realização é necessário que existam ferramentas que o facilitem, que cumpram função de mediadores. Entende que as ferramentas e os signos são similares em sua função mediadora, ou seja, são estímulos que interpõem entre o professor e o aluno. Explica que por meio da ferramenta, o homem influencia no objeto e que a sua atividade está dirigida para fora de si, para o objeto de sua atenção e intervenção, provocando mudanças no mesmo. O professor trabalha educacionalmente ao ensinar o aluno sobre como as ferramentas e instrumentos psicológicos (signos) podem ser empregados na relação do homem com seus pares e com o mundo.

Ainda a respeito da mediação, a relação do homem com o mundo por meio da ferramenta gera a modificação do mesmo mundo. Já o signo, não transforma o objeto na operação psicológica, mas se constitui em um meio utilizado para o homem influenciar psicologicamente, bem como em sua própria conduta, e com os demais rever redação. O signo é um meio para sua atividade interior dirigida a dominar o próprio ser humano. A aplicação dos meios auxiliares (signos) contribui para a atividade mediadora, pois este reconstitui toda a operação psíquica, ampliando infinitamente o sistema de atividades, relacionado ao funcionamento do psiquismo, assim sendo, desenvolvendo a sua conduta superior.



3. MEDIAÇÃO E PROCESSOS CRIATIVOS

Reconhecendo que o psiquismo se constitui e se desenvolve em acordo com as mediações, Barroco e Tuleski (2007), ao tratarem dos processos criativos, afirmam que a criança não é mais criativa que o adulto, pois sua experiência é menor resultando em uma imaginação mais pobre. Ou seja, por terem menos mediações e, em consequência, menos apropriações, não têm condições de serem mais criativas que os adultos. Desse entendimento decorre a hipótese de que quanto mais mediações instrumentais na escola, mais se encaminha a criança para o desenvolvimento dos processos criativos.

Por esse motivo entendemos que as aulas de música, bem como de outras disciplinas, mediadas pelo professor mais experiente podem contribuir para que a criatividade seja aumentada, pois quanto mais a criança aprender e assimilar, quanto mais forem oportunizadas vivências, mais produtiva e criativa será. As autoras citadas ainda descrevem como Vigotski se refere aos processos criativos, que por meio destes acontecem as apropriações de conhecimentos no decorrer da história do indivíduo, e quanto mais estas ocorrem, mais tais processos se constituem.

Vigotski sugere os processos criativos como o oferecimento de novos elementos ou produções para a realidade, a partir da reelaboração de materiais e conhecimentos já disponíveis, considerando ainda que essas produções possam se apresentar sob formas e graus diversos, de acordo com as características próprias do desenvolvimento de cada individualidade produtora, o que determina e garante a *singularidade* de tais produções. (BARROCO e TULESKI, 2007, p. 24)

Sobre a mediação nas aulas de educação musical Eyng (2008) afirma que para uma efetiva humanização do indivíduo no campo musical, é importante que ele passe por mediações ao longo de sua história, e que essas sejam capazes de ampliar seu horizonte perceptivo em relação ao material sonoro. Essas mediações devem proporcionar a compreensão das propriedades do som, como altura, intensidade, timbre, duração e densidade e atividades de apreciação musical. Este autor investiga sobre a apropriação dos conceitos do campo da música e o papel revolucionário que assumem no psiquismo, movimentando o desenvolvimento do mesmo.

Assim, com o exposto, consideramos que a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir com suas teorizações sobre a formação sócio-histórica do psiquismo, e daí considerarmos que pode subsidiar com eficácia no processo de verdadeira inclusão dos alunos



ao utilizar-se de mediações apropriadas ao contexto escolar: a acessibilidade às elaborações mais complexas da humanidade.

4. A SÍNDROME DE ASPERGER

Partindo dessa busca pelo referencial teórico sobre o termo inclusão e sua aplicação na educação básica, a sequência deste estudo foi buscar referencial para a Síndrome em questão. Segundo Rodrigues (2009), a Síndrome de Asperger relaciona-se com a deficiência intelectual, e esta, por sua vez, diz respeito a uma limitação de pelo menos duas das habilidades seguintes: “comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho.” (p.93). Contudo, à luz da Psicologia vygotskiana, isso pode ser questionado, se o indivíduo foi abandonado intelectualmente, se não teve acesso às apropriações culturais, como apontamos anteriormente.

A Síndrome de Asperger está diretamente relacionada aos Distúrbios do Espectro do Autismo, e, este distúrbio é desenvolvido normalmente nos primeiros três anos de vida da criança. Estimativas atuais mostram que ele se manifesta em aproximadamente dois a sete indivíduos em um universo de cada 1.000 (WILLIAMS e WRIGHT, 2008, p.3).

No ano de 1944, Hans Asperger (1906-1980), um psiquiatra e pesquisador austríaco,

[...] propôs em seu estudo a definição de um distúrbio que ele denominou Psicopatia Autística, manifestada por transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino. (TAMANAHA *et al*, 2008, p. 298)

Segundo Macedo e Ferreira (2011) outras características da Síndrome de Asperger são constatadas como: uso de peculiaridade no comportamento não verbal para regular a interação social; falha no desenvolvimento de relações com pares da sua idade; falta de interesse espontâneo em dividir experiências com outros; falta de reciprocidade emocional e social; preocupação com um ou mais padrões de interesse restritos e estereotipados; inflexibilidade a rotinas e rituais não funcionais específicos; maneirismos motores estereotipados ou repetitivos, ou preocupação com partes de objetos; insistente preocupação com partes de objetos. Todas essas características podem ser resumidas em três grandes áreas:



a social; a comunicação; o comportamento incomum e repetitivo (WILLIAMS e WRIGHT, 2008, p.17).

A criança ou jovem que recebe o diagnóstico de Síndrome ou Transtorno de Asperger, segundo Williams e Wright, “mostram distúrbios em interações sociais e atividades e interesses restritos, sem atraso geral significativo na linguagem e caem na faixa de inteligência média ou acima da média” (WILLIAMS e WRIGHT, 2008, p.21).

As aulas de música para crianças com esta Síndrome agregam muito em seu desenvolvimento. Segundo Koellreutter *apud* Louro (2012) a educação musical é um meio de desenvolver todas as faculdades do homem, pois, é por meio dela que aspectos como concentração, autodisciplina, capacidade analítica, desembaraço, autoconfiança, criatividade, senso crítico, memória, sensibilidade e valores qualitativos, são trabalhados e desenvolvidos. Além desses também é possível valorizar o ponto de vista nacional, religioso, político e social da criança.

De acordo com Brito (2003) a música é uma linguagem cujo conhecimento se constrói, tendo como base vivências e reflexões mediadas. Esta autora preconiza que,

[...] todos devem ter o direito de cantar, ainda que desafinado! Todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final. (BRITO, 2003, p.53)

Brito discorre a afirmação acima, pois esta assume um papel ainda mais importante e de maior valor quando se tratam de crianças que apresentam necessidades especiais e a música torna-se papel importante no desenvolvimento destas crianças.

Louro (2006) relata a respeito das possibilidades de cada aluno e adaptar o fazer musical para aqueles que possuem dificuldades acentuadas, sendo necessário o educador trabalhar com o aluno real, e não com o que se acredita ser o aluno ideal. Apenas desta forma é que será promovida a verdadeira inclusão, sendo a música grande aliada neste processo. É este o papel da mediação que deve ser exercida no contexto da inclusão.

A respeito da atividade de apreciação musical e a prática de um instrumento musical, são exemplos que o autor Eyng (2008) nos traz, afirmando que estes impõem a necessidade de o sujeito assumir uma atitude integral, seja, procurando raciocinar sobre o seu



objeto concreto de atuação, seja tendo emoções despertadas por meio da prática que está inserido, trabalhando com estas pelo uso concomitante de suas faculdades psíquicas, como a memória e a atenção dirigida, para assim, compartilhar com as pessoas de seu meio os resultados da experiência musical vivida.

Todos esses benefícios nos fazem refletir sobre a eficácia do ensino musical na educação infantil, e por meio deste, a inclusão de crianças com a Síndrome de Asperger. Pois “(...) os sentimentos da vida cotidiana tendem a ser potencializados ou transformados pelo processo de criação artística”. (EYNG, 2008, p. 31)

5. PRÁTICA DA MEDIAÇÃO PROFESSOR – ALUNO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Barroco (2007) descreve que Vigotski considera a base biológica inicial para o desenvolvimento da criança, no entanto, pressupõe que são as mediações vivenciadas pela criança que encaminharão o percurso do seu desenvolvimento, sob uma constância, favorecendo ou não o progresso da mesma, proporcionando a mudança do primitivismo até o desenvolvimento do funcionamento intelectual.

A autora ainda relata que a criança precisa dominar um instrumento, ou seja, um objeto no qual é objetivado um conjunto de saberes, sendo que este coopera para a *evolução* das operações pertencentes propriamente ao homem. Por meio das interações que a criança faz com o mundo, sua mente toma forma e se desenvolve, como resultado da mediação, na relação objetos e pessoas. “Paradoxalmente, podemos dizer que, ao interagir com coisas, na verdade, está interagindo com o fator humano e, para interagir com outras pessoas, vale-se das coisas por elas criadas.” (BARROCO, 2007, p. 359). Assim, quando a criança é ensinada a se comportar em seu meio cultural, dominando suas ações referentes a esse meio, ela passa a se apropriar da sua essência, ou seja, da sua significância social.

A criança, Barroco (2007) continua, não tem uma necessidade inata para descobrir o mundo e não possui habilidade para que isso aconteça. Isso é gerado por meio da mediação do educador, que elabora um caminho individual de acordo com as particularidades de cada aluno, criando possibilidades para que suas habilidades sejam desenvolvidas. Para que isso aconteça, o educador deve observar o desenvolvimento psíquico da criança, independente de



sua idade cronológica, e mediar situações de aprendizagem que partem dos reflexos orientados para estímulos particulares, tornando-se esses estímulos comuns a ela.

Muitos comportamentos reativos parecem inatos, contudo, devemos considerar o contexto do ambiente escolar proporcionado a essa criança, de modo que ela o experiente, perceba, analise, sintetize e generalize em uma mediação direcionada e enriquecedora. Sendo assim, a hipótese do inativo é superada, pois os instrumentos mediadores provocam à atividade cognitiva, facilitando a condição da aprendizagem de modo mais elaborado e complexo. “A atividade cognitiva que dirige a reprodução de uma atividade específica, em condições variáveis, não é somente apontada ao reconhecimento de objetos e a atualização do conhecimento existente, mas a mudar aquele conhecimento, ampliando-o e modificando-o.” (BARROCO, 2007, p. 360-361).

Transversalizadas por essa teorização, nossas análises apontam que a educação inclusiva é aquela que garante a transposição, isto é, aquela que resulta numa menor distancia entre o gênero humano e aquilo que é apropriado pelo sujeito particular.

Por ser uma característica da criança com Síndrome de Asperger, a falta de interação social e de comunicação com os pares, a alternativa que se pode encontrar para incluí-la nas aulas de educação musical é desenvolver o seu interesse pelos instrumentos musicais – sendo que a exploração sonora e a prática de instrumentos podem aliá-la ao universo em que outras crianças estão inseridas. Manter um padrão de rotina na aula de educação musical ajuda a dar a segurança necessária que o portador da Síndrome de Asperger necessita. A criança com essa Síndrome possui rotinas de interesse em memorização, e nisto podem-se incluir jogos de memória sonora e também com símbolos musicais por meio da mediação.

As diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE 12/2013) para o ensino de música mencionam a importância de práticas educativas musicais para a formação humana, pois o acesso ao estudo formal de Música incide no processo de humanização, afetando os processos de aprendizagem e incluindo os escolares. O estudo musical, é um instrumento para modificar o funcionamento do cérebro, em dimensões ligadas às aprendizagens de conhecimentos científicos e outros conhecimentos culturais. O fazer musical mobiliza inúmeras áreas do cérebro, integrando-as em uma única relação às faculdades humanas. O CNE continua afirmando que a prática musical contribui também para a interação social e formação de identidade cultural, fortalecendo os vínculos sociais das relações humanas.



Concordamos com as autoras Barroco e Tuleski (2007) que entendem a escola como um “espaço físico e institucional que deve privilegiar o saber, o conhecimento, a produção humana naquilo que ela apresenta de mais elaborado e complexo.” (p.25) Esse ambiente, ao mesmo tempo em que pode ser um local onde diferentes pessoas se encontram, com histórias de vida particular, é também um espaço de reprodução do instituído. Resta assim, aos professores que interagem de maneira próxima a esse processo de inclusão, e aqui no caso mencionamos as aulas de educação musical, mediar estímulos para que esses alunos com a Síndrome de Asperger sejam inclusos na educação básica, participando das aulas com seus colegas e sendo humanizados por meio do contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final deste estudo, concordamos com Leontiev (1978) quando afirma que as relações que a criança tem com o mundo, são por natureza, relações sociais, pois é a sociedade que constitui a condição apropriada e real da primeira vida da criança, que lhe determinam o conteúdo e a motivação. Esta é a razão pela qual a atividade traduz não apenas a relação da criança com a realidade concreta, mas também traduz suas relações sociais existentes.

Sobre essa condição social, esse estudo obteve como base a problematização que se caracteriza em: apresentar um levantamento bibliográfico sobre a possibilidade do estabelecimento da mediação professor-aluno, sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural, em relação ao desenvolvimento do psiquismo da criança com Síndrome de Asperger no contexto de aulas de música. Diante o exposto da problematização, podemos descrever que para haver a mediação do professor-aluno, deve-se primeiramente ser planejada a elaboração de uma rotina com sistematização das atividades escolares para o aluno em questão. A sua cotidianidade, uma vez decidido o rumo do investimento em seu desenvolvimento, deve ser marcada por uma dada lógica de tempo e de atividades que lhes possam ser compreensível à criança. Sendo assim, o professor deve criar o tipo requerido de ambiente para a criança,



prestando muita atenção à natureza das condições dadas. Isso assegurará a formação de um sistema das impressões e conceitos pela criança com Síndrome de Asperger.

Leontiev (1978) afirma que o desenvolvimento mental ou intelectual do indivíduo é produto de um processo superior de apropriação e de objetivação das suas habilidades nos produtos de sua atividade. Sendo assim, podemos concluir que a capacidade intelectual da criança se desenvolve como resultado dessas interações que a mesma faz com o mundo.

Também podemos ressaltar que a inclusão é um processo complexo, que por sua vez, demanda atenção na elaboração do plano de aula, este trazendo propostas que vêm ao encontro das necessidades que devem ser estimuladas nessa criança, por meio de atividades mediadoras. Concordamos quando Leontiev (1978) afirma que essas atividades requerem atenção da professora, pois essa criança tem necessidade de atenção, e frequentemente necessita de medições do educador.

As aulas de música contribuem para esse processo de inclusão, pois o contexto de educação musical favorece a humanização da criança, respeitando suas experiências culturais e históricas advindas de seu contexto familiar, agregando ao conhecimento científico do ambiente escolar. Ela também favorece o processo de socialização das crianças com síndrome de Asperger, pois sua linguagem é, predominantemente, não verbal, e assim, os instrumentos musicais é que serão utilizados para essa comunicação. Como afirma Louro, “os resultados tem sido grandiosos do ponto de vista da aprendizagem musical, bem como, em relação a ganhos neurofuncionais frente à aprendizagem em geral.” (2012, p.3) considerando que a educação musical especial já uma realidade no contexto escolar.

Ao término do estudo relatado, foi-nos possível perceber que as aulas de educação musical no contexto da Educação Básica são favoráveis para a formação humana da criança com Síndrome de Asperger, pois se utilizam das ferramentas da Psicologia Histórico-Cultural para mediação professor-aluno. Essas ferramentas, que são os instrumentos e os elementos musicais, facilitam o processo de adaptação e relacionamento dos pares, estimulando a inclusão, pois, a criança ao se apropriar dos instrumentos, se reorganiza em movimentos naturais e instintivos do homem, formando as faculdades motoras superiores. Nessa formação a tarefa da educação, como afirma Barroco (2007) é induzir a criança no contexto social, e neste caso, o contexto escolar, criando suas compensações para o convívio social.

REFERÊNCIAS



BARROCO, S.M.S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e educação atuais. 2007, 414f. Tese. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Universidade Estadual Paulista de Araraquara, 2007.

BARROCO, Sonia Mari Shima; TULESKI, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 24, 1º semestre de 2007, pp. 15-33.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação - necessidades educacionais especiais**: subsídios para atuação do ministério público brasileiro. 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaedeinclusao.pdf>>.

16/06/2012

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 1998. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/volume1.PDF>. 16/06/2012

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica**. 2013. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Diretrizes%20do%20cne%20para%20o%20ensino%20de%20musica.pdf>>. 09/06/2014

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

EYNG, Célio Roberto. **Acertando o compasso**: sobre a apropriação de conceitos musicais no ensino fundamental. Maringá, 2008. Dissertação.

EYNG, Célio Roberto; DAMIANI, Magda Floriana. Estudo exploratório acerca da imaginação musical: contribuições da Teoria Histórico-cultural. **Anais do X Simpósio de Cognição e Artes Musicais**, Campinas, 2014

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978

LOURO, Viviane dos Santos. **Educação Musical e Deficiência**: Propostas Pedagógicas. São José dos Campos: Estúdio Dois, 2006.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a Exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004

RODRIGUES, Cinthia. **Mente Estimulada**. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, Junho/Julho 2009

SOARES, Lisbeth. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais**. 2006, 128f. Dissertação. Pós-graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: A construção de uma Psicologia Marxista. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas Tomo III**. Madrid: Visor, 2000

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas Tomo V**. Moscou: Editorial Pedagógica, 1983

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger**: Estratégias Práticas para Pais e Profissionais. São Paulo: M.Books, 2008.

LOURO, Viviane. **Música e Inclusão**: uma breve reflexão sobre o processo pedagógico musical e a pessoa com deficiência. 2012. Disponível em <http://www.musicaeinclusao.com.br/xmedia/artigos/Musica_e_inclusao.pdf>. 24/07/ 2012.

LOURO, Viviane. **Educação Musical e o Aluno com Deficiência**: discutindo a prática e propondo adaptações pedagógicas. 2012. Disponível em



<http://www.musicaeinclusao.com.br/xmedia/artigos/Educacao_Musical_e_a_Pessoa_com_D_eficiencia.pdf>. 24/07/ 2012.

MACEDO, Maria Jordélia de; FERREIRA, Aparecida Barbosa de Melo. **Síndrome de Asperger: um desafio na sala de aula.** 2011. Disponível em <<http://www.escolaconego.com.br/0,,artigo,%20sindrome-de-arperger-um-desafio-na-sala-de-aula,1,1.aspx>>. 16/06/2012.

TAMANHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger.** 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3.pdf>>. 16/06/2012.



REFLEXÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO DÉFICT.

Deise Aparecida Curto da Costa¹
Nilza Sanches Tessaro Leonardo²
Universidade Estadual de Maringá – UEM

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve por objetivo discutir sobre o atendimento educacional que vem sendo ofertado aos alunos que apresentam o TEA – Transtorno do Espectro Autista, buscando identificar se o mesmo tem possibilitado a humanização destes sujeitos. Para tanto, em um primeiro momento, apresentamos a teoria mais usual no Brasil, seguindo uma tendência mundial no atendimento a esse alunado, norteado pelo behaviorismo, no qual define a aprendizagem e o desenvolvimento como sendo resultados do condicionamento do meio e a educação vista como um sistema de formação de hábitos em alunos passivos, com a finalidade de treinar os comportamentos inadequados. Em seguida, abordamos a linha da psicanálise, cuja defesa é a de que crianças com sérios transtornos mentais precisam ir à escola, pelo lugar *social* que elas ocupam neste espaço e pela função terapêutica exercida pela mesma.

Com isso, passamos a outro ponto da nossa discussão, em que, trouxemos alguns conceitos da teoria histórico-cultural, em especial da obra *Defectologia* de L. S. Vigotski (1997), a qual nos possibilita pensar numa organização do ensino especial que, além de promover aprendizagem, contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, um ensino que se adiante ao desenvolvimento e que propicia a compensação da deficiência a partir da apropriação da cultura.

Defendemos tal perspectiva teórica por pensarmos que o espaço escolar enquanto espaço de apropriação do conhecimento científico, promotor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, funções essas que levam a humanização. Para esta teoria, qualquer pessoa com deficiência desenvolve estímulos

¹ E-mail: deisecurto@hotmail.com

² E-mail: nstessaro@uem.br



para a sua compensação, uma vez que a causa provocadora da dificuldade pode também levar o indivíduo à superação da deficiência.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Percorrendo a história das primeiras descobertas e descrições científicas a respeito da síndrome do autismo, ocorridas há mais de 70 anos, estudiosos de diversas áreas ainda buscam formas de proporcionar atendimentos melhores e com resultados mais satisfatórios para essas pessoas. Afirma Menezes (2012, p. 36) que esses estudos, em sua maioria, giraram em torno “de estudos etiológicos, epidemiológicos, definições e critérios de avaliação capazes de identificar e expressar a singularidade que envolve o quadro”, e acrescenta que o objetivo era “encontrar caminhos para as melhores formas de tratar e **educar** esse público” (MENEZES, 2012, p. 36, grifo nosso), buscando uma melhor qualidade de vida para o autista e sua família; no entanto, os estudos ainda são insuficientes para abranger todas as especificidades do Transtorno do Espectro do Autismo. A literatura nos apresenta poucas experiências que mostram cientificamente possibilidades eficazes de aprendizagem e educação para essas pessoas (BRIDI; FORTES; BRIDI FILHO, 2006).

Diante desse panorama, podemos pensar que se trata de uma síndrome nova, porém bem diferente disso é o que nos aponta Castanedo (2007, p. 220), o qual propõe que o autismo é tão antigo quanto à própria história e que sempre existiram crianças com esta síndrome, as quais como dá a entender o próprio termo, viviam para si mesmas.

Não obstante, os primeiros relatos de preocupação com a educação de pessoas com transtornos mentais foram evidenciados pelo médico Philippe Pinel (1745-1826), no final do século XVIII, influenciado pelas reformas políticas e sociais que ocorreram na Europa, especialmente na França. Pinel iniciou, assim, uma nova fase da medicina dedicada às doenças mentais, época em que surge a Psiquiatria, com isso, o até então



denominado louco passa a ser visto como um doente o qual deveria ser submetido a um tratamento que priorizasse a suavidade e doçura nos modos e nas palavras.

Segundo Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006), a primeira experiência com registro na literatura que se reporta à educação especial data no fim do século XVIII e início do século XIX, quando o médico Jean Marc Itard (1774-1838) buscou ultrapassar as condições postas às pessoas com deficiência e superar a visão organicista e de limitações que até então imperava, passando do olhar médico ao educacional. O ponto de partida refere-se à tentativa de reintegração à sociedade do jovem Victor, um garoto selvagem encontrado em uma floresta francesa. Observou-se então, a partir desta situação, a possibilidade de um atendimento educacional aos indivíduos considerados deficientes.

Sobre o caso de Victor, Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006, p. 63) escrevem:

Itard argumenta que as dificuldades de Victor não seriam de ordem orgânica, mas estariam associadas a uma privação do contato social. Essa forma de compreensão a respeito da condição de Victor determinou suas possibilidades de aprendizagem, de desenvolvimento, de inserção e circulação social, enfim determinou sua vida e seu futuro.

Diante de tal experiência, Itard ficou conhecido como grande precursor da educação especial e, em análises futuras, provavelmente, o caso de Victor será considerado como o primeiro caso de autismo registrado na literatura mundial (BRIDI; FORTES; BRIDI FILHO, 2006).

Segundo Bettelheim apud Castanedo (2007), desde a primeira definição até 1960, o autismo foi considerado um transtorno pertencente à categoria de doença mental, um mistério, uma psicopatologia, doença emocional ou patologia associada à esquizofrenia infantil, cuja causa seria uma carência afetiva por parte dos pais, cuja frieza e hostilidade com seus filhos e o não estabelecimento, com eles, de um laço afetivo caloroso, resultariam no transtorno da comunicação e nas condutas estranhas na criança. Assim, por sua vez, o tratamento indicado era o internamento, no qual consistia na retirada dessas crianças do convívio patológico de seus pais.



Dessa forma, por muitas décadas, a alternativa de tratamento designada à pessoa com autismo era ligada à área médica, e, ainda assim, quando a ação pedagógica demandava um espaço no tratamento do autismo, aquela ainda influenciava, e muito, a educação.

Segundo Januzzi (2004), a médica Maria Montessori (1870-1952), abalizada nos estudos de Itard, buscou ultrapassar as condições postas às pessoas com deficiência e superar uma visão organicista e de limitações, propondo para o atendimento às pessoas com deficiência intelectual, uma técnica pedagógica até hoje utilizada.

Existem, no entanto, algumas metodologias citadas e difundidas mundialmente e utilizadas também no Brasil que direcionam o atendimento educacional ao aluno com TEA, como o TEACCH (Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos da Comunicação), o PECS (Sistema de Comunicação Através da Troca de Figuras) e a ABA (Análise Aplicada do Comportamento), todos pautados na teoria Behaviorista e também a abordagem educacional norteado pela teoria Psicanalítica. Estas abordagens e seus respectivos métodos serão apresentados na sequência.

2.1 Proposta de Direcionamento Educacional ao TEA Guiado Pela Teoria Behaviorista

A teoria comportamental ou behaviorista, representada por Skinner (1904-1990), caracteriza-se por se pautar em comportamentos observáveis, previsíveis. Nesta perspectiva, os estados mentais se constituem e são influenciados de forma lógica a partir de disposições do comportamento. Sobre isso, explica Skinner (2006, p. 16):

[...] procuramos diretamente as causas físicas anteriores, desviando-nos dos sentimentos ou estados mentais intermediários [...] consideramos apenas aqueles fatos que podem ser objetivamente observados no comportamento de alguém em relação a sua história ambiental prévia.

O behaviorismo trabalha com o comportamento operante, uma vez que [...] “quando um comportamento tem o tipo de consequência chamada reforço, há maior probabilidade dele ocorrer novamente” (SKINNER, 2006, p. 43). Assim, “[...] um



reforçador positivo fortalece qualquer comportamento que o produza e um reforçador negativo revigora um comportamento que o reduza” (SKINNER, 2006, p. 43).

Com tal referencial teórico, a educação destinada aos autistas consiste na mudança de comportamento observável, fator que determina a aprendizagem, envolvendo “recompensa e controle, planejamento criterioso das contingências de aprendizagem, das sequências de atividades e modelagem do comportamento do homem” (ORRÚ, 1999, p. 1). Assim, as respostas emitidas pelo aluno, que é o receptor do conhecimento, são direcionadas pelo professor que manipula as condições do ambiente do aluno e todo o trabalho educacional. Fundamentado no modelo comportamental, o trabalho envolve intervenção e avaliação, sendo feito o diagnóstico a partir de testes que evidenciam as competências e fraquezas apresentadas pelo aluno:

A aprendizagem e o desenvolvimento são resultados do condicionamento do meio e a educação é como um programa de formação de hábitos em alunos passivos, com a finalidade de tratar os comportamentos inadaptados por meio de conteúdos, hábitos, comportamentos e ações desejáveis que são treinadas (ORRÚ, 1999, p. 2).

Segundo Orrú (2009), os programas educacionais alicerçados nesta teoria se fundamentam, basicamente, em observações dos comportamentos e das limitações que o aluno apresenta e, sobre essas observações, são criados os planos de atendimentos.

O método ABA – Análise do Comportamento Aplicada, também pautado no behaviorismo, consiste em ensinar à criança com autismo habilidades que ela não possui a partir de etapas previsíveis. Na abordagem comportamental, o trabalho com o autista, se feito por um analista do comportamento³, envolve procedimentos abrangentes e estruturados de ensino e aprendizagem, seguindo três fases: avaliação comportamental, seleção de metas e objetivos e elaboração de programas de tratamento e intervenção (ORRÚ, 2009).

³ “Analistas de comportamento são profissionais treinados para conduzir a análise do comportamento, tanto em pesquisas como através de intervenção. Nos Estados unidos existe uma certificação, o *behavior analysis Certification board* que regulamenta e representa a profissão. No Brasil os psicólogos são licenciados para trabalhar com análise do comportamento” (CAMARGO; RISPOLI, 2013, p. 643).



A partir da visão behaviorista, surgiu, em 1966, o método de intervenção educacional conhecido como TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*), que em português se pode traduzir como “Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Déficit de Comunicação” (tradução nossa). Eric Schopler, doutor em Filosofia, em conjunto com alguns pais, propôs-se a realizar um projeto experimental na Universidade da Carolina do Norte (EUA), com o objetivo de melhorar a qualidade de vida das crianças autistas, buscando uma alternativa de tratamento diferente da adotada até então pela teoria psicanalítica – a qual será abordada no próximo item - tendo como base a psicodinâmica que atribuía o autismo à origem psicogenética (ORRÚ, 2009).

Este tipo de intervenção educacional foi implantado no Brasil no ano de 1991, em São Paulo, pela AMA – Associação de Amigos do Autista, na qual fez adaptações do método para a cultura brasileira, mas sem deixar de utilizar os princípios básicos da referida metodologia (MARQUES; MELLO, 2005).

Um dos pressupostos básicos descritos pelo TEACCH refere-se ao aspecto físico, Orrú (2009, p. 61) escreve que “[...] o ambiente é totalmente manipulado pelo professor ou pelo profissional que atua com o autista, visando ao desaparecimento ou à redução de comportamentos inadequados a partir de reforço positivo”.

Orru (2009, p. 63) acrescenta que é relevante o trabalho ‘com autistas com a utilização do método TEACCH, porém “[...] se além ao aspecto do condicionamento em que o sucesso e o fracasso podem estar sujeito a atos de recompensa ou de reprovações” “[...] sendo visto por muitas pessoas como uma alternativa a uma síndrome que [...] acomete severamente o indivíduo [...] que não há nada, ou quase nada, que se possa fazer no âmbito educacional aos seus portadores [...]” (ORRÚ, 2009, p. 63).

Mello (2005) também faz críticas à aplicação do método, o qual seria mais utilizado, em seu entendimento, em “crianças de alto nível de funcionamento” e que “robotizaria” os alunos.

Outro método utilizado, pautado também na teoria behaviorista, é o PECS, que significa “Sistema de Comunicação através da Troca de Figuras”, e foi desenvolvido para ajudar crianças e adultos com autismo e com outros distúrbios de desenvolvimento



a adquirir habilidades de comunicação, uma vez que a linguagem é uma das áreas com comprometimento em crianças com TEA (APA, 1995). Muitas crianças com autismo não desenvolvem a linguagem verbal, emitindo apenas alguns sons sem significado, o que acaba dificultando a comunicação com familiares, responsáveis e profissionais que lidam com elas.

Orrú (2009) apresenta-nos a comunicação como uma entre algumas das funções da linguagem, quando se emitem, transmitem e recebem informações por meio da linguagem falada, escrita ou codificada. Assim, para a autora, a linguagem é um sistema complexo de transmissão de informações utilizado pelo ser humano com o objetivo de influenciar o interlocutor, compartilhando informações, exprimindo desejos e necessidades. Além disso, existem outras formas de se comunicar, como “[...] a mímica, as ações práticas, as expressões faciais, a orientação corporal, os gestos como indicar, os desenhos, os símbolos ou as palavras que se materializam segundo uma forma multimodal” (ORRÚ, 2009, p. 64).

O PECS visa ajudar a criança a perceber que a partir da comunicação, ela pode conseguir mais rapidamente as coisas que deseja, estimulando-a, assim, a comunicar-se. Sobre isso acrescentam Kenyon, Kenyon e Miguel (2005) que quando ensinamos a criança a “pedir”, essa passa a ter maior controle sobre seu ambiente, além de tornar-se possível que outros indivíduos tenham mais acesso aos seus desejos e necessidades. A criança também estará muito mais motivada a se comportar (usar o sistema PECS) para receber algo que ela deseja (tangível), do que para receber aprovação (consequências sociais arbitrárias).

2.2 Proposta de direcionamento educacional ao Tea guiado pela Teoria Psicanalista

Por volta da década de 1960 e 1970, as formulações teóricas sobre as causas do autismo tiveram grande influência da psicanálise, sugerindo que essas fossem psicogênicas. Melanie Klein, grande pioneira no reconhecimento e no tratamento de crianças com psicose, explica o autismo pela via da constituição do desenvolvimento,



sendo a angústia decorrente do intenso conflito entre o instinto de vida e de morte em combinação com as defesas primitivas do ego. Desta forma, seria marcante na síndrome, o bloqueio da relação com a realidade e o desenvolvimento da fantasia, que resultaria num déficit na capacidade de simbolizar (BOSA; CALLIAS, 2000).

Bosa e Callias (2000) ao abordarem a teoria psicanalítica, apontam que esta se atenta mais para questões etiológicas da síndrome do autismo e na descrição do funcionamento mental, dos estados afetivos e ao modo como as crianças com sérios transtornos mentais se relacionam com o outro. Essas autoras assinalam que considerações a respeito da gênese do autismo surgiram com a tese inicial de Kanner (1943) de que crianças autistas padeciam de uma inabilidade inata de se relacionarem, emocionalmente, com outras pessoas.

Kupfer (1997) discorrendo sobre a educação de crianças autistas, afirma que a escolaridade é necessária a essas crianças e que essa escola precisa ser uma escola terapêutica, propondo que a circulação e a movimentação no interior da instituição, criem as ligações que faltam a essas crianças. Os agentes institucionais não funcionarão propriamente como psicanalistas, mas operarão uma “escuta flutuante”, que permite a promoção de efeitos terapêuticos e possibilite apostar que os autistas e psicóticos possam vir a construir laços sociais. A escola, nesta perspectiva, enfatiza a retomada do desenvolvimento global da criança a partir da estruturação psíquica interrompida ou através da sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído.

Outro psicanalista que propõe uma aproximação da psicanálise à educação é Jerusalinsky (1997) que inicia um de seus artigos questionando o porquê de se escolarizar crianças com sérios transtornos em seu desenvolvimento como crianças psicóticas e autistas, além de considerar, ainda, a necessidade de existir escolas para essas crianças ademais do tratamento da área da saúde “isso quer dizer que não consideramos suficiente que existam hospitais-dia, instituições de internação parcial ou total, ou mesmo consultórios para tratamentos ambulatoriais” (JERUSALINKY, 1997, p. 71).



Ainda, de acordo com Jerusalinsky (1997, p. 72), existem três fortes razões para se escolarizar crianças psicóticas⁴:

A primeira é a que se refere às condições de aprendizagem ou às aprendizagens dos psicóticos. A segunda, é a que se refere ao fato de que na infância a psicose, numa proporção muito significativa, não está ainda totalmente decidida, ou seja, numa proporção muito significativa, nas crianças psicóticas, a psicose é indecida. Aliás, é uma classificação que estamos propondo: psicoses indecidas como uma forma típica das psicoses na infância. Diferentemente do que acontece no sujeito adulto em quem não há psicoses indecidas, essa parece ser uma formação psicopatológica própria da infância [...] E uma terceira razão de ordem social, que não por ser social é de menor importância para o sujeito psicótico individualmente considerado.

Com relação à ação pedagógica na vida destes alunos com autismo, na área norteadada pelos estudos psicanalíticos parece haver um consenso a respeito da importância da escola. Autores citam ganhos na socialização e na preservação das ilhas de inteligência e a conservação de capacidades cognitivas já adquiridas, as quais são necessárias que lhes sejam dadas sentido e função, assim como por considerar a escola como “um lugar subjetivante para crianças que por algum motivo encontram obstáculo em seu processo de subjetivação” (FREITAS, 2005, p. 122).

Kupfer e Preti (2000) ressaltam também sobre as expectativas e cuidados a respeito da inclusão desses alunos com sérios transtornos mentais na escola. Escrevem elas:

Ao matriculá-la na escola, a expectativa pode ser, por exemplo, que ela aprenda, e bem, e se torne um médico famoso como o pai. E pode então acontecer que a criança não encontre digamos, em seu repertório psíquico, os recursos para responder a essa exigência (KUPFER; PRETI, 2000, p. 116).

Em outro artigo, “Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação”, Kupfer (1997, p. 58), define esta abordagem como um “conjunto de práticas que aliam educação e tratamento para crianças com graves distúrbios de

⁴ O autor diferencia no texto psicose e autismo, porém, não nos ateremos à etiologia psicanalítica dos sintomas e sim, tomaremos como base que as duas patologias se encontram para o MEC no grupo dos TGDs, Transtornos Globais do Desenvolvimento. Fomos fiéis ao texto do autor que cita a palavra psicose neste trecho. Porém, quando se volta ao trabalho educacional, a importância da escola, o autor direciona os mesmos benefícios para autistas e psicóticos.



desenvolvimento” dentre estas estão os autistas que são “crianças cuja posição na rede da linguagem, cuja inscrição no registro simbólico apresenta falhas ao ponto de ficar comprometida a sua constituição subjetiva, sua relação com o outro e sua circulação no campo social” (KUPFER, 1997, p. 58).

A ação educativa incorporada por Kupfer (1997) engloba a inclusão, que, segundo a autora, vai de encontro às leis antimanicomiais e a defesa de que crianças com sérios transtornos mentais precisam ir à escola, pelo lugar social que elas ocupam neste espaço e pela função terapêutica exercida pela mesma.

3 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: A POSSIBILIDADE DE HUMANIZAÇÃO DO ALUNO AUTISTA

A partir de estudos sistematizados da teoria Histórico-Cultural, como base nos seus referenciais marxistas, a qual nos apresenta a possibilidade do reconhecimento da totalidade social e da histórica para a compreensão do desenvolvimento humano e, em especial, da obra *Defectologia* de L. S. Vigotski, que nos possibilitou pensar na organização de um ensino especial que, além de promover aprendizagem, contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, funções eminentemente humanas.

A referida teoria parte da compreensão que o desenvolvimento humano se dá primeiro ao nível social, interpsicológico para depois passar para um nível intrapsicológico.

Com relação à pessoa com deficiência e seu desenvolvimento, Vygotski (1997) não desconsidera que existência do comprometimento biológico, no entanto, postula que pela via social, cultural, abrem-se possibilidades a qualquer pessoa com deficiência de desenvolver sua compensação, uma vez que a causa provocadora da dificuldade pode também levar o indivíduo à superação da deficiência para a participação em sociedade, e assim, expõe a tese central da defectologia. Exatamente por este prisma é que se deve pensar na compensação, na substituição e nos equilibradores do desenvolvimento e conduta da criança que aliados à deficiência, a falta, existem possibilidades de superação.



Vigotski e Luria (1996, p. 222) afirmam que “o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Cria-se uma ‘cultura do defeito’ específica”.

Segundo Barroco (2007), Vigotski foi um revolucionário nesta área, ao defender uma visão integrada da constituição do psiquismo humano e na possibilidade de humanização e formação do homem cultural nas pessoas com deficiência.

Vigotski (1997) fala sobre a compensação do defeito que a pessoa com deficiência, paralelamente, às “características negativas” cria suas “características positivas”. É quando ocorre a “compensação do defeito”. No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Cria-se uma “cultura do defeito” específica (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Para ocorrer a compensação citada por estes autores, precisamos criar situações que as proporcione, porém precisamos pensar que, segundo Vigotski (1997, p. 142) “é necessário dizer que as leis do desenvolvimento da criança anormal e da normal mostram-se ante nós como uma lei única no essencial”, assim, as mediações do professor e da escola, as experiências sociais, proporcionadas a esta criança interferirão no seu desenvolvimento.

Segundo Barroco (2007), a noção de integridade do funcionamento psíquico defendido por Vigotski foi, posteriormente, aprofundado no tocante à pessoa com deficiência. Sendo que o essencial para se conceber o indivíduo e a constituição do seu psiquismo permanece, tanto no indivíduo sem como no indivíduo com deficiência, o que implica na existência de componentes biológicos que se apresentam como potencialidade, os quais se iniciam nos comportamentos reflexos e com as relações e a vida em sociedade leva o indivíduo a imitação, depois ao uso de instrumentos a apropriação de códigos de linguagem e ao desenvolvimento das funções psíquicas



superiores. Seria este o caminho para a “validez social” ou da compensação social, ou o caminho natural do desenvolvimento humano.

Vale ressaltar que, apesar de todo o trabalho desenvolvido por Vigotski (1997) sobre a Defectologia, o mesmo não fez menção sobre o TEA – o Transtorno do Espectro do Autismo em seus trabalhos, uma vez que o referido transtorno foi descrito pela primeira vez, em 1943, por Kanner, um médico austríaco. No entanto, a teoria nos proporciona embasamento científico a respeito do desenvolvimento do psiquismo humano e a importância da escolarização, neste processo, que nos permite fazer a transposição também para as formas desviantes de desenvolvimento, como no caso do TEA, o qual a partir da apropriação da cultura pode transcender os limites biológicos. Pretendemos assim, a partir do exercício do método adotado, o materialismo histórico e dialético, e também a partir de alguns estudos atuais dentro desta perspectiva, como Barroco (2007), Orru (2009) e Gatto (2011) propor algumas novas formulações sobre o a educação dos alunos com autismo, como diria Marx (1982), utilizando de conhecimentos anteriores para construir algo além do que já foi construído, a superação no sentido dialético do termo pela incorporação.

E ainda, podemos acrescentar a contribuição Tuleski (2009) a qual escreve que a educação pode e deve ser revolucionária na vida dos alunos, uma vez que cria essa nova linha de desenvolvimento cultural e psíquico. Tal desenvolvimento é produto do meio e a escola pode ser capaz de gerar uma revolução interna promovendo, com isso, a superação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo nos possibilitou identificar que as concepções e métodos mais utilizados (behaviorista, psicanalítico) partem do déficit ou da etiologia, sendo que o trabalho educacional desenvolvido é direcionado pelo viés do treino, do condicionamento, no enfoque behaviorista; e num olhar clínico terapêutico da



psicanálise e acaba distanciando o objetivo da escola enquanto espaço realmente educacional.

Ambos os direcionamentos citados acima nos quais embasam as metodologias na educação com autistas, ainda levam em consideração o aluno como indivíduo singular, descolado de suas relações sociais e culturais, não dão o total valor, atribuição e importância à cultura e às relações sociais, bem como o processo de mediação no desenvolvimento da mente humana, determinando, portanto, a humanização deste aluno.

Em contrapartida, encontramos na teoria Histórico-Cultural respaldo para pensar um processo de escolarização para além das condições biológicas do indivíduo. Esta teoria privilegia o espaço escolar como sendo rico em conhecimento científico e promotor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória, pensamento, linguagem dentre outras).

Com isso, temos que o trabalho a ser desenvolvido nas escolas que atendem o aluno com autismo deve estabelecer como sendo meta a humanização deste. Pois como preconiza a teoria histórico-cultural, é a partir de um ensino organizado e sistematizado, que o indivíduo se apropria da cultura e, conseqüentemente, humaniza-se.

REFERÊNCIAS

APA. Associação Americana de Psiquiatria. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (DSM – IV). 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação Atuais. 2007. 415 páginas. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

BRIDI, F. R. S.; FORTES, C. C.; BRIDI FILHO, C. A. Educação e autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B. W. (Org.). **Experiências educacionais inclusivas**: programa de educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014.



CAMARGO, S. P. H. & RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 639-650, set./dez, 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/6994/pdf_1>. Acesso em 23 de julho de 2014.

CASTANEDO, C. Autismo infantil: avaliação e intervenção psicopedagógica. In: GONZÁLEZ, Eugênio (Coord.). **Necessidades educacionais específicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 220-237.

BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Revista Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre. ano 13, v. 1, 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/188/18813117.pdf?origin=publication_detail>. Acesso em: 1 out. 2010.

FREITAS, E. S. Fui bobo em vir? Testemunha de uma inclusão. In: COLLI, F. A. G. (Org.). **Travessias, inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré- escola terapêutica lugar de vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 121-131.

GATTO, D. P. **Teoria de L. S. Vigotski e o atendimento educacional aos transtornos globais do desenvolvimento: da identificação da conduta desviante à formação do homem cultural**. 2011. 175 páginas. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente mental no Brasil: dos primórdios aos início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JERUSALINSKY, A. A escolarização de crianças psicóticas. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 72-95, 1997. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200008&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 5 mar. 2014.

KENYON, P. B.; KENYON, S. E.; MIGUEL C. F. Análise Comportamental Aplicada (ABA): um modelo para a educação especial. In: CAMARGOS JÚNIOR, Walter *et al.* **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília, DF: CORDE, 2005. p. 148-154.



KUPFER, M. C.; PRETI, R. Por que ensinar quem não aprende? **Estilos da Clínica**, São Paulo, 2000. p. 109- 117. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v5n9/_08.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2014.

KUPFER, M.C. Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, 1997. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-71281997000200006&script=sci_arttext&tlng=en> Acesso em : 2 abr. 2014.

MARQUES, M. B. & MELLO, A. M. S. R. de. (2005) TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children. In: CAMARGOS JÚNIOR, Walter *et al.* **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º Milênio. Brasília, DF: CORDE, 2005, p. 144-147.

MARX, K. **O método da economia política**. In.: *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1982, p. 14-19.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático**. 4. ed. São Paulo: AMA; Brasília, DF: CORDE, 2005.

MENEZES, A. R. S.. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? 2012. 160 páginas. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**. São Paulo: Artmed, 2009.

ORRÚ, Sílvia Ester. A formação de professores e a educação de autistas. **OEI – Revista Iberoamericana de Educación**, 1999. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/391Orru.pdf> . Acesso em : 03 de agosto de 2014.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 2006.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997 [Obras Escogidas V].



VYGOTSKY L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



RETRATO DA MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MARINGÁ – PR

Glauciele Arianne Aparecida Cordeiro de Oliveira¹
Nadia Mara Eidt²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de um trabalho de conclusão de curso em Pedagogia que se encontra em andamento e que tem por objetivo realizar um mapeamento do número de crianças que fazem uso de medicação psicotrópica (Ritalina, Concerta, Risperidona e outros) nas escolas municipais de educação infantil do Município de Maringá – Paraná, em decorrência de distúrbios de aprendizagem, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Atualmente, esse quadro se expressa por meio do excesso de desatenção e/ ou de comportamentos hiperativos/impulsivos. Esse quadro é, na atualidade, a principal justificativa para o fracasso escolar de um número expressivo de crianças, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo não aprender e isentando da análise o contexto escolar e social no qual comportamentos considerados desatentos e hiperativos são produzidos.

O presente estudo baseia-se na hipótese de que crianças estão sendo diagnosticadas e medicadas com déficit de atenção e/ou hiperatividade cada vez mais cedo, apesar da falta de consenso, no interior da ciência, sobre a existência do TDAH como um transtorno orgânico e da ausência de pesquisas que apontem para os efeitos do uso prorrogado de substâncias psicotrópicas em cérebros em desenvolvimento (EIDT, 2004).

Até o presente momento, foi realizada a coleta de dados, por meio de questionário preenchido pelos pais na realização da matrícula dos filhos na escola de educação infantil no Município de Maringá. Objetiva-se investigar o número de crianças diagnosticadas como portadoras de supostos distúrbios de aprendizagem na educação

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: glaucy_ariane@hotmail.com

²Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Doutora em Educação Escolar pela UNESP de Araraquara. E-mail: nadiaeidt@hotmail.com.



infantil, verificar a idade de início da administração do(s) medicamento(s) e a concordância da família com essa prática. Além disso, encontra-se em andamento um estudo teórico sobre as diferentes explicações ideológicas dadas ao longo da história da educação brasileira para justificar o fracasso escolar de um número excessivo de crianças. É essa segunda parte do estudo que pretendemos socializar com o presente trabalho.

1. AS EXPLICAÇÕES IDEOLÓGICAS PARA A MEDICALIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA.

O fracasso escolar, entendido como as altas taxas de reprovação, evasão e repetência no contexto escolar, sustenta-se quase que inalterados há várias décadas (FACCI e EIDT, 2011). De acordo com Meira (2012), a exclusão no sistema educacional brasileiro tem uma longa história. A autora ressalta que, a princípio, a exclusão se expressava na dificuldade de acesso à escola, principalmente nas regiões mais pobres do país. Posteriormente, ela se manifestava em elevados níveis de evasão e repetência. Atualmente, a exclusão se revela de modo mais sutil, embora não menos violento, por meio da permanência de crianças e jovens nas escolas por longos períodos de tempo que nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares.

Na mesma direção, Gualtieri e Lugli (2012, p.17) ressaltam que a incapacidade que a escola tinha em promover o processo de apropriação de conteúdos escolares em seus estudantes era camuflada ao longo do processo de escolarização, pois os que não aprendiam eram excluídos no decorrer do processo, transferindo essa incapacidade para os alunos. Isso continua acontecendo até hoje.

O fracasso escolar historicamente pode ser explicado por meio de “teorias” que norteiam o pensamento e a prática escolar no Brasil. Há, em essência, um núcleo comum entre todas essas explicações, já que, como procuraremos mostrar a seguir, todas se centram nos aspectos particulares dos indivíduos, famílias ou do meio sociocultural que circunda a criança, instaurando uma dicotomia entre indivíduo e sociedade e oferecendo explicações lineares, ideológicas e reducionistas para o fenômeno do fracasso escolar.



Uma das teorias que buscava justificar o fracasso escolar apontando as características individuais dos alunos era a “teoria do dom”, que por sua vez entende que cada um de nós nasce com um talento inato, um dom para realizar determinadas atividades. Dessa forma, o fracasso escolar ocorre quando em um determinado momento do processo de escolarização é exigido do aluno inúmeras características para seguir e este por sua vez não as possui.

Essa teoria facilitou uma reorganização hierárquica da educação no interior do processo educacional no Brasil, sendo que a Psicologia foi a ciência que mais contribuiu na busca da identificação das diferenças individuais entre as crianças, utilizando testes psicométricos que avaliavam o potencial dos alunos (SOUZA et al., 1989). Esses instrumentos eram utilizados para selecionar as crianças em grupos homogêneos, onde eram separadas em crianças com facilidade em aprender e crianças que apresentavam dificuldades, tornando-se assim uma “escola sob medida” (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 21). As crianças que apresentavam menos aptidões eram encaminhadas para atendimento psicológico e pedagógico.

A aprendizagem e o consequente prosseguimento no processo de escolarização dependiam, portanto, das “aptidões naturais” reveladas, o que explicava o ideal da pirâmide educacional: pouca escolarização para muitos e muita escolarização para poucos (GUALTIERI e LUGLI, 2012, p. 18).

As salas de aula eram compostas por alunos com níveis de inteligência e aptidões semelhantes. As classes com “uniformidade mental” constituíam uma estratégia para enfrentar o problema da repetência e dos chamados “retardados pedagógicos” (GUALTIERI; LUGLI, 2012).

Outra justificativa para o fracasso escolar observado nos diversos níveis socioeconômicos foi produzida nos Estados Unidos na década de 60 do século XX e passou a ser conhecido no Brasil a partir da década de 70 como a Teoria da Carência Cultural. Essa concepção se apresenta sob duas formas ou versões: do déficit e da diferença.

A versão do déficit ou deficiência baseia-se no pensamento de que a classe desprivilegiada da população vive em uma situação precária e, portanto essa carência



ocasiona deficiência de linguagem, deficiências sociais, motoras, afetivas, etc. Portanto, essa parte da população, por vivenciar um ambiente desprovido de estímulos e de experiências distintas dos padrões culturais dominantes, não teria as habilidades e conhecimentos necessários para a vida escolar.

Já a versão da diferença defende que na sociedade americana haveria um pluralismo cultural, sendo que a classe média dominante possuiria valores e saberes dominantes sobre as demais. Haveria então um conflito entre os padrões culturais das classes dominantes e das classes socioeconômicas menos favorecidas. Assim, esses indivíduos teriam uma cultura diferente, desvalorizada pelas instituições sociais como a escola, já que essa cultura não estaria em sintonia com os saberes e valores da classe dominante. A classe desprivilegiada acumularia experiências que as auxiliariam somente na vida em seus ambientes, sendo desnecessárias e irrelevantes para a vida escolar. Dessa maneira, as crianças não conseguiriam aproveitar as possibilidades que a escola tinha para lhes oferecer e, portanto, a escola seria inadequada para a criança dessa classe social. Desse ponto de vista, o fracasso escolar seria explicado pelo fato de as classes sociais desprivilegiadas economicamente terem uma cultura diferente, não se adequando a escola.

Ambas as versões baseiam-se nas diferenças culturais entre as classes sociais. A Educação Compensatória foi uma estratégia do Governo para diminuir os elementos culturais ausentes nas crianças em idade pré-escolar vindas das famílias desprivilegiadas, tendo como proposta suprir características necessárias (tais como hábitos de pensamento, habilidades, estilos de linguagem) para o sucesso da criança na escola pública. Visava-se, portanto, adequar as crianças à escola.

Essas teorias podem ser vistas em inúmeros projetos do Governo, alguns deles de caráter preventivo voltados para a educação infantil, e outros de caráter remediativo, que acontecem durante o ingresso da criança vinda da família carente no Ensino fundamental. Exemplo disso pode ser verificado na merenda escolar e nos grupos de reforço de aprendizagem.



fazem renascer com esses programas, a esperança na justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído a escola compensatória que supostamente reverterá as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras. (PATTO, 1993, p.50)

Na perspectiva da Teoria da Carência Cultural, o fracasso escolar é entendido apenas como algo individual da criança e de sua família, desconsiderando as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e a lógica de produção da exclusão inerente ao sistema capitalista.

o bom ou mau desempenho não pode ser atribuído apenas a características individuais ou familiares, mas há de se entender como tem se desenvolvido as relações cotidianas entre as pessoas e entre os diferentes grupos no interior das escolas (SOUZA et al., 1989, p.127).

Desse ponto de vista, segundo Collares e Moysés (1994), os problemas no processo de escolarização seriam reduzidos apenas a características individuais em que questões sociais, econômicas, políticas e históricas seriam facilmente desconsideradas.

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossíveis através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. (PATTO, 1993, p.50)

Essa preocupação única em encontrar uma justificativa que explique o fracasso escolar elimina a busca de uma ação efetiva para minimizar esse fenômeno, pois o problema estaria apenas no indivíduo que não aprende. De acordo com Patto (1993):

Quando se propõem a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional (p.48)

A mesma autora ainda relata que não era difícil encontrar nos textos que integravam essas teorias dizeres sobre a agressividade e desinteresses dos adultos vindos dessa classe para com seus filhos.

Outra grande discussão sobre o fracasso escolar refere-se à medicalização da educação e, mais amplamente, da sociedade. A medicalização refere-se a um processo de transformação de questões não-médicas de origens diversas, como políticas e sociais,



em questões médicas. O não-aprender é justificado pela existência de supostas doenças neurológicas (como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) que justificariam o mau rendimento escolar de uma grande parcela da população.

Collares e Moysés (1994, p. 29) apontam algumas consequências da medicalização na educação:

A difusão acrítica e crescente de “patologias” que provocariam o fracasso escolar de modo geral, “patologias” mal definidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos têm levado, de um lado à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos aptos a lidar com tantas “patologias” e “distúrbios”.

Collares e Moysés (1994) afirmam que o processo de medicalização na educação é duplamente perverso: rotula de doentes crianças normais e, por outro lado, ocupa com tal intensidade os espaços, os discursos, propostas, atendimentos e até de preocupações, que desaloja desses espaços aqueles que deveriam ser seus legítimos ocupantes. Além disso, a medicalização da aprendizagem escamoteia os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida. A aprendizagem e a não aprendizagem são trazidos como algo individual do aluno dando ao professor o papel de pouca importância no processo de aprendizagem.

A facilidade de aceitação dessas patologias pela sociedade acontece devido à falta de aceitação do que se desvia do normal, bem como da presença do senso comum para “diagnosticar” os problemas no processo de ensino-aprendizagem. Em muitos casos, falta aos profissionais conhecimentos sobre os determinantes históricos, sociais e econômicos que possibilitaram o surgimento e a ampla difusão da concepção de distúrbios de aprendizagem como uma desordem orgânica (COLLARES E MOYSÉS, 1994).

Frequentemente utilizado no contexto escolar, o termo “distúrbios de aprendizagem” é determinado como algo que se refere a uma alteração e/ou dificuldade na aquisição da linguagem, leitura, escrita, entre outras habilidades, alterações essas presentes no indivíduo e geralmente ocorridas devido a uma suposta disfunção no



sistema nervoso central. “[...] os *distúrbios de aprendizagem* são uma das formas de expressão mais em moda na atualidade da biologização da educação e mais especificamente do fracasso escolar” (MOYSÉS; COLLARES, 1992, p. 32). Um dos principais distúrbios de aprendizagem é o TDAH, por isso o surgimento desse conceito será abordado a seguir.

Resgatando o histórico do surgimento do TDAH, temos que este foi denominado inicialmente *lesão cerebral mínima* (BARKLEY, 2008; MOYSÉS; COLLARES, 1992). Os indivíduos que primeiramente receberam esse diagnóstico, no início do século XX, foram acometidos por uma epidemia de encefalite letárgica, chamada Encefalite de Von Economo (BARKLEY, 2008). Tais indivíduos tiveram parte do seu cérebro lesionado pela encefalite e, como sequelas, apresentavam comportamentos de desatenção, dificuldades de controlar o comportamento, impulsividade, etc. Nesse mesmo período, durante as décadas de 1920 e 1930, crianças que não haviam sido acometidas pela encefalite, mas apresentavam os mesmos sintomas também passaram a receber o diagnóstico de portadoras de *lesão cerebral mínima*.

Em 1918. Strauss, neurologista americano, especulou sobre a existência de uma lesão cerebral pequena demais para acometer outras funções neurológicas, mas suficientes para comprometer exclusivamente o comportamento e/ou a aprendizagem. Daí, o nome “Lesão Cerebral Mínima”. (COLLARES; MOYSÉS, 2012, p.111).

A prática de uso de medicamentos para tratar de problemas educacionais e comportamentais data de 1937, quando um neurologista americano chamado Bradley prescreveu drogas psicotrópicas (calmantes e anfetaminas) para crianças e adolescentes abrigados em orfanatos. Seus efeitos colaterais, especialmente a dependência química, já eram conhecidos em adultos e por isso tais medicamentos não eram usados em crianças. No experimento realizado pelo autor, não há menção sobre a autorização dos pais ou responsáveis e talvez por isso essa experiência é pouco citada na literatura especializada.

Collares e Moysés (2012, p. 112) com a conclusão desse experimento puderam resumir que: utilizando essas drogas psicotrópicas todas as crianças que apresentavam



problema de comportamento tiveram uma melhora significativa e persistente dos sintomas. Porém o resultado esperando pela indústria farmacêutica nunca foi atingido.

A falta de uma evidência clara sobre uma real lesão no cérebro fez com que em 1962 esse termo fosse modificado para “disfunção cerebral mínima”, pois os cientistas puderam perceber que a maioria de crianças diagnosticadas com TDAH não apresentava nenhum histórico de lesões cerebrais significativas, dessa forma concluíram que se de fato não existia uma lesão, mas sim uma disfunção. (COLLARES; MOYSÉS, 2012).

Atualmente, o termo utilizado para designar um transtorno envolvendo déficits de atenção e de inibição do comportamento é o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). De acordo como DSM – V, o TDAH caracteriza-se por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que é diferente de outras pessoas que estejam no mesmo nível de desenvolvimento.

O comportamento da criança não deve ser muito diferente dos padrões de comportamento exibidos por outras crianças (como indicado pelo uso das escalas de avaliação), mas esses problemas também devem ter se desenvolvido durante a infância, durando no mínimo 6 a 12 meses e produzindo incapacidade em um ou mais domínios de atividade maiores na vida, como na escola ou no funcionamento de grupos (BARKLEY, 2008, p.104).

Esse conjunto de sintomas cognitivos e comportamentais é desenvolvido ainda na infância e pode se manifestar na escola, em casa, em alguma atividade significativa (esportes, música etc.) e/ou no trabalho, no caso de adultos.

Historicamente, esse fenômeno foi se construindo com constantes mudanças de nome, com fragilidade científica, porém a busca pela homogeneidade dos seres humanos e a biologização de seres culturais continua presente e inalterados. Dessa forma as inúmeras mudanças de nomes, conceitos e causas para o mesmo fenômeno ressalta a grande possibilidade de nenhum deles ser confiável (COLLARES; MOYSÉS, 2012).

Segundo Souza (2013) no Brasil, inúmeros medicamentos têm chamado a atenção do Ministério da Saúde devido ao grande aumento de vendas nos últimos anos, um deles é o cloridrato de metilfenidato, chamado também de “droga da obediência”



utilizado para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. A mesma autora ainda afirma que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos, no ano 2000 foram comercializados no Brasil cerca de 71 mil caixas desse medicamento. Já em 2010, constatou-se a venda de 2 milhões de caixas vendidas. Souza (2013) afirma que a indústria de medicamentos atualmente é a segunda maior indústria em faturamento no mundo.

Barkley (2008) afirma que esse medicamento possui uma série de efeitos colaterais como psicose, alucinação, depressão, convulsão, insônia, confusão, sonolência, problema de cognição, tontura, etc.

Varias associações voltadas para o atendimento de portadores do TDAH (como por exemplo, a ABDA – Associação Brasileira de Dislexia) apresentam as porcentagens e índices de crianças que apresentam esse transtorno. Souza (2013) relata que o site de uma dessas associações mostra que ela é apoiada por três laboratórios fabricantes de metilfenidato, observando a intenção que esses laboratórios possuem em influenciar a opinião publica, ressaltando assim um grande conflito de interesses presente nesse contexto, onde uma associação voltada para auxiliar e fornecer orientações para os portadores desse transtorno esta ligada a laboratórios que por sua vez possui um interesse capitalista.

Cada vez mais as medicalizações vêm tomando espaço no interior da sociedade e como afirma Rodrigues (2003, p.13) “As promessas das novas medicações são cada vez mais sedutoras, pois ao invés de anos de tratamentos em um processo psicoterapêutico, as novas substâncias desenvolvidas acenam com a abolição dos sintomas em poucas semanas”. O mesmo autor afirma também que atualmente inúmeros conflitos sociais são tratados como “transtornos” buscando na medicação uma forma de tratamento:

Os limites da Psiquiatria biológica vão continuamente se ampliando; a cada dia o que anteriormente se considerava característica de personalidade hoje é convertido em doença - o que se assiste atualmente é a uma progressiva compreensão neuroquímica dos fenômenos psíquicos, em que todos os dias são criadas novas patologias para as quais se busca uma solução medicamentosa. (RODRIGUES, 2003, p.15)



A lógica do consumo de mercadorias é própria ao sistema econômico capitalista. O indivíduo é convidado a consumir constantemente e sua maior preocupação passa a ser o impedimento de exercer essa prática (BAUMAN, 1998/1999 apud RODRIGUES, 2003). Rodrigues (2003) afirma que ao consumir o homem se sente incluído em algo especial, se sente capaz, e ao se afastar desse consumismo ele apenas se sente incluído aos excluídos e conclui:

A natureza compulsiva desta busca desenfreada por novas sensações – pois, em verdade, muito mais do que produtos, o que o consumidor consome são sensações – é disfarçada por máximas pós-modernas como: direitos do consumidor, liberdade de escolha, que encobrem o fato de que a única opção que não lhe é dada é a de não consumir. (RODRIGUES, 2003, p. 17)

Essa prática de consumo não é diferente quando falamos da busca em solucionar o fracasso escolar ocasionado pelos distúrbios de aprendizagem. Deparamo-nos com inúmeros medicamentos que anunciam diversas soluções, muitas vezes “milagrosas” para os problemas no processo de escolarização dos alunos.

Rodrigues (2003) mostra que as propagandas de medicamentos como os ansiolíticos, antidepressivos, hipnóticos, antipsicóticos e anticonvulsivantes podem exemplificar essa ideal transmitido pelas indústrias farmacêuticas. Essas propagandas muito além do que informar as contribuições e qualidades do medicamento, querem vender a ideia de que esse medicamento pode trazer a harmonia que o indivíduo procura, transformando o medicamento em um agente na constituição do sujeito (RODRIGUES, 2003). Para ilustrar essa ideia, podemos exemplificar as seguintes propagandas de medicamentos:

Pamelor - “Dias Produtivos... Noites Repousantes e Pamelor.”

Pondera - “Dá sentido à vida.”

O consumo é estimulado na sociedade como uma busca pelo prazer e a utilização de medicamentos também é atingida por essa prática que estabelece o consumismo como uma verdade única. Analisando as propagandas dos medicamentos apresentadas acima, podemos ver que elas buscam oferecer um ideal de harmonia e tranquilidade (RODRIGUES, 2003).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, procuraremos explicitar as diferentes explicações ideológicas que justificam a existência do fracasso escolar como uma desordem individual, localizada no aluno ou, no máximo em sua família. Dentre essas explicações, temos a “teoria do dom” e a Teoria da Carência Cultural.

Mais recentemente, verifica-se a crescente patologização do processo de aprendizagem, que busca explicar o fracasso escolar como o resultado dos distúrbios neurológicos apresentados pelos alunos. Collares e Moysés (1994) afirmam que:

A patologização da aprendizagem constitui um processo em expansão, que se dissemina rapidamente, com grande aceitação geral. Os pais das crianças reagem a seus resultados como se a uma fatalidade. Para os professores, representa um desviador de responsabilidades [...]. (p. 29)

Em muitos casos os professores que deveriam ser responsáveis pela aprendizagem tomam um papel omissor nesse processo:

O processo de ensino e de aprendizagem, as interações professor-aluno no espaço das aulas, os saberes disciplinares, as metodologias e estratégias de ensino são relegadas a segundo plano. Uma série de outras questões, como a pobreza, a carência cultural, as doenças das crianças são colocadas no centro dessa discussão e têm orientado teoricamente a permanência de certas práticas escolares. (SPAZZIANI, 2001, p. 49)

Enfim, Spazziani (2001) apresenta esses apontamentos fim de explicitar o caráter ideológico presente nos discursos e nas práticas medicalizantes existentes dentro e fora das escolas. Ao relatar a inúmeras justificativas que se buscaram para o fracasso escolar, o mesmo autor ainda afirma que:

[...] constituem na verdade um falso discurso científico para encobrir uma determinada pretensão ideológica, ou seja, a biologização de aspectos eminentemente sociais, com isso isentando a estrutura social, política e econômica de suas responsabilidades, bem como as instituições, seus dirigentes e executores. (p. 50)



Concluimos então que é preciso romper com concepções e práticas pautadas no “reducionismo biológico” onde de acordo com essa visão, questões sociais, políticas e econômicas não são considerados como determinações essenciais na constituição dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

EIDT, N.M. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 2004.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento.** Trad. Ronaldo Cataldo Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem.** Caderno Cedes, Campinas: Papirus/Cedes, v.28, 1992

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação), **Ideias** (UNICAMP), v. 23, p. 25-31, 1994.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M. Formação do psicólogo para atuar na instituição de ensino: a queixa escolar em questão. In: _____ **Psicologia e Educação.** SÉRIE ABEO Formação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 129-156

GUALTIERI, R. C. E.; LUGLI, R. G. Fracasso escolar em retrospectiva. In: **A escola e o fracasso escolar.** São Paulo: Cortez, 2012.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: MEIRA, M. E. M; FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C..(Org.). **A exclusão dos "includidos" - uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos.** 2ªed. Maringá: EDUEM, 2012, v. , p. 75-106.

NOVARTIS. Ritalina® **cloridrato de metilfenidato.** 2010. Disponível em: <https://portal.novartis.com.br/UPLOAD/ImgConteudos/1167.pdf>. Acesso em 21 de março de 2014.

MATTOS, P. **O que mudou no diagnóstico do TDAH com a nova edição do DSM-V, o Manual de Estatística e Diagnóstico de Transtornos.** 2013. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/textos/textos/item/964-entenda-o-tdah-nos-crit%C3%A9rios-do-dsm-v.html>. Acesso em 24 de março de 2014.



PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, T.A. Queiroz, v. 6, p.48-52, 1993.

RODRIGUES, J. T. A medicação como única resposta: Uma miragem do contemporâneo. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 8, n. 1, p. 13-22, jan./jun, 2003

ROHDE, L. M.; HALPERN, R. Transtorno de atenção/Hiperatividade: atualização. **Jornal de Pediatria**, 2004, v 80, n2.

SOUZA, M. P. R. et al. A questão do rendimento escolar: mitos e preconceitos. **Revista da Faculdade de Educação**, 1989.

SOUZA, M. P. R. Patologização do fracasso escolar e medicalização do ensino. In: Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. **Anais do V Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação e XV Semana de Educação [livro eletrônico]:** da formação à ação docente: impactos na educação escolar, 08 a 10 de maio de 2013, Londrina, PR.

SPAZZIANI, M. L. A saúde na escola: da medicalização à perspectiva: Da psicologia histórico-cultural. In: **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.1, p.41-62, dez. 2001.